

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

Paula Regia Bomfim Ferreira

**PROFESSOR ESPECIALIZADO DA SALA DE  
RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: um estudo sobre a  
formação e práticas pedagógicas**

Taubaté – SP  
2016

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

Paula Regia Bomfim Ferreira

**PROFESSOR ESPECIALIZADO DA SALA DE  
RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: um estudo sobre a  
formação e práticas pedagógicas**

Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Contextos, Práticas Sociais e Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Profa. Dra. Roseli Albino dos Santos

Taubaté – SP  
2016

**Ficha Catalográfica elaborada pelo SIBi – Sistema Integrado  
de Bibliotecas / UNITAU - Biblioteca de Ciências Sociais e Letras**

F383p Ferreira, Paula Regia Bomfim  
Professor especializado da sala de recursos  
multifuncionais: um estudo sobre a formação e práticas  
pedagógicas. / Paula Regia Bomfim Ferreira - 2016.

184. : il; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano:  
formação, políticas e práticas sociais) – Universidade de  
Taubaté. PPGEDH, 2016  
Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dra. Roseli Albino dos Santos,  
Departamento de Pedagogia.

1. Professor especializado. 2. Inclusão escolar. 3.  
Desenvolvimento humano. I. Título.

Paula Regia Bomfim Ferreira

**PROFESSOR ESPECIALIZADO DA SALA DE  
RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: um estudo sobre a  
formação e práticas pedagógicas**

Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Contextos, Práticas Sociais e Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Profa. Dra. Roseli Albino dos Santos

Data: \_\_\_\_\_

Resultado: \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

Profa. Dra. Roseli Albino dos Santos - Universidade de Taubaté

Assinatura \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro - Universidade de Taubaté

Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Ricardo Schers de Goes – Fundação Universidade Regional de Blumenau

Assinatura \_\_\_\_\_

Dedico esta dissertação aos meus irmãos, Paulo Rogério, Adriano Jorge, Marciana Maria, Jeane Xeila, Rejane Maria, Antônio do Bomfim, Tobias Júnior, e aos meus sobrinhos, Caroline, Brenda Maria e Gabriel Gardini, essências da minha vida. Dedico também à professora Dra. Geandra Cláudia Silva Santos, da Faculdade de Educação, Ciências e Letras dos Inhamuns (CECITEC), por todos os ensinamentos no meu percurso acadêmico.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, Francisca do Bomfim e Tobias das Flores, pelos ensinamentos na minha caminhada e pelo apoio em todos os momentos de minha vida.

À tia Maria por ter sempre me colocado em suas orações.

Ao meu irmão Tobias Júnior pela dedicação à vida acadêmica e, principalmente, pelo carinho que tem por todos da família.

Ao Albanir por ter me incentivado a percorrer este caminho, permanecendo ao meu lado em todos os momentos do curso.

À professora Dra. Roseli Albino do Santos pela orientação e compreensão no percurso do mestrado e também pela confiança em nosso trabalho.

Aos professores da Banca Examinadora, Prof. Dr. Ricardo Schers de Goes e Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro por todas as contribuições que foram essenciais para o aprimoramento da dissertação.

Ao professor Dr. André Luiz da Silva e a Professora Dra. Alexandra Magna Rodrigues pela contribuição na Banca de Qualificação.

Aos professores do Mestrado em Desenvolvimento Humano pelo compromisso e dedicação, em especial, à Profa. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon, à Profa. Dra. Raquel Duarte Abdala, à Profa. Dra. Elisa Maria Andrade Brisola e à Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro.

À Alessandra Calil, secretária do MDH, pela nossa amizade e pela agilidade no repasse das informações.

Aos meus colegas do Mestrado em Desenvolvimento Humano pelas amizades construídas no decorrer do curso e, principalmente, pelo espírito de colaboração da nossa turma.

À Secretaria Municipal de Educação de Taubaté/SP e a todas as profissionais participantes desta pesquisa, meus sinceros agradecimentos pelo acolhimento e compromisso na realização do nosso estudo.

À Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) e à Secretaria de Educação do Município de Crateús/CE por terem concedido o meu afastamento para cursar o mestrado em Desenvolvimento Humano.

Responder à diversidade significa romper com o esquema tradicional em que todas as crianças fazem a mesma coisa, na mesma hora, da mesma forma e com os mesmos materiais. (BLANCO, 2004, p. 293)

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a formação e as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores especializados do Programa Integra-Ativa da rede municipal de ensino de Taubaté/SP, que atuam em sala de recursos multifuncionais para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais incluídos nas escolas regulares. O estudo teve como pressuposto básico a pesquisa qualitativa, optando-se pela pesquisa de campo, sendo os sujeitos: 14 professoras especializadas da sala de recursos multifuncionais e uma Coordenadora do Programa Integra-Ativa. Utilizou-se como instrumentos para coleta de dados a entrevista semiestruturada e a análise de documentos. A análise dos dados foi realizada mediante a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) e os referidos dados foram organizados em quatro categorias, como sendo: Sujeitos da Pesquisa; Formação e Percurso Profissional na Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado: Sua Organização e o Seu Funcionamento na Perspectiva das Professoras Especializadas; Prática Pedagógica no Contexto Escolar. A pesquisa teve como base estudos e reflexões de autores que analisam a educação especial numa perspectiva histórica e relacional, entre eles: Bueno (2011; 2013), Januzzi (2012), Ferreira e Ferreira (2013), Kassar (2013) e outras pesquisas e estudos relacionados às temáticas: atendimento educacional especializado e a formação docente. Os resultados indicam que se a política do Programa Integra-Ativa é propiciar a inclusão escolar, faz-se necessária uma reestruturação nos seguintes aspectos: articulação do professor da sala de recursos multifuncionais e do professor da sala de aula regular; plano de desenvolvimento individual dos alunos com necessidades educacionais especiais direcionado para o currículo escolar; formação continuada em serviço; condições e carga de trabalho dos professores especializados direcionados para as suas atribuições no atendimento educacional especializado; dentre outros. Entretanto, há de considerar que, apesar dos limites desse atendimento no Programa Integra-Ativa, as professoras especializadas conseguem identificar possibilidades, porque há uma realização no desenvolvimento de seu trabalho na sala de recursos multifuncionais. Conclui-se, com o nosso estudo, que há necessidade de uma reorganização do Programa Integra-Ativa para direcionar o atendimento educacional especializado dentro de uma abordagem pedagógica, visto que a perspectiva médica ainda está muito presente na formação

das professoras especializadas investigadas; no diagnóstico das necessidades educacionais especiais dos alunos; e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a problematização dos encaminhamentos de alunos para o atendimento educacional especializado, ligada a uma reflexão crítica sobre escola e sua organização, pode contribuir para uma releitura dos objetivos do atendimento educacional especializado no contexto escolar e a redefinição das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras especializadas, pelos professores de sala comum e outros profissionais das escolas, bem como do Programa Integra-Ativa. Com isso reiteramos que a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais deve ser responsabilidade de todos os profissionais inscritos no processo educacional.

**Palavras-Chave:** Professor Especializado. Inclusão Escolar. Desenvolvimento Humano.

## ABSTRACT

This study investigated the training and pedagogical practices of specialized teachers in the Integra-Ativa Program in the municipal school network of Taubate, SP, who work in classrooms with multi-functional resources and care for students with special educational needs studying at regular schools. The basic premise of the study was qualitative research, opting for field research, with the following subjects: 14 specialized teachers in classrooms with multi-functional resources and one coordinator in the Integra-Ativa Program. Semi-structured interviews and document analysis were used to collect the data. The data were analyzed using content analytical methods proposed by Bardin (2011) and organized into four categories: Research Subjects, Training and Professional Careers in Special Education, Specialized Educational Service: Organization and Operation from the Perspective of Specialized Teachers, and Teaching Practices in the School Context. The study was based on previous studies and reflections of authors who analyzed special education from a historical and relational perspective, such as Bueno (2011, 2013), Januzzi (2012), Ferreira and Ferreira (2013), Kassar (2013), and others. The previous studies related to specialized educational services and teacher training. The results found that, when a policy of the Integra-Ativa Program aimed to provide school inclusion, restructuring was required in the following ways: (1) articulation between teachers in classrooms with multi-functional resources and teachers in regular classrooms, (2) individual development plans for students with special educational needs directed at the school curriculum, (3) continuous on-the-job training, (4) conditions and workloads of specialized teachers based on their duties in specialized educational services, and (5) others. Despite the limitations of this service in the Integra-Ativa Program, the specialized teachers could identify opportunities because there were achievements in the development of their work in classrooms with multifunctional resources. Based on these results, we conclude that a need to reorganize the Integra-Ativa Program exists to direct specialized educational services toward a pedagogical approach because a medical perspective prevails in the training of the specialized teachers in the study. This medical perspective concerns diagnosis of the students' special educational needs, and, consequently, the relevant pedagogical practices. Therefore, problematizing the referrals of students to specialized educational services, tied to a critical reflection of the school and its organization,

might contribute to a new interpretation of the objectives of specialized education in the school context and redefine the pedagogical practices developed by specialized teachers, teachers in regular classrooms, other school professionals, and individuals in the Integra-Ativa Program. Thus, we reiterate that school inclusion of students with special educational needs should be the responsibility of all professionals involved in the educational process.

**Keywords:** Specialized Teacher. School Inclusion. Human Development.

## LISTA DE SIGLAS

- AEE - Atendimento Educacional Especializado
- APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- CADEME - Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
- CAPS - Centro de Atenção Psicossocial
- CRAS - Centro de Referência de Assistência Social
- CEMTE - Centro Educacional Municipal Terapêutico Especializado Madre Cecília
- CFE - Conselho Federal de Educação
- CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
- CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
- CEP/UNITAU - Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
- CESB - Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro
- DA - Deficiência Auditiva
- DI - Deficiência Intelectual
- DM - Deficiência Mental
- DV - Deficiência Visual
- EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental
- FONEM - Fonoaudiologia e Otorrinolaringologia Núcleo Especializado
- HD - Hipótese Diagnóstica
- HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
- IBC - Instituto Benjamin Constant
- INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos
- INSM - Instituto Nacional dos Surdos-Mudos
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
- MEC - Ministério da Educação
- NEE - Necessidades Educacionais Especiais
- PAMO - Posto de Atendimento Médico e Odontológico
- P.C - Paralisia Cerebral
- PcD - Pessoas com Deficiência

- PDI - Plano de Desenvolvimento Individual
- PEI - Programa de Educação Inclusiva
- PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- QI - Quociente de Inteligência
- SAEDE - Serviço de Atendimento Educacional Especializado
- SAPNE - Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais
- SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
- SINAPSE - Associação de Atendimento às Pessoas Autistas
- SRM - Sala de Recursos Multifuncionais
- TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNIPSICO - Cooperativa de Trabalho em Psicologia, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Psicopedagogia, Fisioterapia e Nutrição

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Perfil Profissional das Professoras Especializadas.....	68
<b>Quadro 2</b> - Perfil Profissional da Coordenadora do Programa.....	72

# SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	16
1.1 Problema.....	20
1.2 Objetivos.....	21
1.2.1 Objetivo Geral.....	21
1.2.2 Objetivos Específicos.....	21
1.3 Delimitação do Estudo.....	22
1.4 Relevância do Estudo/Justificativa.....	22
1.5 Organização do Trabalho.....	23
<b>2. EDUCAÇÃO ESPECIAL: Da segregação/exclusão à perspectiva da educação inclusiva</b> .....	24
2.1- Atendimento Educacional Especializado: fundamentação legal e apontamentos teóricos.....	36
2.1.1- O professor especializado e o AEE: reflexões sobre formação e práticas.....	43
<b>3. MÉTODO</b> .....	62
3.1 Tipo de Pesquisa.....	62
3.2 População/Amostra.....	63
3.3 Instrumentos.....	63
3.4 Procedimentos para Coleta de Dados.....	64
3.5 Procedimento para Análise de Dados.....	64
<b>4. RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	67
4.1 Os Sujeitos da Pesquisa.....	67
4.1.1 Perfil Profissional das Professoras Especializadas.....	67
4.1.2 Perfil Profissional da Coordenadora do Programa.....	72
4.2. Formação e Percorso Profissional na Educação Especial.....	72
4.2.1 A Escolha pela Educação Especial.....	73
4.2.2 Relação entre a Formação Inicial e Atuação Profissional.....	76
4.2.3 Formação Continuada.....	84
4.3. Atendimento Educacional Especializado: Sua Organização e Seu Funcionamento na Perspectiva das Professoras Especializadas.....	94
4.3.1 Os Alunos Atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais: Avaliação e	

o Encaminhamento.....	94
4.3.2 Organização e Funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais.....	113
4.3.3 Limites/ Possibilidades da Sala de Recursos Multifuncionais na Perspectiva das Professoras Especializadas.....	122
4.4. Prática Pedagógica no Contexto Escolar.....	139
4.4.1 Atribuição do Professor Especializado no Programa e na Escola/ Ações para o Alcance dos Objetivos do Programa e para o seu Desenvolvimento Profissional.....	139
4.4.2 Recursos Pedagógicos e os Materiais.....	146
4.4.3 Plano de Atendimento Educacional Especializado.....	155
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>158</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>162</b>
<b>APÊNDICE A – OFÍCIO À INSTITUIÇÃO.....</b>	<b>171</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....</b>	<b>173</b>
<b>APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....</b>	<b>174</b>
<b>APÊNDICE D – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....</b>	<b>176</b>
<b>ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO.....</b>	<b>178</b>
<b>ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....</b>	<b>182</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Na literatura atual vem se discutindo a necessidade da adoção de políticas e práticas educacionais que atendam a todos os alunos, independentemente de suas diferenças sociais, intelectuais, culturais, entre outras. Esse ideal de educação se contrapõe ao modelo de escola seletivo e excludente, e busca desmistificar o fracasso escolar apresentados por muitos alunos que, por não se enquadrarem ao modelo idealizado pela escola e sociedade, são excluídos de um dos seus direitos fundamentais, ou seja, o direito à educação escolar.

Percebemos que nas sociedades que se dizem democráticas, como a sociedade brasileira, a educação constitui-se como um direito de toda população, portanto, aberta à diversidade. Nessa perspectiva, a escola contemporânea deve buscar construir uma proposta pedagógica que atenda às especificidades dos alunos sem perder sua função principal que é o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem com qualidade.

No entanto, essa mesma sociedade nomeada democrática, nem sempre garantiu a toda sua população os direitos fundamentais. Em nome da chamada democracia muitas práticas, políticas e ações sociais acabaram por gerar processos de exclusão social, como nos afirma Apple (2005, p. 48):

Já deveria ter ficado claro que uma concepção cínica de democracia, "a venda" para os seus eleitores, manipulada e mercantilizada pelas elites políticas e econômicas, não proporciona, adequadamente, mercadorias do tipo educação básica e superior, informações objetivas, mídia e formas novas de comunicação acessíveis universalmente, bibliotecas públicas bem mantidas a todos, saúde pública e cuidados médicos universais.

Sendo assim, percebe-se que uma proposta da educação para todos deve ser coerente com os movimentos e lutas sociais que evidenciam e denunciam as práticas de exclusão social presentes na sociedade atual e que buscam garantir a uma grande parcela da população brasileira, historicamente excluída dos seus direitos básicos, não apenas o acesso, mas, uma educação escolar de qualidade.

Para tanto, no caso da inclusão escolar de alunos com necessidades

educacionais especiais<sup>1</sup>, uma das condições é que a escola se organize de forma estrutural e pedagógica para promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos, responder às suas necessidades e acomodar os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. Dessa forma, deve apresentar um currículo plural, flexível em que as abordagens pedagógicas possam atender às peculiaridades de seus alunos (UNESCO, 1994).

Em se tratando dos direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais, a Constituição Federativa do Brasil de 1988 no inciso III do art. 208 garantiu aos alunos com deficiência o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Contudo, a Constituição, ao trazer a expressão "preferencialmente", possibilitou o atendimento educacional especializado a pessoa com deficiência em escolas especiais públicas e privadas e não apenas na rede regular de ensino, dando margem para continuação dos modelos segregados, historicamente constituídos.

Todavia, é preciso considerar que nesse período, década de 1980, estava em voga em nosso país um movimento em prol da inserção de alunos com deficiências nas classes regulares o qual tinha como princípio a integração, ou seja, a preparação do aluno para que atingisse nível compatível com as exigências do ensino regular. O processo de integração oferecia ao aluno:

[...] oportunidade de transitar no sistema escolar - da classe regular ao ensino especial - em todos os seus tipos de atendimento escolar especiais: classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros (MANTOAN, 2015, p. 27).

No modelo da integração, segundo Santos (2006), a inserção de alunos com deficiência no ensino regular se pautava nas suas condições específicas e pouca ênfase era dada à estrutura, organização e condições da escola regular para o atendimento desses alunos. Segundo a autora, com base em pesquisas realizadas na área, nesse modelo, poucos eram os alunos que conseguiam ser inseridos de

---

<sup>1</sup>O termo necessidades educacionais especiais "refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem" (UNESCO, 1994, p. 3). No Brasil, com a Política Nacional de Educacional Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, os educandos com necessidades educacionais especiais passaram a englobar os denominados alunos com deficiências, com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008). Nesse sentido, esse conceito apreendido em nossa legislação é o que será adotado quando se referir aos alunos público-alvo da educação especial.

fato no ensino regular, ou alcançar níveis mais elevados de ensino e a segregação em ambientes específicos, como escolas e classes especiais, isso contribuiu muito mais para acentuar suas dificuldades.

Contudo, a Declaração de Salamanca em 1994 (UNESCO, 1994), que resultou de uma Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, apresentou uma carta de intenções para a adoção de medidas educacionais não segregadoras. No sentido de que os sistemas de ensino garantissem a todos os alunos, independente de suas limitações físicas, sociais ou culturais, o acesso a uma educação de qualidade no ensino regular. Sendo assim, a educação especial não seria mais vista como um apêndice da educação, ou subsistema de ensino, mas como parte integrante do sistema educacional.

Ainda assim, observa-se que, no Brasil, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de nº 9394/96, redação alterada pela Lei nº 12.796, 4 de abril de 2013, conforme dispõe no seu art. 58, a educação especial é entendida como a “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade e superdotação” (BRASIL, 2013, p. 2). Ao manter a expressão "preferencialmente", deixa explícito a possibilidade da existência de modelos de atendimento educacional segregados, contemplando inclusive escolas de educação especial, conforme dispõe o parágrafo 2º: "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" (BRASIL, 1996, p. 20).

Todavia, mesmo considerando o seu caráter segregativo e muitas vezes excludente, o atendimento educacional especializado, seja em escolas regulares ou em escolas especiais, faz parte de nossa realidade educacional e muitos alunos frequentam esse tipo de atendimento. Assim, investigar as condições de funcionamento e a organização do atendimento educacional especializado pode apontar possibilidades na adoção de ações educacionais que contribua para o melhor desenvolvimento, aprendizagem e inclusão escolar e social dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Mais recentemente, a instituição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no ano de 2008, estabeleceu que o Atendimento Educacional Especializado tem como função complementar ou

suplementar a formação do aluno (BRASIL, 2008). Nessa esteira, a Resolução de nº 04, de 02 de outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial afirma ainda em seu art. 5º que:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola do ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009, p. 2).

Com relação à formação do professor que deverá atuar no AEE, a Resolução supramencionada assegura, no seu art. 12, que esses profissionais deverão ter formação inicial que o capacite para a docência e formação específica em educação especial (BRASIL, 2009).

A Política Nacional de Educacional Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 estabelece ainda que:

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades da vida autônoma, 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 (BRASIL, 2008, p. 17).

Com base na legislação, percebe-se que a implantação da sala de recursos multifuncionais (SRM) é recente em nossas escolas regulares, abrindo possibilidades para investigar como vem sendo desenvolvido esse suporte pedagógico para a inserção do aluno com necessidades educacionais especiais na educação.

Vale ressaltar que, desde o ano de 2007, iniciei um estudo que buscou compreender como a prática pedagógica desenvolvida na escola regular estava contribuindo para o processo de inclusão educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Nesse período produzi uma monografia intitulada "Adaptações Curriculares Necessárias à Efetivação da Educação Inclusiva" (FERREIRA, 2008) apresentada ao curso de especialização em Educação Especial.

Além disso, fui diretora de uma escola pública no município de Crateús/CE e percebia a necessidade de outros profissionais para compor uma equipe multidisciplinar para o atendimento do aluno surdo, bem como de um planejamento sistemático de ações pedagógicas capaz de atender as individualidades dos alunos. Nesse sentido, minha pretensão no Mestrado em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté foi o de dar continuidade ao estudo da temática inclusão escolar, focando a investigação na formação e atuação do professor especializado da SRM.

Portanto, este estudo intitulado – Professor Especializado da Sala de Recursos Multifuncionais: Um Estudo sobre a Formação e Práticas Pedagógicas – tem como foco principal conhecer e analisar a formação, as ações e possíveis contribuições desses professores, que atuam no Programa Integra-Ativa, no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede pública municipal da cidade de Taubaté-SP.

O Programa Integra-Ativa da Secretaria de Educação Municipal de Taubaté tem como objetivo geral "implementar, nas unidades escolares da rede municipal de Taubaté-SP, ações educacionais que atendam as concepções filosóficas e psicopedagógicas de uma educação inclusiva" (TAUBATÉ/SP, 2014, p. 2). O programa oferece atendimento prestado por professor especializado, em sala de recursos multifuncionais, e atendimento clínico prestado por uma Equipe Multidisciplinar especializada, na forma de itinerância nas unidades escolares.

Com este estudo, esperamos ampliar as reflexões sobre a formação e as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores especializados da sala de recursos multifuncionais do Programa Integra-Ativa, na perspectiva de uma educação que respeite as diferenças individuais dos educandos, para a efetivação da inclusão educacional.

## **1.1 Problema**

O Apoio Pedagógico Especializado do Programa Integra-Ativa do município de Taubaté-SP tem como objetivo contribuir com o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular, por meio do atendimento educacional especializado que é ofertado nas salas de recursos multifuncionais pelos professores especializados e por uma Equipe Multidisciplinar

Especializada organizada na forma de itinerância nas unidades escolares ou, por essa mesma equipe, em centros de apoio regionais - polos (TAUBATÉ/SP, 2014).

Nesse programa, os professores especializados são responsáveis pela avaliação, atendimento e decisão na escola sobre os encaminhamentos dos alunos que apresentam alguma necessidade educacional especial. Sendo assim, alguns questionamentos nortearam a presente pesquisa: Quais ações pedagógicas são desenvolvidas pelos professores especializados no Programa Integra-Ativa e nas salas de recursos multifuncionais? Como os professores especializados avaliam o trabalho pedagógico que desenvolvem nas salas de recursos multifuncionais e no programa? Os professores especializados se sentem preparados para atuarem nas salas de recursos multifuncionais na perspectiva da educação inclusiva? Quais os fundamentos teórico-práticos que norteiam as suas práticas?

## **1.2 Objetivos**

### **1.2.1 Objetivo Geral:**

Investigar a formação e as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores especializados, do Programa Integra-Ativa da rede municipal de ensino de Taubaté-SP, que atuam em salas de recursos multifuncionais.

### **1.2.2 Objetivos Específicos:**

- Descrever a forma de organização e funcionamento e os objetivos do Programa Integra-Ativa;
- Verificar aspectos da formação (inicial e continuada) dos professores especializados, com base nos seus depoimentos, para identificar as contribuições no desenvolvimento da prática pedagógica;
- Identificar as ações e práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores especializados, com base em seus depoimentos, nas salas de recursos multifuncionais nas escolas em que atuam na abrangência do Programa Integra-Ativa.

### **1.3 Delimitação do Estudo**

Desde o ano de 2001 a Secretaria Municipal de Educação de Taubaté-SP conta com o Programa Integra-Ativa (regulamentado pelo Decreto Municipal de nº 9837/2003), para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, formado por equipe multidisciplinar especializada, dentre os quais estão os professores especializados em Educação especial.

No ano de 2014, segundo os dados apresentados pelo programa, a rede municipal da cidade de Taubaté-SP contava com a inclusão na Educação Infantil de 121 alunos e com oito professores especializados que atendiam essa modalidade de ensino. No Ensino Fundamental estavam incluídos 321 alunos e contavam com 28 professores especializados nas salas de recursos multifuncionais.

Para a realização deste trabalho, a pesquisadora selecionou como sujeitos da pesquisa 14 professores especializados que atuavam na SRM do Ensino Fundamental e o Coordenador do Programa Integra-Ativa.

### **1.4 Relevância do Estudo/ Justificativa**

A inclusão escolar de alunos com NEE tem despertado questionamentos e suscitado pesquisas sobre a organização e o papel da educação especial nesse contexto. No estudo realizado por Regiani (2011) foi constatado que as práticas de ensino da sala de recursos precisam ser revistas em seus aspectos teórico-metodológicos para o reconhecimento das diferenças individuais dos alunos atendidos. No estudo de Milanesi (2012) foram apresentadas algumas dificuldades para atender às normativas do Ministério da Educação (MEC) em relação à organização do AEE, entre as quais se destacam: a organização do trabalho pedagógico da sala de recursos, a formação do professor especializado e do ensino comum e também à avaliação para identificação do aluno.

Nesse sentido, refletir sobre a formação e a atuação do professor especializado no contexto escolar, especificamente no AEE, pode contribuir para o repensar sobre a organização desse atendimento, bem como, sobre as possíveis medidas educacionais que podem levar à melhoria da formação profissional dos docentes e das práticas pedagógicas por eles efetivados no AEE.

Sendo assim, esta pesquisa tem relevância por buscar apresentar o trabalho realizado pelos professores especializados do Programa Integra-Ativa que atuam no AEE e suas contribuições para o processo de inclusão escolar do aluno que frequenta a sala regular.

Em síntese, esta pesquisa trará um entendimento mais esclarecedor sobre a organização e ações desenvolvidas nas SRM, tendo em vista a inclusão escolar de alunos com NEE.

### **1.5 Organização do Estudo**

Este estudo está organizado em cinco capítulos, sendo apresentado no primeiro capítulo a introdução do trabalho, na qual está compreendida a abordagem do problema, seguida da apresentação dos objetivos do estudo, da justificativa, da delimitação e da sua relevância.

O capítulo segundo trata da educação especial no contexto geral da constituição da educação escolar em nosso país, bem como sua relação com o contexto histórico, econômico e social e também sobre o AEE e a formação profissional e atuação dos professores especializados.

No capítulo terceiro, discorreremos sobre os procedimentos metodológicos, o *lôcus* da pesquisa, a população e amostra, a coleta de dados, os instrumentos e procedimentos da coleta.

No capítulo quarto são apresentados os resultados deste estudo e as discussões sobre os dados coletados, fundamentados em nossa revisão de literatura. Finalmente, no capítulo quinto, estão nossas considerações finais.

## **2 EDUCAÇÃO ESPECIAL: Da Segregação/Exclusão à Perspectiva da Educação Inclusiva**

Para compreender a formação e práticas pedagógicas efetuadas pelo professor especializado da SRM para o atendimento dos alunos com NEE, faz-se necessário entender como foram construídos os princípios, objetivos e os modelos de atendimento destinados a esses educandos. Dessa forma, o presente capítulo faz uma breve reflexão, referente à história da educação especial e inclusiva em nosso país, tendo como ênfase os aspectos legais que permearam o processo histórico da educação especial, realizada por outros pesquisadores: Bueno (2011; 2013), Mazzotta (2011), Jannuzzi (2012).

Conforme Januzzi (2012), no Brasil, as primeiras iniciativas da educação para o atendimento das pessoas com deficiência começaram no final do século XVIII e início do século XIX, mas eram realizações assistencialistas de caráter segregador. A função da escola comum e especial, numa sociedade rural e escravocrata, não era necessária como produtoras de mão de obra, o que refletiu nas suas poucas realizações, sobretudo nas instituições especializadas que se voltaram para isolar do meio social as “crianças mais lesadas” (JANUZZI, 2012, p. 14).

Para Januzzi (2012, p. 14):

[...] O que de alguma forma progrediu foi o ensino superior, facilitado pelo apoio da Corte, conservado sob sua direção, e o ensino secundário, particular, propedêutico, preparatório ao ensino superior. Era o ensino que interessava às camadas da população com rendas mais altas, como burilamento à vida na Corte, e às poucas camadas médias, pelos motivos já alegados, além de meio para atingir uma posição mais alta na sociedade de então.

Percebe-se que desde o início do processo de escolarização da sociedade brasileira há um descaso em relação à educação popular. O censo de 1870 comprovou essa mazela, o Brasil com uma população de 9 milhões de habitantes naquela época atingiu um percentual 78% de analfabetos (JANUZZI, 2012). Portanto, fica evidente que a educação estava a serviço das aspirações da elite para assumir os postos burocráticos estatais em detrimento de uma educação que atendesse a toda população.

Januzzi (2012, p. 6-7) esclarece ainda que:

Essa situação ocorria ainda que a Constituição de 1824, a primeira do Brasil, promettesse a "instrução primária e gratuita a todos", colocando-a como inerente ao direito civil e político do cidadão. Aliás, a educação popular foi proclamada nas discussões da assembleia, mas o máximo que foi feito por ela foi a decretação da lei de 15 de outubro de 1827, que perdurou até 1946, quando surgiu a Lei Orgânica do Ensino Primário [...].

Para a modalidade do ensino especial, as primeiras instituições datam da metade do século XIX, Segundo Império, com a criação do Instituto dos meninos Cegos no Rio de Janeiro (1854), hoje Instituto Benjamin Constant (IBC) e do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (1857), também no Rio de Janeiro, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Porém, eram iniciativas isoladas com caráter elitista emanadas de uma sociedade escravocrata em que a maioria da população não tinha escolaridade.

Essas duas instituições pouco tempo após terem sido criadas passaram por um processo de deterioração, decorrentes de problemas organizacionais. Esses institutos, apesar de terem sido intermediados por profissionais vultos importantes da época, aos poucos perderam a função primordial que era transmitir ensinamentos especializados e transformaram-se em asilos de inválidos com a instalação de oficinas para o fornecimento de mão-de-obra barata (BUENO, 2011; MAZZOTA, 2011; JANUZZI, 2012).

Nesse período, não havia interesse governamental em estruturar uma política educacional especializada para toda demanda que necessitava desse tipo de atendimento. Essas instituições funcionavam mais como depósitos do que propriamente escolas.

Ainda no Período Imperial, além desses institutos, iniciou-se também o tratamento aos deficientes intelectuais<sup>2</sup> no Hospital Estadual de Salvador, em 1874, hoje denominado Hospital Juliano Moreira. Sobre o tipo de assistência, Mazzota (2011, p. 31) afirma que "[...] poderia tratar-se de assistência médica a crianças deficientes mentais e não propriamente atendimento educacional; ou, ainda,

---

<sup>2</sup> Em 1995, o simpósio *Intellectual Disability: Programs, Policies, and Planning for the Future*, da Organização das nações unidas (ONU), na tentativa de diferenciar de forma clara a deficiência mental da doença mental, passou a adotar o termo deficiência intelectual. Neste estudo, utilizarei o termo deficiência intelectual, mas, nas citações e ao fazer referência aos autores serão mantidas as terminologias por eles utilizadas.

atendimento médico-pedagógico". No século XX, foi fundado por dois médicos o Pavilhão Bourneville, no Rio de Janeiro, anexo ao Hospício da Praia Vermelha. Em 1921, em São Paulo, outro médico, construiu um pavilhão para as crianças no Hospício de Juquery, que, mais tarde, em 1929, recebeu uma escola (JANUZZI, 2012).

A importância da pedagogia relacionada à criação de instituições escolares anexas aos hospitais psiquiátricos pelos médicos foi analisada por Januzzi (2012, p. 33):

Percebo que esses pavilhões anexos aos hospitais psiquiátricos, nascidos sob a preocupação médico-pedagógica, mantêm a segregação desses deficientes, continuando pois a patentear, a institucionalizar a segregação social, mas não apenas isso [...] alguma tentativa de não limitar a essas crianças apenas ao campo médico [...] Já era a percepção da importância da educação; [...] Daí as viabilizações possíveis, desde a formação dos hábitos de higiene, de alimentação, de tentar se vestir etc. necessários ao convívio social. Elas colocam de forma dramática o que se vai estabelecendo na educação do deficiente: segregação versus integração na prática social mais ampla.

No início do século XX, a deficiência intelectual começou a ganhar visibilidade, refletindo a força das políticas públicas de segregação imposta pelo processo de modernização dos centros industrializados com as medidas de higiene da população, incluindo na

[...] pregação sobre eugenia, propalando a "regeneração física e psíquica", preocupação em relação à saúde com referência a problemas básicos, causadores de nossa degenerescências e taras [...] considerações que vão fazer parte também do discurso sobre deficiência mental (JANUZZI, 2012, p. 30-31)

Desde o Império, outro serviço ligado ao campo médico e que teve repercussão em algumas províncias na educação do deficiente foi o Serviço de Higiene e Saúde Pública. Em São Paulo, esse setor originou a Inspeção Médico-Escolar que, em 1911, foi responsável pela criação de classes especiais e formação de pessoal para trabalhar com esse público.

Para Bueno (2011, p. 89):

Essa preocupação pode ser interpretada como o início do processo de segregação do aluno diferente pelos especialistas, pois a escolaridade passou a ser uma expectativa social mais abrangente, principalmente em relação à população rural que se deslocava para os centros urbanos em busca de melhores condições de vida.

Essa relação da deficiência, principalmente a intelectual, associada a problemas básicos de saúde, segundo o médico Ulysses Pernambucano, em 1918, era predominante nos centros urbanos onde a pobreza e a falta de higiene se misturava. Nesse sentido, a educação e a saúde eram fatores que, segundo os especialistas da época, dentre eles Oswaldo Cruz, juntas poderiam regenerar o país (JANUZZI, 2012).

A cruzada pela modernização e higienização nos centros urbanos incipientes no processo de industrialização no início do século XX, baseado na lógica do capitalismo, é uma questão de relevância das autoridades públicas que ocasionou uma série de conflitos com as classes sociais. Esse processo marcou a segregação e o isolamento das populações marginalizadas. Nesse período, pelo senso comum das autoridades, há uma associação entre pobreza, imoralidade e doença, condicionando as políticas públicas e sanitárias (SILVA, 2011).

Em 1917, o médico-chefe do Serviço Médico-Escolar de São Paulo publicou "Débeis mentais na escola pública" e "Higiene escolar e pedagogia". Este último texto continha as normas para a inspeção nos estabelecimentos de ensino público e privado. Além das atribuições de fiscalização do espaço físico, dos professores, alunos e funcionários, constava ainda a seleção dos anormais, as especificações da deficiência observadas e do regime especial de que necessitassem, a criação de classes e escolas para esse público e a orientação técnica para os profissionais nelas atuantes (JANUZZI, 2012).

Com a abrangência do serviço e o precário corpo técnico dessa inspeção, resultou na amplitude do número de deficientes, denominados também de retardados. O critério para avaliar a anormalidade referia-se ao grau de inteligência em relação aos alunos da mesma idade, bem como na observação da atenção do aluno e da sua memória. Supõe-se, no entanto, que esse critério estivesse relacionado com o rendimento escolar do aluno, avaliado nas notas de classe (JANUZZI, 2012).

Outro aspecto importante implica no fato de que, com o processo de urbanização nas primeiras décadas do século XX, os movimentos sociais reivindicaram um mínimo de direitos básicos. Assim, é que na Primeira República a inserção do Brasil na fase imperialista do capitalismo está ainda atrelado ao fornecimento de produtos primários para as grandes potências, apesar de haver uma certa semelhança da estrutura organizacional com o contexto do final do

império, já se começa de forma incipiente com o processo de industrialização. O setor industrial utilizou em grande parte o trabalho de mulheres e crianças em fase de escolarização e passou a contar ainda com a força de trabalho dos imigrantes europeus que trazem fortes raízes da luta operária. Dessa forma, além das lutas trabalhistas organizadas pela forma sindical, a educação passa a ser uma das reivindicações das classes assalariadas urbanas que acreditam ser esta uma das ferramentas indispensáveis para ascensão social.

No entanto, a escola começa a desenvolver critérios para a seleção dos normais e anormais, na vertente médico-pedagógica, ocasionada pelos problemas de aprendizagem gerados pela não capacidade de o aluno acompanhar o processo educacional do ensino regular. Para Patto (2005, p. 63):

[...] quando os problemas de aprendizagem escolar começaram a tomar corpo, os progressos da nosologia já haviam recomendado a criação de pavilhões especiais para os "duros de cabeça" ou idiotas, anteriormente confundidos como loucos; a criação desta categoria facilitou o trânsito do conceito de anormalidade dos hospitais para as escolas: as crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar passaram a ser designadas como anormais escolares e as causas do seu fracasso são procuradas em alguma anormalidade orgânica.

A influência do campo médico na educação, de acordo com Januzzi (2012) pode ser interpretada como: a procura de respostas pelos casos mais graves da deficiência, resistentes ao tratamento exclusivamente terapêutico, como o encontro de crianças misturadas às diversas anomalias nos locais que abrigavam todo tipo de doente, inclusive os loucos, recorrendo não só aos conhecimentos médicos, mas também da observação. Para essa autora, no caso do Brasil, a medicina influenciou as propostas educacionais voltadas aos alunos com deficiência, não só pelo motivos já expostos, mas também por ser na área do ensino superior junto com o ensino militar um dos mais antigos em nosso país, como também pela atuação dos médicos na direção de alguns Institutos, por exemplo, o doutor Tobias Leite, que foi diretor do INSM (1878-1895), pela repercussão de ensinamentos fundados na área médica e também pela produção de tratados teóricos e pedagógicos.

Em 1914, foi instalado o Laboratório de Pedagogia Experimental, no Gabinete de Psicologia e Antropologia Pedagógica, anexo à Escola Normal Secundária de São Paulo. Carvalho (1997, p. 277-278) afirma que:

[...] a pedagogia científica via-se, assim, constituída como recurso de seleção e composição da clientela escolar. A organização de classes homogêneas, um dos objetivos das práticas de medição, era recurso de maximização dos resultados do ensino simultâneo e seriado, ponto estratégico do empenho das autoridades educacionais paulistas de constituição de um sistema de educação pública no estado. [...] Era nesse contexto, marcado pela ambiguidade de um projeto de universalização da escola em uma sociedade de excludente, que se tornavam relevantes as práticas de medição e observação que o Laboratório viabilizava.

Percebe-se que a preocupação da medicina com a saúde escolar, expressa pelos serviços de higiene escolar e pela inserção da psicologia com a introdução dos testes de QI para avaliação das aptidões naturais, ou seja, como instrumentos de medida das diferenças individuais, reflete um processo de segregação que recai, sobretudo, para os alunos das camadas menos favorecidas. Estes, apesar de terem acesso à educação, foram, sobretudo nas décadas de 20 e 30 do século XX, segregados em classes especiais por não acompanhar os critérios impostos pela escola. Januzzi (2012, p. 49-50) esclarece esse aspecto novo da segregação do deficiente intelectual ao afirmar que:

Se antes ele estava diretamente vinculado à triagem ampla da sociedade, como o cego e o surdo, agora como que se criava um mecanismo social mais sutil, mais afunilado de seleção, de diferenciação, sem a cogitação do papel ativo que a escola, poderia apresentar em relação à criança, e esta quanto à escola. Não se cogitou que a semelhança de conteúdos escolares com os padrões das camadas mais favorecidas implicaria melhor e mais rápida assimilação por suas crianças. E que a possível segregação, sob esses parâmetros, poderia taxar como retardados os de níveis diferentes de conhecimento, em razão de proveniência de camadas menos favorecidas.

Bueno (2011, p. 94), afirma ainda que:

O percurso histórico da educação especial nesse período se insere no movimento maior de reordenamento do Estado Brasileiro, que redundou nas reformas educacionais, trabalhistas, sanitárias e previdenciárias que tinham como objetivo fundamental impedir a participação das camadas populares nas grandes decisões nacionais. Nesse sentido, a determinação científica e neutra da deficiência, principalmente no que se refere à deficiência mental, contribuiu para o acobertamento das reais determinações do fracasso escolar das crianças dessas camadas.

É ainda na década de 30 do século XX que surge a terminologia criança-problema, sobre essa questão Patto (2005, p. 66) afirma que:

A consideração da influência ambiental sobre o desenvolvimento da personalidade nos primeiros anos de vida e da importância atribuída à dimensão afetivo-emocional na determinação do comportamento e seus desvios provocou uma mudança terminológica no discurso da psicologia educacional: de anormal, a criança que apresentava problemas de ajustamento ou de aprendizagem escolar passou a ser designada como

criança-problema. [...] se antes elas são decifradas como os instrumentos de uma medicina e de uma psicologia que falam em anormalidades genéticas e orgânicas, agora o são com os instrumentos conceituais da psicologia clínica de inspiração psicanalítica, que buscam no ambiente sócio-familiar as causas dos desajustes infantis. Amplia-se, assim, o espectro de possíveis problemas presentes no aprendiz que supostamente explicam seu insucesso escolar: as causas agora vão desde as físicas até as emocionais e de personalidade, passando pelas intelectuais.

Nesse sentido, as explicações sobre o fracasso e segregação baseada nas teorias das diferenças individuais e das influências ambientais precisam ser revistas, mediante a análise dos mecanismos escolares produtores das dificuldades de aprendizagem. "Hoje sabemos que desse expressivo movimento das décadas de vinte e trinta restou a prática de submeter a diagnósticos médico-psicológicos as crianças que não respondem às exigências das escolas" (PATTO, 2005, p. 67).

Após a Proclamação da República, a educação especial continuava se expandindo, embora de forma lenta, com a criação de instituições privadas especializadas. Para Bueno (2011, p. 88):

O surgimento das primeiras entidades privadas de atendimento aos deficientes espelha o início de duas tendências importantes da educação especial no Brasil: a inclusão da educação especial no âmbito das instituições filantrópico-assistenciais e a sua privatização, aspectos que permanecerão em destaque por toda a sua história, tanto pela influência que exercerão em termos de política educacional como pela quantidade de atendimentos oferecidos.

Assim, o primeiro período de educação especial no Brasil, 1854 a 1956, revela-se por iniciativas oficiais e particulares isoladas, constituindo-se mais como um favor por parte das instituições do que um direito legalmente adquirido. Conforme Mazzota (2011, p. 220): "é importante lembrar que a ação social para a organização do atendimento aos portadores de deficiência teve, de início, um caráter assistencial, buscando proporcionar-lhes algum conforto e bem-estar".

As primeiras iniciativas para o atendimento educacional do deficiente com caráter oficial, pelo governo federal, foram as chamadas "campanhas" especificamente voltadas para esse fim, todavia tinham características emergenciais. No ano de 1957 é instituída a primeira "campanha para a educação do surdo brasileiro" (CESB), vinculada à direção do Instituto Benjamin Constant e em 1958 foi criada a "campanha nacional de educação e reabilitação de deficientes de visão". Em 1960 foi instituída pela influência de movimentos liderados pela Sociedade

Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – RJ, a “campanha nacional de educação e reabilitação de deficientes mentais” (CADEME). O objetivo das campanhas era ampliar o atendimento dos deficientes em nível nacional.

Tais iniciativas oficiais, como o grupo-tarefa, contribuíram para a criação de um órgão federal para gerenciar a educação especial, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), criado pelo Decreto nº 72.425, em 3 de julho de 1973, para a definição de metas governamentais específicas para a educação do deficiente. Segundo Bueno (2011, p. 96):

Juntamente com o crescimento da rede privada, a educação especial pública passou por um processo intenso de ampliação, com a criação de classes e escolas especiais, que culminou, na década de 1970, na criação de Serviços de Educação Especial em todas as Secretarias Estaduais de Educação.

O percurso histórico da educação especial no Brasil respondeu a uma série de interesses e contradições que, segundo Bueno (2011, p. 98), podem ser assim sintetizados:

Crescente privatização, seja do ponto de vista do número de atendimentos oferecidos, seja pela influência que essas instituições têm exercido; legitimação da escola regular no tange à imputação do fracasso escolar às características pessoais da criança ou ao seu meio próximo [...]; incorporação de concepções sobre conhecimento científico [...] e que trazem, no âmbito da educação especial, consequências nefastas, pois analisam as possibilidades dos deficientes ou excepcionais somente pela via de suas dificuldades específicas; por fim, a educação especial que nasce sob a bandeira da ampliação de oportunidades educacionais para os que fogem da normalidade, na medida em que não desvela os determinantes socioeconômico-culturais que subjazem às dificuldades de integração do aluno diferente, na escola e na sociedade, serve de instrumento para a legitimação de sua segregação.

De outra parte, com relação às Políticas de Educação Especial até os anos 90 do século XX, Mazzota (2011, p. 142) nos aponta que:

As principais tendências que caracterizam tais políticas em âmbito nacional, até 1990, são: centralização do poder de decisão e execução, atuação marcadamente terapêutica e assistencial ao invés de educacional, ênfase ao atendimento segregado realizado por instituições especializadas particulares.

Vale ressaltar que, no período entre a promulgação da Constituição Brasileira (1988) e a Lei nº 9394/96, ocorreu na educação um movimento internacional, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos no ano de 1990 na

Tailândia, que previa o atendimento educacional a todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro (UNESCO, 1990).

A Declaração de Salamanca promovida pelo governo da Espanha no ano de 1994, sedimentou os princípios adquiridos na Conferência Mundial (1990) e revelando ainda dentro dos fatores relativos à escola que

para crianças com necessidades educacionais especiais uma rede contínua de apoio deveria ser providenciada, com variação desde a ajuda mínima na classe regular até programas adicionais de apoio à aprendizagem dentro da escola e expandindo, conforme necessário, à provisão de assistência dada por professores especializados e pessoal de apoio externo (UNESCO, 1994, p. 9).

No Brasil, essas linhas de pensamento são regulamentadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei de nº 9394/96, estabelecendo um capítulo V exclusivo para a educação especial.

Com a Resolução do CNE/CEB 2/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o conceito de necessidades educacionais especiais passa a abarcar os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem acentuada sem uma causa orgânica específica, conforme preconiza o art. 5º, inciso I, alínea a (BRASIL, 2001). Nessa abordagem da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, faz-se necessária uma análise sobre o atendimento especializado a esses alunos. Vimos que com o processo de democratização do acesso ao ensino regular foram criados critérios que segregavam em classes especiais, sobretudo, os alunos pertencentes às camadas menos favorecidas, utilizando-se de critérios de avaliação que considerava apenas o aspecto da dificuldade do aluno com base no rendimento escolar, em detrimento do processo de ensino da escola. Sobre esse aspecto, Kassar (2013, p. 53) aponta que:

O encaminhamento dessas crianças (com dificuldade de aprendizagem sem uma causa orgânica específica) a serviços especializados a fim de "sanar" essas "dificuldades" pode colaborar para que a instituição escolar não assuma que se trata de um problema de "ensinagem" e não de um problema de "aprendizagem", e não se preocupe em mudar para atender adequadamente às crianças. Pode colaborar, também, para a continuidade da disseminação da ideia de que a escola pública está atendendo crianças com diferenças orgânicas severas, quando na verdade, pelo rótulo das crianças com "necessidades educacionais especiais", continuam a ser atendidas as crianças do tão discutido "fracasso escolar".

Ainda de acordo com essa referida Resolução, a educação especial passa a ser entendida como:

[...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p. 69).

Embora essas Diretrizes ampliem a concepção de educação especial, possibilitando a escolarização do aluno com AEE de forma complementar ou suplementar, ao admitir a educação especial de forma concomitante ao ensino comum ou a sua substituição, amplia a sua atuação em instituições especializadas. Contrário a essa prerrogativa, o texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva na Educação Inclusiva de 2008 indica que essa substituição não fomenta a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino prevista no artigo 2º da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 anuncia que a educação especial deve ser parte integrante da educação geral, perpassando todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, com atendimento educacional especializado.

Nessa esteira, o Decreto de nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 dispõe ainda sobre a educação especial e sobre o atendimento educacional especializado, assegurando no art. 3º como 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 continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, p. 2).

Contudo, o Decreto supracitado em seu art. 8º dispõe que:

Art. 14. Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, redação dada pelo Decreto nº 7.611, de 2011 (BRASIL, 2011, p. 3).

§ 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em **classes especiais** de escolas regulares, e em **escolas especiais ou especializadas** (grifo nosso), redação dada pelo Decreto nº 7.611, de 2011 (BRASIL, 2011, p. 3).

Dessa forma, o novo Decreto passa a contemplar a matrícula da educação especial na rede regular de ensino (nas classes comuns ou classes especiais das escolas regulares) e em escolas especiais ou especializadas. Esse documento evidencia a abertura para o processo de segregação nas classes especiais ou instituições especializadas, como aconteceu outrora com o surgimento das classes separadas no século XX, baseado na vertente médico-pedagógica e psicológica. Além disso, poderão ainda receber duplamente pela matrícula do aluno na escola especial e no AEE.

Em suma, a educação especial está regulamentada nos documentos oficiais como um direito e uma modalidade de ensino que pode contribuir para a inclusão de todos os alunos, especialmente os que apresentam deficiências, na rede regular de ensino, dispondo de AEE para aqueles que necessitam de atendimento específico para o desenvolvimento do seu processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, se por um lado percebe-se uma abertura nos documentos oficiais que pode favorecer a adoção de práticas segregadas indiscriminadas no sistema de ensino, por outro não se pode considerar que a simples presença do AEE na escola regular garante a inclusão de alunos com NEE.

A inclusão de todos os alunos nas escolas supõe uma série de medidas, dentre as quais se destacam: proposta pedagógica do ensino comum articulada com a educação especial, metodologias diversificadas para o atendimento das individualidades educacionais dos alunos, professores com formação inicial na docência e conhecimentos na diversidade, profissionais qualificados na área da educação especial etc. Segundo, Bueno (2013, p. 31):

[...] se é verdade que a maioria esmagadora dos processos de ensino segregados para alunos com deficiência nada mais fez do que reiterar a imputação das dificuldades de escolarização sobre suas características intrínsecas, os processos de inclusão escolar parecem seguir o mesmo diapasão, ou seja, os alunos com deficiência passam a ter direito de inserir nas escolas regulares, mas continuam não se apropriando de praticamente nada do conteúdo desenvolvido nas escolas.

Além disso, é preciso considerar que o percurso histórico da educação especial foi legitimado pelo assistencialismo, segregação e exclusão dos alunos que

não se encaixavam ao modelo de aluno imposto pela sociedade, camuflando muitas vezes as reais determinações do fracasso escolar em nosso país, da qual eram vítimas especialmente as crianças das camadas populares (PATTO, 2005).

No Brasil, viu-se que o início da construção histórica da educação especial é marcado pelo domínio do campo médico que traz repercussão até hoje na educação. Se no início da Primeira República o conceito de anormalidade estava ainda associado a todo aquele indivíduo que transgredia a ordem social e este deveria estar isolado da sociedade, discurso centrado no acatamento à ordem estabelecida, com o reordenamento do Estado brasileiro, a busca pelos direitos sociais, por exemplo a educação, trouxe uma série de empecilhos para as camadas populares que recorriam à escolaridade como uma expectativa social. E mais uma vez os critérios para avaliar a anormalidade estiveram sobre o domínio da área médica; sendo, os alunos provenientes das camadas populares os que foram selecionados para compor os bancos escolares das classes especiais, pois eram essas crianças que não acompanhavam o mesmo ritmo de aprendizagem dos demais colegas e eram classificados como deficientes intelectuais (SANTOS, 2006).

Sendo assim, a deficiência intelectual serviu para acobertar as reais determinações do fracasso escolar que acometeu as crianças dessas camadas sociais. E que até hoje reflete na educação daqueles alunos que por apresentar dificuldades no processo de ensino-aprendizagem são analisados somente pela via da dificuldade e são esses que mais uma vez são encaminhados para o AEE, muitas vezes, tendo como premissa apenas o laudo médico da deficiência em detrimento de uma avaliação de cunho pedagógico.

Nessa perspectiva, o AEE atual poderá camuflar os mecanismos que geram o fracasso escolar e contribuir para excluir da escola os alunos que apresentam alguma dificuldade no processo de ensino-aprendizagem. Assim, o AEE, supostamente idealizado como um apoio para garantir a inclusão de alunos com NEE na escola, pode representar apenas uma estratégia escolar para o seu afastamento dos processos comuns de ensino, da mesma forma que outrora acontecia com as classes especiais.

Nesse sentido, é preciso fazer uma análise situacional da organização escolar, dos processos sociais que geram a exclusão e as injustiças sociais para não continuar com essa estrutura institucional que silenciosamente em nome da inclusão tem mantido a segregação e a exclusão.

Além do mais, é preciso enfatizar que o processo de consolidação da educação especial não foi delineado no seu percurso histórico sem os embates político-sociais, decorrentes de interesses da sociedade civil. Os resultados das políticas e legislações decorrem dos interesses de grupos sociais para legitimar os seus interesses políticos para a concretização dos direitos. Diante disso, não podemos esquecer que todo o processo de Segregação/Integração/Inclusão na educação especial foi decorrente de movimentos políticos e sociais de luta por direitos, marcados por contradições.

## **2.1 Atendimentos Educacional Especializado: Fundamentação Legal e apontamentos teóricos**

O movimento em torno de uma educação que busca o desenvolvimento do educando nos aspectos cognitivos, sociais e afetivos e valoriza as diferenças individuais dos grupos sociais está fundamentada na política educacional que reconhece a importância da diversidade no âmbito da escola. Nesse sentido, como afirmam Moreira e Candau (2003, p. 161):

Em vez de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças [...]. A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e a neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

É fundamental que a escola esteja aberta para a cultura da diversidade, valorizando os contextos socioculturais dos sujeitos para superar as barreiras impostas pelo cotidiano escolar.

Dessa forma, o movimento em prol de uma escola para todos propõe uma mudança profunda na educação. Apesar de a escola ser uma instituição a serviço da estrutura dominante, reconhecer isso é importante porque a escola pode ser também um espaço para mobilizar o enfrentamento das contradições em busca da superação das situações de opressão. Nessa perspectiva, o objetivo das escolas deve ser o de buscar uma transformação no sistema educacional para propiciar

oportunidades iguais para todos os alunos, independentemente de sua origem social, econômica e cultura. Para Blanco (2004, p. 290):

A escola deve conseguir o difícil equilíbrio de oferecer uma resposta educativa, tanto compreensiva quanto diversificada, proporcionando uma cultura comum a todos os alunos, que evite discriminação e a desigualdade de oportunidades e, ao mesmo tempo, que respeite suas características e suas necessidades individuais.

O sistema educacional, entretanto, está ainda atrelado a um currículo nacional que padroniza a homogeneização do ensino em detrimento de uma educação plural que atenda às diferenças (GÓES, 2013). Nesse sentido, antes da Constituição de 1988, preconizava-se em nosso país um sistema paralelo de ensino. Uma educação geral voltada para a formação dos alunos ditos "normais" e uma educação especial que funcionava em escolas especiais ou classes especiais para aqueles que se desviavam dos padrões de normalidade impostos pela sociedade. Mendes e Malheiro (2012, p. 350) expressaram isso com clareza ao informar que:

No caso do Brasil, antes da Constituição Federal de 1988, havia um modelo de vias mistas. Alguns estudantes da educação especial eram colocados em escolas especiais que não seguiam o currículo de base comum da educação nacional. Por outro lado, havia a opção pela escolarização nas escolas comuns, com provisões do tipo classe especial para estudantes com deficiência intelectual, e classe comum combinada com salas de recursos, para alunos com deficiência sensorial e física. Entretanto, nem todos os municípios tinham uma ou duas dessas opções de escolarização e que o número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais era restrito, estando a maioria deles fora das escolas.

Com a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDB) é que foi dedicado um capítulo específico para a Educação Especial. Com essa lei o AEE passa a ser concebido como uma ferramenta pedagógica que perpassa todos os níveis de ensino de forma transversal, sendo um elo entre a sala comum e o serviço especializado.

E com a instituição das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução do CNE/CEB 2/2001, foi reiterado o preceito da LDB de nº 9394/96 que assegura logo no início da educação infantil o atendimento dos alunos que apresentam NEE.

No entanto, no art. 9º existe uma abertura para que as escolas em caráter "extraordinariamente" assegurem as classes especiais para os alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e que demandem ajudas e apoios

intensos (BRASIL, 2001). O art. 10 do referido documento assegura, ainda de forma "extraordinária", nas escolas especiais públicas ou privadas o atendimento para os alunos que necessitam de adaptações significativas que a escola comum não é capaz de prover (BRASIL, 2001). Para Bueno (2013, p. 30):

O legislador procurou especificar em que condições poderiam ser seguidos os preceitos da LDB em relação a escolas especiais, ao determinar que somente os "alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não conseguia prover, [...] podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas.

Sendo assim, apesar de prever recursos necessários para inclusão de alunos com NEE na escola regular, observa-se na Lei, como já discutido anteriormente, uma valorização das iniciativas privadas, na medida que garante as instituições especializadas o seu reconhecimento como escola e o financiamento por parte do poder público.

Ainda no que tange à Educação Especial, especificamente o AEE, o Edital nº 01 de 26 de abril de 2007, instituiu o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, tendo como principal objetivo apoiar e organizar o atendimento educacional especializado por meio da implantação das salas de recursos multifuncionais nas escolas da rede pública de ensino para o processo de inclusão escolar nessa rede regular (BRASIL, 2007).

Em 2008, com a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, o AEE passou a ser organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos que apresentavam NEE, obrigatoriamente, no turno inverso da própria escola ou nos centros especializados, e facilitou o acesso, a permanência e o sucesso desses alunos no ensino regular, por meio de uma série de modificações arquitetônicas de acessibilidade, curriculares e pedagógicas (BRASIL, 2008).

Nessa perspectiva de educação inclusiva, a educação especial deveria fazer parte do projeto político-pedagógico da escola, articulando os diversos serviços especializados com o objetivo de garantir o desenvolvimento integral dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A Resolução de CNE/CEB nº 04/2009 que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial, passou a operacionalizar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no que se refere ao atendimento educacional especializado.

O art. 8º indica que "serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE" (BRASIL, 2009, p. 2).

Essa Resolução determina que as instituições escolares deverão apresentar no projeto político-pedagógico a oferta do AEE e a sua organização, prevendo ainda que é de responsabilidade do professor do AEE: a elaboração e execução do plano de AEE para a identificação das necessidades específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas em articulação com os professores do ensino regular (BRASIL, 2009).

Verifica-se que a educação especial assumiu uma diversidade de ações e propostas pedagógicas para a inclusão de todos os alunos na classe comum, mediante estratégias de ensino diversificadas e de um atendimento especializado complementar ou suplementar na SRM para o aluno público-alvo da educação especial. Nesse sentido, para o professor especializado da SRM, torna-se uma tarefa difícil assumir todas as atribuições designadas na legislação, nem garantir de fato o atendimento das necessidades pedagógicas dos alunos com deficiências, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação e sua efetiva inclusão nos processos regulares de ensino.

Segundo Kassir (2011), desde 2003 os documentos educacionais oriundos do Governo Federal anunciaram a implantação do denominado sistema educacional inclusivo. Esse sistema é formado por escolas que comportam toda e qualquer criança e o atendimento educacional especializado tem apenas função complementar ou suplementar à escolaridade do ensino comum. A partir dessa data, diferentes programas foram lançados, indicando a organização do sistema inclusivo. No entanto, a adoção dessas ações tem causado diferentes reações na sociedade civil. Por um lado, grupos que ganham apoio das instituições especializadas apontam a precariedade do sistema inclusivo.

No estudo realizado por Briant e Oliver (2012) foi apontado que, para os diferentes agentes, a problematização está focada na criança com necessidade educacional especial e poucos professores consideraram a possibilidade de redimensionar a sua prática pedagógica. Dessa forma, os autores argumentam que é fundamental que os professores possam lidar com os sentidos e imaginários que têm sobre a deficiência e as perspectivas de aprendizagem que têm para seus alunos para construir um olhar voltado para as possibilidades e para a valorização das diferenças individuais na sala de aula.

Percebe-se que essas mudanças propostas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva não eram consensuais por toda sociedade civil e alguns grupos organizados impulsionaram novas mudanças em nossa legislação, como podemos constatar com o Decreto nº 7.611/2011. Além do mais o foco da problematização continua recaindo apenas para o aluno com NEE e pouco se questiona sobre a organização e as práticas pedagógicas desenvolvidas no sistema escolar.

Ainda sobre o Decreto nº 7.611/2011, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) emitiu uma Nota técnica de nº 62/2011 para esclarecimentos sobre as mudanças trazidas por esse Decreto. No que se refere ao financiamento público às instituições privadas filantrópicas de Educação Especial, essa nota explica que:

O Decreto nº 7.611/2011 não apresenta inovação com relação ao apoio financeiro às instituições privadas filantrópicas que atuam na educação especial, considerando que seus dispositivos transcrevem o art. 60 da Lei nº 9.394/96 e o art. 14 do Decreto nº 6.253/2007, que regulamenta a Lei nº 11.494/2007, que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Igualmente, essas instituições continuam tendo o financiamento público por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE e Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE.

O apoio financeiro às instituições especializadas mencionadas, referente ao atendimento de pessoas que não estão matriculadas no ensino regular, destina-se especialmente, àquelas que se encontram fora da faixa etária de escolarização obrigatória, em razão de um processo histórico de exclusão escolar (BRASIL, 2011, p. 4).

Apesar das discussões acerca do retrocesso da política de educação especial apresentada pelo Decreto nº 7.611/2011, Milanesi (2012) afirma que em termos de financiamento o Decreto não trouxe grandes alterações em relação ao Decreto nº 6.571/2008, visto que também permitia o duplo financiamento quando o aluno estava matriculado no ensino comum e no AEE em instituições confessionais,

comunitárias ou filantrópicas sem fins lucrativos. Haveria mudanças de fato se apenas os alunos matriculados em escolas especiais recebessem duplo financiamento que não é o caso. A partir do Decreto nº 7.611/2011 o que mudou em termos de matrícula é que os alunos, público-alvo da educação especial, não precisam estar necessariamente matriculados em um turno na escola regular para receber o AEE, podendo ser assistidos exclusivamente pelas instituições especializadas.

Contudo, essa não é uma discussão meramente legal, as mudanças na lei e a sua imprecisão refletem um movimento de exclusão/inclusão/segregação presentes na educação de pessoas com NEE e que permeia o percurso histórico da Educação Especial em nosso país, marcados também pela disputa de poder e busca de financiamento por parte do poder público.

Ainda de acordo com o Decreto, o art. 2º estabelece que a educação especial deverá garantir os serviços especializados para o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, afirmando:

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às sala de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º - O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011, p. 1-2).

O art. 4º estabelece que o setor público estimulará o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular (BRASIL, 2011). O §3º do art. 5º informa que "as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado" (BRASIL, 2011, p. 2).

Na análise do que dispõe o Decreto podemos considerar que para a consolidação de uma prática educacional que garanta a inclusão de alunos com NEE na escola regular supõe-se mudanças na cultura escolar. Nessa perspectiva,

há de analisar a dinâmica das relações no interior das escolas inclusivas, pois "é importante compreender a escola como espaço de cruzamento de culturas e saberes" (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 35). Nesse sentido, a organização do espaço escolar deverá se pautar no processo de aprendizagem e de desenvolvimento humano a partir de uma perspectiva social e cultural. Para Blanco (2004, p. 292):

O planejamento da ação educativa a ser seguida na escola deve levar em conta as necessidades de todos os alunos, incluindo as daqueles que pertencem a outras culturas, provêm de ambientes sociais carentes ou têm algum tipo de deficiência.

Por fim, a Lei de nº 13.146, de 06 de julho de 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) incumbe ao poder público, no art. 28, no que se refere ao atendimento educacional especializado e de formação de professores:

III- projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

VII- planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

X- adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelo programa de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI- formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII- oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos da tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação (BRASIL, 2015, p. 7-8).

Nas atuais legislações, percebe-se o embate de grupos sociais para legitimar os seus direitos. No caso da educação especial, o AEE passou a ser assegurado, além das SRM e centros especializados, também nas escolas especiais. Essas mudanças ocorridas nos documentos oficiais sobre o atendimento dos alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em outras instâncias especializadas legitima novamente a segregação do deficiente agora sobre outra perspectiva da educação especial.

Com relação ao professor especializado que é o responsável pelo desenvolvimento do AEE, a legislação apresenta uma série de atribuições que este deverá desenvolver nos aspectos da acessibilidade e dos recursos pedagógicos. No entanto, resta saber se, dentro do contexto atual que se encontram as escolas públicas brasileiras, esse profissional terá condição suficiente de realizar todas essas ações que lhes são imputadas.

Nesse sentido, a atuação do professor especializado tem um papel primordial para o processo de inclusão escolar. Dessa forma, é que se faz necessário apresentar na próxima subseção reflexões sobre formação e práticas relacionadas ao professor especializado e ao AEE.

### **2.1.1 O Professor Especializado e o AEE: Reflexões sobre Formação e Práticas**

Nesta subseção, será discutida a formação inicial e continuada dos professores da educação básica e da educação especial, com o objetivo de problematizar as propostas da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, ressaltando as necessidades de mudanças na formação dos docentes para efetivação de uma Educação para Todos. Dessa forma, serão realizadas algumas reflexões sobre a formação docente no âmbito educacional brasileiro, evidenciando a importância da formação continuada ante o desafio da inclusão escolar, sobretudo a formação dos professores especializados do AEE.

Autores como Zeichner (2008), Bueno (2011), Pimenta (2012) e os estudos de Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011), Michels (2011), Nozi e Vitaliano (2012), dentre outros, contribuíram significativamente para esta breve reflexão sobre os saberes e a formação de professores.

Diante da perspectiva de que a escola terá que se adequar para atender as especificidades individuais dos alunos e responder satisfatoriamente ao processo de ensino e aprendizagem, baseado numa ação pedagógica diversificada, é que se faz necessário refletir sobre a formação do professor.

Zeichner (2008) afirma que os saberes que os professores precisam desenvolver na conexão da reflexão docente com a luta por justiça social não deve focar apenas nos aspectos políticos do ensino, pois os professores precisam saber também sobre:

O conteúdo acadêmico que são responsáveis por ensinar e como transformá-los, a fim de conectá-lo com aquilo que os estudantes já sabem para o desenvolvimento de uma compreensão mais elaborada. Precisam saber como aprender sobre seus estudantes - o que eles sabem e podem fazer e os recursos culturais que eles trazem para a sala de aula. Os professores também precisam saber como explicar conceitos complexos, conduzir discussões, como avaliar a aprendizagem discente, conduzir uma sala de aula e muitas outras coisas. A ligação da reflexão docente com a luta por justiça social significa, que além de certificar-se que os professores têm o conhecimento de conteúdo e o conhecimento pedagógico que eles precisam para ensinar, de uma maneira que desenvolva a compreensão dos estudantes (rejeitando um modelo transmissivo de ensino que meramente promove a memorização), precisamos nos certificar que os professores sabem como tomar decisões, no dia-a-dia, que não limitem as chances de vida de seus alunos: que eles tomem decisões com uma consciência maior das possíveis consequências políticas que as diferentes escolhas podem ter (ZEICHNER, 2008, p. 546).

Esse autor questiona ainda se a formação docente reflexiva significou um desenvolvimento real dos professores e apresenta dentre outros aspectos que:

A ênfase clara do foco interiorizado das reflexões dos professores sobre o seu próprio ensino e sobre os estudantes, desconsiderando-se as condições sociais da educação escolar que tanto influenciam o trabalho docente de sala de aula. [...] Não se discute o contexto do trabalho docente. Enquanto as preocupações principais dos professores recaem, de maneira compreensível sobre suas salas de aula e seus estudantes, não seria muito sábio restringir a atenção dos professores apenas para esse ponto (ZEICHNER, 2008, p. 542).

Na visão de Zeichner (2008), a maior parte do discurso sobre a "reflexão" na formação docente hoje falha ao deixar de incorporar o tipo de análise social e política que é necessário para visualizar e desafiar as estruturas que continuam impedindo de se atingir os objetivos mais nobres como educadores. Porém, ele é otimista que os profissionais responsáveis pela formação de educadores se mobilizem para desafiar e se certificar de que o objetivo da reflexão na formação docente não ajude a reproduzir inconscientemente o *status quo*.

De outra parte, Lüdke (2001), no seu estudo sobre o professor, seu saber e sua pesquisa, apresenta as contribuições de autores nacionais e internacionais sobre o saber docente, como: Schön, Zeichner, Shulman, Pedro Demo, dentre outros. Ela afirma que o componente da reflexão passou a ser considerado imprescindível para o trabalho e para a formação do bom professor. No entanto, a enorme repercussão do trabalho de Schön, que segundo a autora foi um dos teóricos que mais trabalhou com a temática do professor reflexivo, não vem sendo acompanhado de uma análise cuidadosa do próprio conceito de reflexão, sobre seu

alcance e seus limites, em especial quando se refere ao trabalho do professor. Para essa pesquisadora, Schön teve a sensibilidade de apontar os limites da racionalidade técnica, tendo como base a preparação de profissionais, introduzindo o papel da reflexão atuando em sentido oposto e suprindo as deficiências deixadas por uma perspectiva de predominância técnica. Portanto, pelas janelas da reflexão escancaradas por Schön, entraram novas ideias de pesquisas junto ao trabalho do professor e do próprio professor como pesquisador.

Portanto, o estímulo à reflexão, à pesquisa e ao compromisso com a justiça social deve estar presente na formação de todos os professores. Além disso, hoje, em nossas escolas, considera-se também a possibilidade de todos os professores trabalharem com os alunos que apresentam NEE. Dessa forma, para o desenvolvimento e atuação profissional docente na perspectiva da educação inclusiva é necessário, entre outros conhecimentos, aqueles específicos para o uso de estratégias pedagógicas e de acessibilidades para os alunos público-alvo da educação especial.

O estudo de Nozi e Vitaliano (2012) apontaram, por meio da revisão de literatura da área especializada, os saberes necessários para o professor promover a inclusão de alunos com NEE, vejamos:

Conhece métodos e técnicas cooperativas e o ensino colaborativo;  
 Conhecer as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais;  
 Conhecer os procedimentos didático-pedagógicos, os fundamentos da educação e a legislação;  
 Conhecer pesquisas e relatos que abordam processos inclusivos;  
 Conhecer o processo de desenvolvimento e aprendizagem de pessoas com NEE;  
 Conhecer sobre o papel da educação especial na educação inclusiva;  
 Conhecer as barreiras sociais que dificultam o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (NOZI; VITALIANO, 2012, p. 338-343).

Portanto, a formação de professores não pode prescindir dos conhecimentos teóricos relevantes desenvolvidos na área, porém estes não são suficientes, devendo acrescentar os conhecimentos derivados na experiência direta, obtidos nas situações concretas da sala de aula, os quais visam ao desenvolvimento das habilidades do saber fazer, refletir sobre a prática e sua relação com as teorias estudadas, como também à reflexão sobre as atitudes dos professores sobre o processo de inclusão dos alunos com NEE (NOZI; VITALIANO, 2012).

Na perspectiva de Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011) é preciso converter o período de formação num período de mudanças para paradigmas mais inclusivos, implicando em quatro aspectos centrais:

Adoção de uma **atitude de investigação** como estratégia de formação, significa que os estudantes devem aprender a usar os dados de investigação para adquirir e construir conhecimentos que necessitam. Assim, a investigação assume-se como meio de manter o profissional atualizado numa tão volátil realidade [...]. Um professor preparado para usar os dados de investigação certamente será capaz de melhor cuidar do seu desenvolvimento profissional. [...].

**Práticas reflexivas.** A existência de momentos reflexivos sobre a própria prática é extremamente importante. [...] a reflexão encontra-se ligada a uma atitude de investigação de permanente questionamento sobre a qualidade das experiências vividas pelo professor. [...].

**Relação entre teoria e prática.** O contato com situações reais (no sentido se referirem a experiências que efetivamente se passaram) é um dos fatores mais valorizados [...]. A ligação entre teoria e prática é algo muito valorizado pelos estudantes em formação. A pergunta "como é que este conhecimento se aplica na prática", frequentemente colocada pelos alunos não deve ser negligenciada. [...].

**Contato com situações práticas.** A formação de professores não deve esquecer a importância das atitudes dos professores para o sucesso da sua intervenção. É fundamental para a possibilidade e sucesso da Educação Inclusiva que se criem e sustentem expectativas realistas e positivas sobre os alunos com NEE. Mas não é fácil criar e manter estas atitudes. Durante muitas centenas de anos dedicou-se muito esforço a categorizar e a desvalorizar a diferença e talvez por isso seja difícil alterar este estado de coisas, num período curto de tempo. Uma das estratégias mais bem-sucedidas para desenvolver expectativas positivas nos estudantes é proporcionar-lhes contato com pessoas com deficiências. [...] (RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2011, p. 54-56).

No caso específico dos professores especializados em educação especial a Declaração de Salamanca apregoa que:

O treinamento de professores especiais necessita ser reconsiderado com a intenção de lhes habilitar a trabalhar em ambientes diferentes e de assumir um papel-chave em programas de educação especial. Uma abordagem não-categorizante que embarque todos os tipos de deficiência [...] e anterior à especialização em uma ou mais áreas específicas de deficiência (UNESCO, 1994, p. 11).

Nesse sentido, a Declaração de Salamanca apresenta que o professor da educação especial precisa conhecer a educação especial de um modo geral, diante da diversidade do público a ser assistido, não se limitando a um campo específico da deficiência, até porque este trabalho não pode ficar direcionado à tipologia da deficiência do sujeito, mas ao seu desenvolvimento integral. A partir do conhecimento mais abrangente, o professor pode se especializar numa área da

educação especial. Nessa perspectiva, o professor não fica limitado ao atendimento de um aluno com características específicas e dentro de certas condições individuais.

Diante desse processo de formação do professor da educação especial, faz-se necessário apresentar uma breve retrospectiva sobre a formação desse profissional em nosso país.

No Estado de São Paulo, os cursos regulares para a formação de professores para o Ensino Especial, iniciados em 1955, foram até 1972, majoritariamente, oferecidos como especialização do curso normal (MENDES, 2002).

Segundo a autora, no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, foi elevada ao nível superior dentro de um conjunto de reformas, com o objetivo de uma maior especialização para esse tipo de ensino, o Parecer n. 295/69, do CFE, de autoria do Conselheiro Clóvis Salgado e o Parecer n. 252/69 que regulamentou o Curso de Pedagogia incumbiram o ensino superior para a titulação desse profissional.

Todavia, após quase trinta anos de vigência dessa titularidade em nível superior, a LDB de 1996 passou a considerar a possibilidade de ocorrer também ao nível médio de ensino (BUENO, 2011). Verifica-se, no entanto, que apesar de a LDB de nº 9394/96 ter facultado a formação do professor em nível médio, ao priorizar o nível superior, a demanda por esse nível de ensino se expandiu consideravelmente, sendo, portanto, um possível reflexo das mudanças políticas que ocorriam no país naquele período.

De acordo com Pimenta (2012), fica evidente que, nos países que adentraram por um período de redemocratização no campo social e político nos anos 1980, saindo de um período de ditadura, a escola e os professores começaram a ser percebidos como protagonistas no processo de construção da democracia e o investimento na sua formação foi concebido como uma medida imprescindível para a construção de uma escola democrática. Diante disso, a autora afirma que:

Do ponto de vista conceitual, as questões levantadas em torno e a partir do professor reflexivo, investindo na valorização e no desenvolvimento dos saberes dos professores e na consideração destes como sujeitos e intelectuais, capazes de produzir conhecimentos, de participar de decisões e da gestão da escola e dos sistemas, trazem perspectivas para a reinvenção da escola democrática. O que é o contraposto da concepção de professores na racionalidade técnica, característica dos anos 1970, que

resultou em controle cada vez mais burocrático do trabalho destes, evidenciando uma política ineficaz para a democratização do ensino, sem resolver a exclusão social no processo de escolarização (PIMENTA, 2012, p. 42).

Ainda sobre os professores, essa autora, afirma que ganhou força a formação contínua na escola, uma vez que se explicitam as demandas da prática, as necessidades dos professores frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar. Propõe-se um processo de formação de professores a partir da valorização da pesquisa e da prática, configurando-se como um projeto de formação inicial e contínua articulado com as instâncias formadoras (universidade e escolas).

Sendo assim, ela coaduna com a necessidade da preparação de professores especializados comprometidos com a educação de alunos com NEE, numa perspectiva pedagógica e social. Essa perspectiva deve favorecer o processo de ruptura com as vertentes médica e assistencialista que permearam a formação e atuação desses profissionais ao longo da história da educação especial.

Vimos que com o advento da escola pública democrática novos atores surgiram no interior da escola regular e esta foi obrigada a dar uma resposta pedagógica significa para todos os alunos, inclusive os que apresentam NEE. Para tanto, o sistema educacional precisa se reestruturar para atender esse público, sobretudo com ações pedagógicas inovadoras que atendem às singularidades desses estudantes. Nesse sentido, é necessário analisar se a formação do professor de educação especial está organizada a partir dos princípios e requisitos da educação inclusiva. Assim, para Bueno (2011, p. 116):

Se os princípios básicos da educação inclusiva são o de procurar deslocar o eixo das dificuldades intrínsecas das crianças com necessidades educativas especiais para as suas potencialidades e o de considerar que a escola precisa lidar com as diferenças, sejam elas de raça, gênero, condições sociais e alterações orgânicas; se esses princípios nos levam a abrir a perspectiva de que boa parcela dos problemas enfrentados pelas crianças com necessidades educativas especiais não são diferentes das dificuldades apresentadas por crianças consideradas normais e que são muito mais reflexos de processos pedagógicos inadequados, a formação do professor especializado deve levar em conta tais aspectos.

Portanto, é considerando esse contexto que a formação do professor especializado deve ser analisada. A LDBEN de nº 9394/96 no seu artigo 59, inciso III dispõe que os sistemas de ensino assegurarão aos alunos com NEE: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a

integração desses alunos nas classes comuns" (BRASIL, 1996, p. 20). Portanto, para inclusão de alunos com NEE é imprescindível o investimento na formação de todos os professores.

Contudo, Marcoccia (2011), no seu estudo constatou frágil a formação do professor do ensino comum e ausência do professor especializado. Dias (2012) apontou que no momento da sua pesquisa o professor do serviço de atendimento educacional especializado (SAEDE) não possuía formação em inclusão escolar. Silva (2012), analisando as políticas públicas para a educação especial em Rondônia, apontou ainda problemas basilares como a formação inicial e a falta de uma formação continuada que consiga atender as peculiaridades da escola.

Diante do exposto, percebe-se que a formação do professor para trabalhar com a inclusão de todos os alunos não pode se limitar à formação inicial em nível de Licenciatura, pois se requer uma continuidade ao longo do exercício e da formação profissional do docente.

Nesse sentido, Sacristán (1999) aponta que as ações e os programas de formação têm que incidir nos contextos em que a prática se configura e em que se produzem determinações para as iniciativas dos docentes. Trata-se de um programa que apresente pelo menos quatro campos, como sendo:

- O professor e a melhoria, ou a mudança, das condições de aprendizagem e das relações sociais na sala de aula.
- O professor participando activamente no desenvolvimento curricular, deixando de ser um mero consumidor.
- O professor participando e alterando as condições da escola.
- O professor participando da mudança do contexto extraescolar (SACRISTÁN, 1999, p.77).

Ainda se referindo aos cursos de formação de professores, Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011, p. 49) afirmam que:

A formação inicial é um momento privilegiado para uma ruptura nesta cadeia de reprodução (ensinar da forma como se foi ensinado). Se os valores dos estudantes não forem desafiados por novos conhecimentos, novas experiências de aprendizagem e de ensino, pelo contato com alunos singulares etc., estes alunos terão, certamente, a tendência de seguir e reproduzir os valores segundo os quais eles próprios foram educados. A formação inicial ou especializada é, pois, um período de possibilidade de interrupção desta lógica reprodutiva.

Especificamente voltada para a educação especial, a Resolução de nº 02/2001 do CNE/CEB que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial

na Educação Básica no seu art. 18, parágrafo 3º apresenta a formação que os professores especializados deverão comprovar:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em área específicas da educação especial, posterior a licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 2001, p. 78).

Bueno (2011, p. 117) apresenta os desafios que a educação inclusiva coloca em relação a essa formação e que fazem toda diferença no processo de inclusão educacional. Segundo ele, o desafio maior é o de conjugar três tipos de necessidades:

o de oferecer formação que possibilite analisar, acompanhar e contribuir com o aprimoramento dos processos regulares de escolarização, no sentido de que possam dar conta das mais diversas diferenças, entre elas a das crianças com necessidades educativas especiais;

o de oferecer formação específica sobre características comuns das crianças com necessidades educativas especiais, como expressões localizadas das relações contraditórias entre a sociedade geral e as minorias; e

oferecer formação sobre as características, necessidades e procedimentos pedagógicos específicos a cada uma das necessidades educativas especiais, para que estas possam também ser levadas em consideração pelos sistemas regulares de ensino e que possibilitem o atendimento direto à parcela dessa população que, por razões pessoais, educacionais ou sociais, não possa ser absorvida pelo ensino regular.

Com base no que afirma Bueno (2011) na formação dos professores especializados em educação especial, aliada a uma formação técnica relativa às características e demandas pedagógicas específicas dos alunos com NEE, é primordial que este profissional seja capaz de fazer uma leitura crítica do contexto social, econômico e político no qual a escola e o aluno estão inseridos. Os professores, ao pautarem suas práticas e ações pedagógicas apenas nas características específicas desses alunos, sem considerar o entorno, ou seja, a sociedade, a escola e seus processos de exclusão, podem tomar as dificuldades apresentadas por esses alunos como uma característica individual, estável e imutável, por sua vez não veem em que condições elas estão sendo produzidas e reforçadas pela escola.

No que tange à inclusão escolar, a Resolução nº 01/2002 do Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior nos cursos de Licenciatura. A citada Resolução afirma ainda que a organização curricular de cada instituição inerentes à formação para a atividade docente deve preparar o ensino visando: à aprendizagem do aluno; ao acolhimento e ao trato da diversidade; às atividades de enriquecimento cultural; ao aprimoramento em práticas investigativas; à execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; ao uso de tecnologias da informação, estratégias e materiais de apoio inovadores e ao desenvolvimento de hábitos de colaboração e desenvolvimento em equipe (BRASIL, 2002).

Essas Diretrizes afirmam ainda que, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, deverá propiciar o debate de temas contemporâneo mais amplos, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e à docência, contemplando: cultura geral e profissional; conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com NEE e as das comunidades indígenas; conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação; conteúdos das áreas do conhecimento; conhecimento pedagógico e conhecimento advindo da experiência (BRASIL, 2002).

Diante do que foi exposto, verifica-se que as instituições de ensino superior têm incluído no seu currículo aspectos que contemplam a diversidade. O Decreto de nº 5.626/2005 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, assegura que a LIBRAS é componente curricular obrigatório em todos os cursos de formação de professores para o exercício do magistério (BRASIL, 2005).

A Resolução de nº 01, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, afirma em seu art. 5º, inciso X, que o egresso do curso de pedagogia deverá estar apto para:

demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (BRASIL, 2006, p. 2).

Ainda, especificamente em relação à formação do professor especializado, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, citada anteriormente, assegura que:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter, como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos na área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008, p. 17-18).

Nessa esteira, as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial instituídas em 2009, preconiza no seu art. 12 que: “para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009, p. 3).

Diante disso, nos estudos de Michels (2011, p. 226) apresentam questionamentos em relação à formação do professor do AEE:

Porém em qual curso seria oferecida tal formação? Estaríamos aqui propondo uma formação em nível de pós-graduação? Ou a proposta seria a formação em curso de graduação que não a histórica formação em Pedagogia? Nestes dois cursos não estaríamos novamente distanciando a formação de professores para atender os alunos da Educação Especial da formação do professor da classe comum?

Diante desse questionamento, mais do que saber se a formação do professor especializado se daria numa formação inicial voltada para docência complementada por uma formação específica na área da educação especial em nível de pós-graduação, ou se voltariam as chamadas habilitações nos cursos de graduação, é necessário considerar se esta formação oferece aos professores subsídios necessários para atuar de acordo com o que estabelece a legislação atual.

A Resolução supramencionada apresenta no seu art. 13 as atribuições desse profissional:

- I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II - elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III - organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos nas salas de recursos multifuncionais;
- IV - acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

- V - estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII - ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 3).

Analisando ainda essa Resolução no que diz respeito às atribuições do professor do AEE, percebe-se uma centralidade nas técnicas e nos recursos especializados em todos os pontos da referida Resolução. Portanto, mesmo as ações de articulação entre o ensino comum não se voltam para uma discussão pedagógica, mas sim de utilização de recursos específicos. Dessa forma, essa centralidade pode estar relacionada à perspectiva psicopedagógica, em sua versão comportamental, com indicação de técnicas centradas na deficiência do aluno e em recursos voltados a cada tipologia de deficiência (MICHELS, 2011, p. 226).

Fica também evidente o número de atribuições que o professor do AEE vem assumindo como principal responsável para o desenvolvimento do AEE na SRM, o que aponta novos desafios em relação a sua formação. Além das práticas pedagógicas diversificadas que deverá desenvolver para atender as singularidades dos alunos, terá que buscar intercâmbio com o professor da sala de aula regular, com a família e desenvolver parcerias com setores de outras áreas. Nesse sentido, recorreremos a Blanco (2004, p. 305):

É fundamental que todos os profissionais que desempenham funções de apoio especializado e os professores compartilhem o mesmo modelo de intervenção para assegurar a continuidade e a coerência do processo educacional dos alunos e o entendimento entre todos os profissionais. As funções e as tarefas relacionadas com a intervenção psicopedagógica ou especializada, seja qual for o seu caráter, inscrevem-se em uma série de eixos conceituais básicos que as englobam e dão significado: a natureza de seus objetivos, a modalidade da intervenção, o âmbito preferencial e o estilo de intervenção.

No estudo realizado por Barbosa (2012) foi constatado que o professor do AEE é o semeador de um novo olhar para práticas novas, mas é na parceria que se encontra a real possibilidade de fazer brotar e crescer a educação inclusiva [...]. A condição *sine qua non* que foi expressa por todas as vozes é a parceria que se faz pela escuta, apoio do AEE e pela comunicação e participação do professor do AEE em todos os planejamentos e conselhos da escola.

Dessa forma é que o trabalho trilhado pelo professor como construtor de práticas pedagógicas no contexto escolar não pode ficar isolado da partilha com o coletivo. Para Sacristán (1999, p. 76):

[...] A transformação dos professores só tem sentido no âmbito da mudança das escolas e das práticas pedagógicas; o "crescimento" profissional está dependente do desenvolvimento da instituição e de todos os actores educativos.

Assim é que a educação especial desenvolvida de forma transversal e colaborativa na sala de aula comum deve se pautar num currículo multicultural e flexível. Esse processo de ensino-aprendizagem em que o professor especializado mediatiza a SRM baseia-se em um planejamento sistemático, levando em consideração, entre outros aspectos extraescolares, as necessidades educacionais especiais dos alunos, a organização das escolas e o compromisso de todos os envolvidos nos processos educativos.

No entanto, Regiani (2011), na pesquisa realizada sobre as práticas de ensino nas SRM, identificou a carência de um planejamento prévio direcionado ao aluno da SRM, em função das necessidades e possibilidades, o que tem levado a SRM a mesclar as suas atividades realizadas, ora como reforço escolar, ora direcionado às necessidades específicas a que se destina. Dando a ideia de improvisado, concretizado na hora em que as atividades são realizadas. Assim, como afirma Coll (1998, p. 135):

A verdadeira individualização consiste em adaptar os métodos de ensino às características individuais dos alunos. O método de ensino ótimo para alunos com determinadas características pode revelar-se inadequado para alunos com características diferentes, e vice-versa.

Percebe-se, portanto, que, com ampliação das atribuições do professor especializado do atendimento educacional especializado, proposto pela atual política da educação especial, esse profissional vive um dilema ao enfrentar na SRM uma diversidade, seja com relação às idades dos alunos, conteúdos ou com as atividades diferenciadas que terá que desempenhar.

Barbosa (2012) enfatiza ainda que o AEE é um serviço oferecido para dar condições aos alunos de transpor barreiras que ele encontra na sala de aula comum, concorrendo para que o professor da sala comum trate e perceba os alunos da educação especial da mesma forma que os demais. Dessa forma, na sala comum, o planejamento de ensino é o mesmo para todos - não acarretando

sobrecarga de trabalho - e aquilo que se refere à necessidade de um saber especializado fica a cargo do professor do AEE.

Outra atribuição do professor especializado, que está dentro do planejamento pedagógico da escola para viabilizar o processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, é a elaboração e execução do plano de Atendimento Educacional Especializado como forma de garantir que esses alunos participem e aprendam com os demais. Ferreira e Ferreira (2013, p. 38) corroboram com essa afirmação quando nos dizem que:

Para não cair na imobilidade, para não reduzir a escola à função de apenas "socializar" o aluno com deficiência [...] e para que possamos desenvolver um processo de inclusão a partir da realidade escolar nacional, parece importante que se tome como referência 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.

Com relação às adaptações curriculares individuais desses alunos, Blanco (2004, p. 296) afirma que:

Em um sentido amplo, qualquer aluno ou aluna pode requerer, em um determinado momento, uma série de ajustes individuais do currículo comum, já que isso faz parte da lógica de ajuste da ajuda pedagógica ao processo de construção de cada aluno. Convém, todavia, reservar o conceito de adaptações curriculares individualizadas para os casos em que as necessidades educativas dos alunos requerem ações, recursos ou medidas de caráter especial ou extraordinário durante toda sua escolarização ou em algum momento dela.

Dessa forma, a política de educação atual na perspectiva da educação inclusiva se expressa principalmente pela criação de SRM nas escolas públicas brasileiras, por uma política de formação de professores do AEE direcionada ao atendimento dos alunos nessas escolas, bem como pela transformação das práticas pedagógicas e da gestão escolar nas redes de ensino (FIGUEIREDO, 2010). Percebe-se, portanto, que a presença de SRM na escola não deve ser a única medida a ser adotada para a inclusão de alunos com NEE na escola, a formação e preparação de todos os professores para trabalharem com a diversidade é imprescindível.

Em 2015, o MEC aprovou novas diretrizes para formação docente, Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que instituiu as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a formação inicial em nível superior e para formação continuada, assegurando no seu art. 13, parágrafo § 2º, que:

Os cursos de formação deverão garantir, nos currículos, conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, [...] Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, p. 15).

E a formação continuada está assegurada na LDBEN de nº 9394/96, art. 67, inciso II, “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996, p. 22). No art. 80 “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996, p. 26). E no seu art. 87, inciso III, “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância” (BRASIL, 1996, p. 27).

Percebe-se assim, que os documentos que norteiam a formação docente contemplam a necessidade de uma formação inicial e continuada voltada para o atendimento da diversidade escolar. Nesse sentido, o estudo de Araújo (2011) evidenciou a eficácia da proposta de formação continuada em serviço. Por sua vez, os resultados da pesquisa de Otero (2012) permitiram concluir também que o melhor caminho para o atendimento e a inclusão de criança com deficiência, neste caso o aluno autista, é a formação do professor em serviço.

A pesquisa realizada por Michels (2011), durante os anos de 2006 e 2008 em municípios Catarinenses, comprova que o curso de Pedagogia não tem se esmerado na formação docente. As discussões indicam que não seria o Curso de Pedagogia e nem os cursos de especialização a base para o desenvolvimento de um bom trabalho dos professores com os alunos com diagnóstico de deficiência, mas a sensibilidade em trabalhar com esses alunos (abertura para diversidade, experiências com crianças deficientes) e com a formação continuada em serviço seriam os principais requisitos.

Assim, observa-se que a formação em serviço, dentro do próprio ambiente escolar, configura-se como uma alternativa para o estudo de temáticas específicas que contemplem práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula. Como afirma Passerino:

Embora o conhecer se origine na ação (conhecer-na-ação), a visão de ação como mera repetição mecânica é superada quando há também uma outra ação desenvolvida de forma concomitante e interdependente – a reflexão – na – ação. (2011, p. 78)

Sendo assim, é que a adesão ao princípio de uma escola que seja acolhedora na perspectiva da diversidade, não se efetua apenas com a inserção do aluno na sala de aula regular, mas de uma série de tomada de decisão, dentre elas, na formação do professor. Essa formação docente precisa estar em sintonia com o contexto profissional real, favorecendo situações que levem os professores a refletirem criticamente a sua prática, para a construção de uma escola que saiba trabalhar com a diversidade.

Dessa forma, a educação continuada em serviço passa a ser uma ferramenta indispensável para a formação dos docentes que passam a desenvolver as suas atividades educativas numa classe diversificada. No caso de alunos com NEE, esse atendimento pode ocorrer com apoio complementar ou suplementar na SRM, contando com professores especializados.

Assim, as legislações atuais apresentam novos desafios para a formação de professores. No caso de professores que deverão atuar no AEE, a formação requer um profissional que tenha conhecimentos teóricos e práticos no trato da diversidade. Entretanto, é sabido que esse profissional, assim como os demais professores, já traz um rol de conhecimentos, de vivências que precisam ser levados em consideração em seu processo de formação para não perpetuar os estigmas apreendidos em outros espaços pregressos. Para Marin (1996, p. 163):

Precisamos adotar um paradigma com fundamento histórico e social para embasar nossos cursos, buscando levar a história de vida, o processo de socialização, as expectativas, as crenças, os valores, as representações que os alunos têm no início do curso como subsídio para nosso trabalho. Desse modo, temos a chance de trabalhar tais informações ao longo do curso e fazer com que esses alunos saiam mais bem informados.

Além disso, é preciso reiterar que os cursos de formação deverão preparar os professores não mais para o desenvolvimento de saberes numa visão meramente técnica e burocrática, voltada para a execução de projetos externos, mas para uma política que tem como eixo de formação a articulação dos saberes científicos, pedagógicos e da experiência.

Nesse sentido, Pimenta (2012) informa que uma sólida formação só pode ser desenvolvida por universidades compromissadas com a formação do professor e

seu desenvolvimento profissional, aliando a pesquisa nos processos formativos. Segundo essa autora, essa proposta está voltada para um projeto emancipatório, na busca de uma escola parceira e comprometida com democratização social, econômica, política, tecnológica e cultural, e que seja mais justa e igualitária.

Essa política de formação comprometida com a perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social tem o ensino como uma atividade crítica. Nesse sentido, como aponta Gómez (2000, p. 373):

O professor/a é considerado um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana para compreender tanto as características dos processos de ensino-aprendizagem quanto do contexto em que o ensino ocorre, de modo que sua atuação reflexiva facilite o desenvolvimento autônomo e emancipador dos que participam do processo educativo.

Portando, não se pode negar que tanto a formação inicial como a formação continuada são elementos indispensáveis para atualização das habilidades do professor e para o seu desenvolvimento profissional, sobretudo com a inserção do público-alvo da educação especial no ensino regular que requer uma tomada de decisão que facilite o processo de ensino e aprendizagem, não apenas como a mera transmissão de conteúdos, mas a partir da problematização das atividades e com o uso de estratégias de ensino que promovam a aprendizagem ativa e o pensamento crítico do aluno. Segundo Libâneo (2012, p. 82-83):

Uma concepção crítica de reflexividade que se proponha ajudar os professores no fazer-pensar cotidiano ultrapassaria a ideia de os sujeitos da formação inicial e continuada apenas submeterem à reflexão os problemas da prática docente mais imediatos. A meu ver, os professores deveriam desenvolver simultaneamente três capacidades: a primeira, de apropriação teórico-crítica das realidades em questão considerando os contextos concretos da ação docente; a segunda, de apropriação de metodologias de ação, de formas de agir, de procedimentos de sala de aula. O que destaco é a necessidade da reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino [...]. A terceira, é a consideração dos contextos sociais, políticos, institucionais na configuração das práticas escolares.

Por isso, é que a formação do professor nessa perspectiva faz diferença significativa para aqueles que foram excluídos dos sistemas de ensino. Essa exclusão escolar é decorrente, muitas vezes, de processos pedagógicos homogêneos que não consideram a diversidade escolar, utilizando-se de estratégias que não atendem às necessidades dos alunos pertencentes a estratos sociais menos favorecidos ou que apresentam alguma deficiência.

Bueno (2011) afirma que, para a inclusão de crianças com NEE, há de considerar professores preparados para o trabalho docente que busquem a diminuição da exclusão escolar e qualificação do rendimento do aluno e que dentro dessas perspectivas adquiram conhecimentos e desenvolvam práticas específicas para os alunos com NEE, mas a preparação não é pré-requisito sem a qual não se possa implementar ações de inclusão. Algumas iniciativas localizadas, como um projeto político claro, têm resultado positivo tanto do ponto de vista do rendimento do aluno como da gradativa qualificação do professor regular para trabalhar com esses alunos.

Sobre o professor especializado, esse autor enfatiza que dentro desse processo não há como incluir crianças com necessidades especiais no ensino regular sem o apoio especializado, que ofereça aos professores dessas classes orientação e assistência, na perspectiva de qualificação do trabalho pedagógico ali desenvolvido e que demanda a ampliação da visão das dificuldades e potencialidades dos alunos, incluindo os que apresentam necessidades especiais. Se a perspectiva da inclusão desses alunos implica a preparação do professor da classe regular, ainda permanecerá por muito tempo a necessidade do conjunto de professores especializados. Mesmo que o sistema de ensino tenha atingido nível elevado de qualidade e de preparação do professor do ensino regular para a matrícula de crianças com NEE, ainda assim serão necessários educadores especializados que deverão se responsabilizar pela formação dos primeiros.

Sabe-se que na sociedade capitalista a lógica do mercado, na perspectiva econômica do Estado Mínimo, prevalece em detrimento da justiça social. Ferreira e Ferreira (2013) esclarecem que pela égide da racionalidade neoliberal na busca de maior eficiência na educação, com mais acesso e menos custo, constitui-se uma realidade em que se vê as questões do campo da deficiência serem secundarizadas, a partir de uma escola para todos, e a educação a que as pessoas com deficiência têm direito a ser reduzida ao acesso e permanência na sala de aula do ensino regular. Para esses autores a política de educação inclusiva não pode ser reduzida a essa racionalidade que foi descrita.

Além do mais, as políticas neoliberais têm produzido um aligeiramento na formação docente acompanhado de um desprestígio social desse profissional e de mecanismo de controle em suas atividades. Nessas propostas de formação,

percebe-se um discurso e certos conceitos que, na maioria das vezes, fica apenas na retórica.

Nesse sentido, não se pode deixar de evidenciar a contradição no discurso apresentado pelas políticas governamentais, sobretudo com a proposta da escola democrática. O acesso de todos os alunos na escola, incluindo aqueles com NEE na sala de aula regular, sem uma política sistemática que atenda às individualidades dos alunos pode mascarar a exclusão escolar, culpabilizando o professor ou o aluno pelo fracasso, não evidenciando outros aspectos que podem interferir nesse processo.

Assim, a discussão isolada sobre a formação do professor especializado, pode se tornar vazia e pouco contribuir para as mudanças necessárias, tendo em vista a construção de uma escola que deseja acolher a todos os alunos. É preciso, portanto, inserir a temática na discussão ampla sobre a formação geral dos profissionais de educação, na realidade da educação escolar brasileira e no movimento de exclusão/segregação/inclusão presente no percurso histórico da educação especial. Ressalta-se ainda que o fato da escola contar com o AEE e professores especializados não garante a inclusão de alunos com necessidades educacionais no seu contexto.

Sendo assim, há de considerar que os currículos de formação precisam formar esse profissional para um contexto cada vez mais diversificado, mediante as oportunidades que a escola tem propiciado para todos os grupos sociais. Diante das incertezas e da necessidade da construção da situação problema no contexto prático pelo próprio professor, recorremos a Diniz-Pereira (2011, p. 24) quando afirma que:

discussões atuais sobre a carreira docente enfatizam a complexidade dessa profissão, que envolve conhecimento teórico e prático, marcada pela incerteza e brevidade de suas ações. Os professores têm sido vistos como um profissional que reflete, questiona e constantemente examina sua prática pedagógica cotidiana, a qual, por vez, não está limitada ao chão da escola.

Assim, faz-se necessário que os cursos de formação se voltem para um modelo crítico de formação docente em que o professor é um sujeito ativo que reflete na ação. Dessa forma, não se limita ao contexto escolar, mas é capaz de compreender outros aspectos, seja de ordem social, política ou econômica. Além disso, Diniz-Pereira (2011) alerta para o fato de organizações internacionais

conservadoras, incluindo o Banco Mundial, estarem se apropriando do discurso da racionalidade prática para a manutenção do controle sobre os programas de formação do corpo docente.

Sabe-se, portanto, que, apesar do discurso voltado para uma política de formação de professores em que a prática perpassa todo o curso, articulando os saberes científicos, pedagógicos e da experiência, verifica-se que o modelo de formação docente baseado na racionalidade técnica, muitas vezes, tem se sobressaído em detrimento de uma racionalidade prática.

Em suma, é preciso esclarecer ainda que todo esse processo é marcado por contradições, portanto os documentos oficiais que regulamentam a educação não são neutros, mas fruto de embates de grupos sociais e de sobreposição de teorias. E também não se pode limitar a formação de professores como a condição principal para a implantação da educação para todos, porque as condições macro do sistema organizacional são determinantes na implantação de uma política educacional. Assim como o AEE não pode ser concebido como o “salvador”, ou seja, o único responsável pelo sucesso ou fracasso do aluno com NEE na escola, como parece indicar a atual política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

### 3 MÉTODO

O método de uma pesquisa é o percurso que se trilha para buscar responder o problema do estudo, por meio de instrumentos e das técnicas mais adequadas para atingir os objetivos propostos na pesquisa. Para Malheiros (2011, p. 30):

O objeto de estudo da educação, assim como da psicologia, sociologia, administração e diversas áreas das ciências humanas e sociais, encontra-se na relação entre os sujeitos. Não se trata, portanto, de algo palpável, mas da compreensão de como os diversos atores sociais se relacionam para construir algo.

Para o desenvolvimento da pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa de cunho descritivo por favorecer uma relação dinâmica entre o pesquisador e o fenômeno de estudo.

#### 3.1. Tipo de Pesquisa

Esta pesquisa, quanto à natureza, configura-se como básica, pois se destina a promover novos conhecimentos úteis sem a finalidade de uso prático imediato, mas contribui para o avanço das ciências como um todo (MALHEIROS, 2011). Em relação a seus objetivos, caracteriza-se como descritiva, porque buscam descrever as características de determinada população ou fenômeno ou as relações entre variáveis (MALHEIROS, 2011).

Quanto à forma de abordagem, caracteriza-se como qualitativa. Segundo Chizzotti (2010) o fundamento da pesquisa qualitativa é que o conhecimento não se reduz a dados isolados e inertes, mas o objeto está possuído de significados num vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do pesquisador.

Quanto ao tipo de pesquisa, trata-se de um estudo de campo, cuja técnica, como aponta Malheiros (2011), é realizada no campo, delimitada no espaço e no tempo. Portanto, nessa técnica significa que o pesquisador vai ao encontro do objeto de estudo sem integrar-se ao mesmo, pois o que se almeja é descrever o fato real.

### **3.2. População/Amostra**

Os professores especializados da sala de recursos multifuncionais do Ensino Fundamental oferecido na rede pública de Taubaté/SP configuram-se como a população desta pesquisa, totalizando 28 professores especializados que atuam em 28 escolas distribuídas na zona urbana e rural do município, e o Coordenador do Programa. Os professores especializados foram selecionados a partir dos seguintes critérios:

- Professores que se mostrassem dispostos a participar da pesquisa;
- Professores das salas de recursos multifuncionais integrantes das 28 unidades escolares do Programa Integra-Ativa;
- Professores especializados com vínculo efetivo ou contrato temporário.

Dos 28 professores que atendiam aos critérios de pesquisa, 14 professoras especializadas e uma Coordenadora do Programa Integra-Ativa aceitaram participar da entrevista, totalizando 15 sujeitos.

### **3.3. Instrumentos**

Os instrumentos utilizados na pesquisa foram a análise documental relacionada aos documentos que fundamentam o Programa Integra-Ativa, (Decreto Municipal de nº 9837/2003 que dispõe sobre o funcionamento do Programa Integra-Ativa, Programa de Educação Inclusiva (PEI) do Programa Integra-Ativa) e a entrevista semiestruturada com perguntas previamente formuladas. Segundo Malheiros (2011) a entrevista é uma das técnicas mais usadas para coletar dados nas ciências humanas e sociais, pois é um processo em que os indivíduos estão acostumados já que ocorre com frequência no cotidiano. No entanto, exige um método rigoroso para análise dos dados.

A entrevista com as professoras especializadas foi composta por 12 questões (conforme Apêndice III) que versavam sobre a formação profissional e as práticas pedagógicas desenvolvidas por elas na sala de recursos multifuncionais. Para a coordenadora do Programa Integra-Ativa, foi elaborado um roteiro composto por 08 questões (conforme Apêndice IV) relacionados à organização e ao funcionamento do Programa Integra-Ativa e às ações do professor especializado nas escolas.

### **3.4. Procedimentos para Coleta de Dados**

Para dar início à coleta de dados, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), o qual tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento do estudo dentro de padrões éticos. Após sua aprovação, por meio de protocolo, foi solicitada a autorização da Coordenadora do Programa Integra-Ativa e dos gestores das escolas integrantes desse programa para se realizar a coleta de dados.

Primeiramente, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (conforme Anexo A) aos indivíduos que aceitaram participar do estudo, sendo-lhes garantido o sigilo de sua identidade, bem como assegurada sua saída do presente estudo, se assim desejarem, a qualquer tempo.

Para este estudo, a pesquisa foi realizada por meio de duas fontes distintas: análise documental e entrevista semiestruturada. Inicialmente, fizemos a leitura e a análise do Decreto Municipal, que regulamenta o Programa, e da Proposta do Programa Integra-Ativa (para se obter dados referentes à forma de organização, funcionamento e objetivos do Programa) e, posteriormente a essa etapa da análise de documento, realizamos uma entrevista semiestruturada, com roteiro de perguntas previamente formuladas (conforme Apêndice III e IV), nas quais se buscou categorizar a formação e as práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas pelos professores especializados. As entrevistas foram gravadas em mídia digital e transcritas posteriormente, sendo analisadas por meio da Análise de Conteúdo, sistematizada por Bardin (2011).

As informações armazenadas no formato digital serão mantidas sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, quando então serão inutilizadas.

### **3.5. Procedimentos para Análise de Dados**

Em relação às entrevistas, os materiais transcritos foram submetidos à análise de conteúdo, seguindo-se as três fases propostas por Bardin (2011): pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados obtidos e interpretados.

Inicialmente, como uma pré-análise, fizemos a leitura flutuante do material coletado nas entrevistas semiestruturadas para a sistematização das ideias e para, posteriormente, possibilitar a organização dos dados coletados.

A partir das leituras das 15 entrevistas das professoras especializadas das SRM e da Coordenadora do Programa Integra-Ativa e dos objetivos da presente pesquisa, construíram-se as categorias que foram emergidas destes dados. Segundo Bardin (2011, p. 148-149):

A partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias. A categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise documental) fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos.

A terceira e última etapa consistiu-se no tratamento dos resultados obtidos e em sua interpretação. Aqui o pesquisador "[...] pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos" (BARDIN, 2011, p. 131). Nesse sentido, a interpretação dos dados foi então discutida mediante a teoria fundamentada pelo presente estudo.

As categorias e subcategorias que emergiram durante a análise dos documentos e dos conteúdos das entrevistas, em consonância com os objetivos propostos, foram organizadas em quatro eixos de análise e, dentro deles, a definição de alguns tópicos, a partir de aspectos que nos pareceram significativos para que se pudesse examinar a formação e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras especializadas. Nessa perspectiva, os tópicos correspondentes foram os seguintes:

#### ❖ Os Sujeitos da Pesquisa

- Perfil profissional das Professoras Especializadas;
- Perfil profissional da Coordenadora do Programa.

#### ❖ Formação e Percurso Profissional na Educação Especial

- A escolha pela educação especial;
- Relação entre formação inicial e atuação profissional;

- Formação continuada.

#### ❖ **Atendimento Educacional Especializado: sua Organização e seu Funcionamento na Perspectiva das Professoras Especializadas**

- Os alunos atendidos na sala de recursos multifuncionais: avaliação e o encaminhamento;
- Organização e funcionamento da sala de recursos multifuncionais;
- Limites/possibilidades da sala de recursos multifuncionais na perspectiva das professoras especializadas.

#### ❖ **Prática Pedagógica no Contexto Escolar**

- Atribuição do professor especializado no programa e na escola/ações para o alcance dos objetivos do programa e para o seu desenvolvimento profissional;
- Recursos pedagógicos e os materiais;
- Plano de atendimento educacional especializado.

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Neste capítulo, os dados obtidos por meio das entrevistas e da consulta aos documentos do Programa Integra-Ativa foram apresentados e analisados com base em estudos e reflexões de autores que analisam a educação especial numa perspectiva histórica e relacional, entre eles: Bueno (2011; 2013), Ferreira e Ferreira (2013), Kassar (2013) e outras pesquisas relacionadas à temática estudada, ou seja, ao Atendimento Educacional Especializado.

### **4.1 Os Sujeitos da Pesquisa**

A amostra dessa pesquisa é constituída por 14 professoras especializadas da SRM, participantes do Programa Integra-Ativa da Rede Municipal de Taubaté/SP, e uma coordenadora do Programa Integra-Ativa.

Os quadros 1 e 2 apresentam informações referentes à faixa etária, formação inicial e especialização, tempo de atuação profissional na educação, na educação especial e na função atual, e vínculo empregatício das professoras especializadas e da coordenadora do programa. No que se refere à confidencialidade dos participantes da pesquisa, os sujeitos foram identificados da seguinte forma: (P) Professor - P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14 e (C) Coordenador do Programa.

#### **4.1.1 Perfil profissional das professoras especializadas**

No quadro 1 são apresentados alguns dados sobre o perfil profissional dos professores entrevistados.

Quadro 1 – Perfil Profissional das Professoras Especializadas

<b>PERFIL PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PARTICIPANTES DA PESQUISA EM 2014/2015</b>						
<b>PROFESSORA E IDADE</b>	<b>FORMAÇÃO</b>		<b>TEMPO DE</b>	<b>ATUAÇÃO</b>	<b>PROFISSIONAL</b>	<b>VÍNCULO EMPREGATÍCIO</b>
	<b>FORMAÇÃO INICIAL</b>	<b>ESPECIALIZAÇÃO</b>	<b>EDUCAÇÃO</b>	<b>EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>	<b>SRM</b>	
P1- 37 anos	Pedagogia - Orientação e Administração Escolar	Educação Especial	14 anos	8 anos	7 anos	Efetivo
P2- 45 anos	Pedagogia-Deficiência Intelectual		21anos	21 anos	6 anos	Temporário
P3- 59 anos	Pedagogia-Deficiência Intelectual		30anos	30 anos	7 anos	Efetivo
P4- 37 anos	Pedagogia	Deficiência Intelectual	7anos	4 anos	1 ano	Temporário
P5- 32 anos	Pedagogia-Deficiência Intelectual	Educação Inclusiva Psicopedagogia	10 anos	5 anos	5 anos	Efetivo
P6- 40 anos	Pedagogia	Educação Especial Psicopedagogia	19 anos	9 anos	9 anos	Efetivo
P7-39 anos	Pedagogia	Atendimento Educacional Especializado Neuropsicologia	15 anos	7 anos	7 anos	Efetivo
P8- 40 anos	Pedagogia-Deficiência Intelectual	Neurologia Infantil Psicopedagogia Psicomotricidade Gestão Escolar	10 anos	10 anos	4 anos	Efetivo

Continua.

Quadro 1 – Perfil Profissional das Professoras Especializadas (Continuação)

<b>PERFIL PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PARTICIPANTES DA PESQUISA EM 2014/2015</b>						
<b>PROFESSORA E IDADE</b>	<b>FORMAÇÃO</b>		<b>TEMPO DE</b>	<b>ATUAÇÃO</b>	<b>PROFISSIONAL</b>	<b>VÍNCULO EMPREGATÍCIO</b>
	<b>FORMAÇÃO INICIAL</b>	<b>ESPECIALIZAÇÃO</b>	<b>EDUCAÇÃO</b>	<b>EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>	<b>SRM</b>	
P9- 34 anos	Pedagogia-Deficiência Intelectual	Educação Infantil	11 anos	11 anos	9 anos	Efetivo
P10-53 anos	Pedagogia	Educação Especial Neuropsicologia (cursando)	27 anos	8 anos	8 anos	Efetivo
P11-41 anos	Pedagogia-Deficiência Intelectual	Educação Especial Psicopedagógica	20 anos	19 anos	7 anos	Efetivo
P12-40 anos	Pedagogia-Deficiência Intelectual	Psicopedagogia Neuropsicologia (cursando)	19 anos	19 anos	12 anos	Efetivo
P13-40 anos	Normal Superior	Neuropsicologia Psicopedagogia (cursando)	20 anos	20 anos	3 anos	Efetivo
P14-31 anos	Pedagogia-Deficiência Intelectual	Docência nos anos Iniciais do Ensino Fundamental Psicopedagogia (cursando)	12 anos	10 anos	10 anos	Efetivo

Fonte: Ficha de Identificação, Atuação Profissional e Formação Inicial e Continuada/Apêndice III

De acordo com o quadro 1, percebe-se que as 14 professoras especializadas são do sexo feminino e dez estão na faixa etária de 30-40 anos (72%), duas estavam na faixa etária entre 41-50 anos (14%) e as outras duas entre 51-60 anos (14%).

Quanto à formação inicial, treze professoras têm o curso de Pedagogia e apenas uma fez o curso Normal Superior. Com relação à habilitação, oito professoras têm o curso de Pedagogia com habilitação em Deficiência Intelectual e uma tem Pedagogia com habilitação em Orientação e Administração Escolar, apenas cinco professoras fizeram o curso de pedagogia sem habilitação específica. Esses cursos foram realizados no final na década de 1980 e início de 2000, período que ainda vigoravam as habilitações no curso de Graduação em Pedagogia.

Quanto à especialização, das 14 professoras especializadas duas não têm pós-graduação apenas o curso de Pedagogia com habilitação em Deficiência Intelectual. Das 12 professoras que cursaram especialização, três informaram que fizeram apenas uma especialização, a saber: uma fez em Educação Especial, uma em Deficiência Intelectual e a outra em Educação Infantil; por sua vez, quatro professoras cursaram duas especializações: uma fez o curso de Educação Inclusiva e Psicopedagogia, duas cursaram Educação Especial e Psicopedagogia, uma fez Atendimento Educacional Especializado e Neuropsicologia; uma professora cursou quatro especializações em: Neurologia Infantil, Psicopedagogia, Psicomotricidade e Gestão Escolar; e quatro professoras cursaram uma especialização e estão matriculadas em cursos de pós-graduação Lato Sensu, como sendo: uma professora fez o curso de especialização em Educação Especial e está participando do curso de especialização em Neuropsicologia, uma fez Psicopedagogia e está cursando a especialização em Neuropsicologia, outra fez a especialização em Neuropsicologia e está cursando a Psicopedagogia, e uma cursou a sua especialização em Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e está participando da especialização em Psicopedagogia. Nenhuma das professoras especializadas cursou pós-graduação Stricto Sensu.

No tocante ao tempo de experiência na educação, esse variou de 7 a 30 anos; em educação especial variou de 4 a 30 anos e na sala de recursos multifuncionais variou entre 1 a 12 anos.

Com relação ao vínculo empregatício das 14 professoras da SRM, duas são contrato temporário e doze têm vínculo efetivo.

Considerando os dados referentes ao Perfil das Professoras Especializadas das SRM envolvidas no estudo, percebe-se que todas têm formação inicial que habilita para o exercício da docência e a maioria têm formação específica em Educação Especial. Com relação à faixa etária, a maioria dos professores têm entre 30-40 anos. Todas as professoras especializadas têm acima de sete anos de atuação na educação e mais de quatro de experiência na educação especial e a maioria têm entre 1-12 anos de atuação na sala de recursos multifuncionais.

Nesse sentido, verifica-se que a maioria das professoras especializadas cursaram Pedagogia, quando vigorava as habilitações em uma área da deficiência, sobretudo, na deficiência intelectual. Período em que o campo de atuação estava voltado especificamente para o trabalho nas classes especiais ou nas instituições especializadas.

Sendo assim, não se pode exigir desse profissional determinados saberes que não foram contemplados na estrutura do curso no período histórico dessa formação e que são diferentes das exigências atuais. No entanto, é necessário saber se há uma preocupação em ressignificar, mediante a formação continuada, esses saberes para atuação do professor especializado numa SRM que exige uma formação que atenda às necessidades dos alunos que apresentam deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conforme estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009).

Outro fator é o tempo de atuação na educação especial e na SRM, por exemplo, uma professora que está atuando há vinte anos na educação especial, pode ter a cultura da segregação enraizada e trabalhar na perspectiva da educação inclusiva pode ser um grande desafio. No entanto, essa experiência poderá também contribuir para a reflexão dos processos segregacionistas e ser um ponto relevante no processo de inclusão escolar.

Um elemento facilitador para a implementação da proposta da educação inclusiva no Programa Integra-Ativa é o vínculo empregatício, considerando que apenas duas professoras não são efetivas, que favorece a continuidade de uma ação educacional sistemática e contínua para o conhecimento do aluno em seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento.

#### 4.1.2 Perfil profissional da Coordenadora do Programa

No quadro 2 são apresentados alguns dados do perfil profissional da Coordenadora.

Quadro 2 – Perfil Profissional da Coordenadora do Programa

PERFIL DA COORDENADORA DO PROGRAMA INTEGRA-ATIVAPARTICIPANTE DA PESQUISA EM 2014						
COORDENADOR E IDADE	FORMAÇÃO		TEMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL			VÍNCULO
	FORMAÇÃO INICIAL	ESPECIALIZAÇÃO	EDUCAÇÃO	EDUC. ESPECIAL	COORD. DO PROGRAMA	EMPREGATÍCIO
C1- 48 anos	Pedagogia - Administração Escolar	Educação Especial	25anos	1 ano	2 anos	Efetivo

Fonte: dados de pesquisa

De acordo com o quadro 2, percebe-se que a Coordenadora do Programa Integra-Ativa tem formação inicial que capacita para o exercício da docência e habilitação na área de Gestão Escolar, como também tem formação específica em Educação Especial. Com relação ao tempo de atuação na educação, a coordenadora já tem 25 anos de experiência no magistério, assumindo em sua maioria cargos de gestão escolar, e está há mais de dois anos como Coordenadora Geral do Programa.

Apesar da coordenadora ter uma vasta experiência no âmbito escolar, sobretudo na área da coordenação e supervisão, o fato de estar há pouco tempo trabalhando com a educação especial pode ser um problema no desenvolvimento das ações do programa, uma vez que coordena um grupo muito experiente com a área. Mesmo que esta faça uma leitura positiva da educação inclusiva, suas metas e desafios, a força do grupo e seus posicionamentos podem desencadear aspectos dificultadores ou facilitadores do seu trabalho na coordenação do Programa Integra-Ativa.

#### 4.2 Formação e Percorso Profissional na Educação Especial

A análise da Formação e Percorso Profissional na Educação Especial pretende avaliar os percursos profissionais das professoras especializadas, com ênfase no ingresso na educação especial, a opção pela escolha da formação,

incluindo os tipos de formações realizadas, até a participação em formação continuada e as possíveis lacunas apontadas por elas em relação a essas formações.

#### **4.2.1 A escolha pela educação especial**

O percurso histórico da educação especial em nosso país, constituído basicamente de processos segregados de ensino, como escolas ou classes especiais, com influência da área da saúde e da Psicologia, é fortemente marcado pela vertente médica e assistencialista (BUENO, 2011; JANUZZI, 2012). Nessa perspectiva, as práticas educativas adotadas pelos professores especializados pautavam-se, geralmente, na visão da deficiência como uma característica individual. Nesse sentido, apesar de toda crítica sobre a formação tradicional do professor especializado, calcada no conhecimento das características da deficiência, ainda assim a área da educação especial não conseguiu estabelecer parâmetros mínimos de uma formação que ultrapasse essa visão estreita (BUENO, 2011).

Verifica-se que o conhecimento dos motivos pelos quais as professoras optaram em trabalhar com essa modalidade de ensino e o local em que esse trabalho iniciou (escolas especializadas, classes especiais e ensino regular) pode apontar aspectos importantes em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas por elas, tendo em vista a inclusão escolar de seus alunos.

No relato das entrevistadas, observou-se que a escolha pela educação especial foi impulsionada por questões familiares:

*Eu ingressei logo que percebi que a educação precisava de pessoas que tivessem o olhar voltado para educação especial. E eu tive um "problema familiar" e eu comecei a me interessar bastante pela educação [...] (P4).*

Outras por questões circunstanciais, ligadas especialmente a oportunidades profissionais. Nesse caso, temos aquelas que iniciaram sua carreira na educação especial, antes de ingressarem em um curso de formação na área:

*[...] minha mãe tinha um salão e uma cliente que trabalhava lá falou pra mim: - como você está fazendo magistério, vamos lá que a gente está precisando de funcionário. Eu fui, me apaixonei e daí eu comecei na APAE (P11).*

*[...] Na época, que eu comecei a educação especial, era aquela coisa bem limitado, não tinha professores para dar aulas. Na época, eu não tinha nem habilitação, eu só tinha habilitação do magistério, mas não tinha profissionais habilitados. A professora vigente saiu de licença e eu assumi essa sala com "cara" e "coragem" (P13).*

*O meu primeiro contato com a educação especial foi na APAE e fiquei apaixonada e daí por diante fiquei (P2).*

*Comecei como voluntária na Escola Madre Cecília<sup>3</sup>, como auxiliar de classe. No ano seguinte ingressei na Faculdade. Quando estava na Faculdade, comecei como estagiária na Rede, assumindo uma sala especializada [...] (P9).*

*Eu tinha uma afinidade com crianças de inclusão, assim eu falei: - ah, eu vou fazer educação especial [...]. E como na educação seria uma vantagem, vamos dizer assim, a idade, num processo seletivo, concurso, o fato de ter filho. Então, eu decidi fazer Pedagogia e escolhi a habilitação em deficiência intelectual (P8).*

Outras que migraram do ensino regular para a educação especial, após frequentarem um curso de formação em educação especial:

*Eu era professora do ensino regular e fiquei oito anos na sala regular [...] quando foi em 2005 surgiu a oportunidade de fazer um curso de pós-graduação na educação especial e nesse mesmo momento eu também fui chamada para estar trabalhando em sala de recurso [...] (P6).*

*Eu fiz a pós-graduação em atendimento educacional especializado e no ano seguinte eu já ingressei na educação especial no AEE (P7).*

*Eu era professora do Fundamental I, surgiu a pós-graduação na área aqui em Taubaté pela primeira vez. [...] Depois veio o concurso, eu passei e me efetivei na área de educação especial para deficiência mental. O nosso cargo foi para professor especialista de DM (P10).*

E outra que escolheu fazer o curso de educação especial, antes de ingressar na carreira.

*Logo quando eu fui fazer Pedagogia, na própria formação, na época, fazia o direcionamento [...] eu escolhi a Deficiência Mental (P12).*

Assim, nos depoimentos das professoras especializadas sobre o ingresso na educação especial, percebeu-se que a formação acadêmica, para algumas professoras, de início, permitiu direcionar sua atuação profissional para as escolas especializadas. Enquanto outras iniciaram a docência no ensino regular e depois migraram para educação especial, existindo ainda aquelas que iniciaram na

---

<sup>3</sup> Escola Madre Cecília: Refere-se ao Centro Educacional Municipal Terapêutico Especializado "Madre Cecília" (CEMTE Madre Cecília).

educação especial, sem habilitação específica na área ou movidas por questões familiares.

Contudo, chama atenção nos depoimentos, que independente dos motivos das escolhas, todas as profissionais, após ou para ingressar nesse campo de atuação, procuraram um curso de formação específica na área. O que indica que além de atender a uma determinação legal que estabelecia a necessidade dessa formação específica, essas profissionais, ao se depararem com alunos que fugiam do padrão considerado normal pela escola, buscavam nos cursos de pós-graduação uma orientação didática e pedagógica diferenciada e específica para os alunos da educação especial, como podemos verificar no depoimento da professora (P1):

*[...] entrei na Prefeitura, trabalhava só com sala de alfabetização, comecei como P1 e na época a (S.G) era responsável pelo Integra-Ativa me chamou para fazer parte da equipe e junto disso eu estava querendo fazer uma pós em psicopedagogia, porque eu estava recebendo muitos alunos com problemas, problemas que muitas vezes sozinha não estava dando conta, nem com minhas companheiras. [...] não abriu turma para a psicopedagogia, porque não tinha gente suficiente. Tinha para educação especial. Eu falei: - vou lá, melhor do que não fazer nada, quem sabe eles não me dão alguma luz pra eu trabalhar com meus alunos. [...] Eu acabei indo, ingressando, fazendo concurso para trabalhar com a educação especial e já estou há oito anos (P1).*

Verificou-se ainda, diante do posicionamento de algumas professoras que revelam: "paixão por essas crianças", "um olhar para a educação especial", "afinidade com crianças de inclusão", uma visão que pode estar relacionada à ideia que esses alunos são tão diferentes que necessitam de professores, recursos e, conseqüentemente, espaços diferenciados de aprendizagem. Ideia que pode ser reforçada na medida em que grande parte desses professores ingressou na educação especial em modelos segregados de ensino, como escolas de educação especial: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), Centro Educacional Municipal Terapêutico Especializado Madre Cecília (CEMTE Madre Cecília) e classe especial.

O estudo realizado por Santos, Mendonça e Oliveira (2014) com professoras de instituições especializadas comprova essa problematização. As dificuldades para a concretização da inclusão na visão das professoras entrevistadas por essas autoras estavam relacionadas ao aspecto externo da instituição especializada, como: a falta de preparo da sociedade, falta de estrutura física dos prédios escolares das instituições regulares. Atitude essa marcada pelo

desejo das professoras em proteger os alunos dos desafios que terão de enfrentar ao serem incluídos no ensino regular.

Dessa forma, a descrença em relação à capacidade da escola regular em oferecer condições para que o aluno com NEE se beneficie do ensino oferecido, aliado à experiência direta com a educação especial no modelo segregado, se coloca como um desafio frente às novas exigências de atuação desse profissional.

#### 4.2.2 Relação entre a Formação Inicial e Atuação Profissional

Se há um consenso que o professor é o mediador do processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento do educando nos aspectos cognitivos, afetivos e sociais, faz-se necessária uma formação inicial sólida que responda à diversidade dos alunos que atualmente se encontram incluídos na sala de aula regular, a partir da visão da educação inclusiva. Nesse sentido, autores como Bueno (2011) ressaltaram a importância da formação docente, de um modo geral, e em particular do professor especializado, para o processo de inclusão escolar dos alunos com NEE.

Em nosso estudo, apesar de as professoras especializadas apresentarem um adequado nível acadêmico, pois todas têm o curso de graduação, treze delas fizeram o curso de Pedagogia, dentre elas oito com habilitação em deficiência intelectual, e apenas uma fez o Normal Superior, ficou evidente, segundo algumas professoras, que a formação inicial não foi suficiente para sua boa atuação na SRM. Portanto, essa formação parece não responder às necessidades pedagógicas exigidas pela demanda do público-alvo da educação especial, e às novas funções atribuídas ao AEE, conforme depoimentos:

*Eu acho que só a primeira formação não, porque as coisas vão mudando, desafios vão aparecendo [...]. Eu acho que é sempre bom a gente está lendo, estudando. Enfim, a gente sempre tem coisas a aprender e desafios novos a superar (P1).*

*Não dá. [...] porque eu fui supervisora há alguns anos. Então, eu conheço a maioria das professoras especialistas [...]. Então, eu posso dizer com segurança que a maioria dos professores especialistas, infelizmente não estão preparadas para atuar como professoras de recurso (P8).*

*A minha formação original não. O meu interesse enquanto profissional sim, porque eu vou buscar de todas as maneiras. Eu tenho uma parceria bem bacana com algumas colegas. Inclusive a gente se reúne em horário que não é de trabalho para estruturar algumas coisas. E busco informação [...]*

*porque agora a gente está trabalhando com um público maior de quando a gente iniciou (P14).*

Os professores apontam ainda que os cursos de formação ensinam a teoria, a didática, mas os currículos estão distanciados da prática pedagógica, o que pode ser um dos motivos que dificultam a atuação do profissional para a diversidade encontrada na sala de aula. Além do mais, a formação do professor não pode ficar restrita ao curso inicial, sendo necessário uma formação continuada para atualizações e reflexões da prática pedagógica. Sendo assim, "a formação continuada em processo tem se configurado como uma possibilidade de pensar as demandas escolares e os processos de escolarização dos sujeitos que também são público-alvo da educação especial" (JESUS; EFFGEN, 2012, p. 17). Portanto, as professoras especializadas apontaram um distanciamento da formação teórica que adquiriram nos cursos de formação em Pedagogia e em suas habilitações e a realidade encontrada na escola. Isso faz refletir sobre as lacunas deixadas por esses cursos de formação. Bueno (2011, p. 114) afirma que:

O fato de a formação do professor para a educação especial ter sido incluída como habilitação dentro de um curso que, regra geral, tratou a formação docente como subproduto da formação do especialista, contribuiu, de forma decisiva, para que se formasse um docente especializado, mas com muito pouca formação como professor. Isto é, visto que boa parte dos cursos de Pedagogia no Brasil, na esteira do que propôs Valnir Chagas, considerou suficiente a inclusão de uma ou no máximo duas disciplinas na formação do professor para as primeiras séries do ensino fundamental, permitiu-se que se formassem professores para o ensino especial que não passaram por qualquer experiência teórico-prática mais consistente como professores do ensino fundamental.

Outro aspecto destacado por uma professora foi em relação à formação em Pedagogia com habilitação em deficiência intelectual. Segundo ela, essa formação não a preparou para atuar junto aos diferentes tipos de necessidades educacionais dos alunos que são encaminhados para a SRM:

*[...] assim para a parte da deficiência intelectual dá, agora tem que buscar a parte do braille, da LIBRAS, porque na minha formação acadêmica eu não vi isso [...]. Então, eu estou correndo atrás, porque cada vez tem aluno precisando desse apoio (P11).*

Diante dessa realidade é que não se pode pensar numa prática profissional desvinculada da formação. Jesus e Effgen (2012) corroboram com esta afirmação quando expressam que é necessário compreender como as escolas vêm

lidando com a questão da inclusão escolar e, também, estimular essas experiências nos processos de formação docente, possibilitando o acesso a reflexões teórico-práticas, para que se faça uma leitura crítica da realidade e alicercem projetos de transformação.

Uma das professoras relatou que, no mesmo período de sua formação inicial, teve a oportunidade de ser estagiária numa sala especializada e revela, ainda, a falta de embasamento teórico dessa formação inicial para a sua atuação como docente nessa sala. De início a sua atuação se dava na base de "tentativa e erro", mas mesmo assim, segundo a professora especializada, foi muito mais proveitoso para o seu desenvolvimento profissional do que a sua formação teórica na graduação.

*Na verdade, a formação em si foi muito mais teoria do que prática [...]. Então, eu acredito que o estágio me deu mais condições do que a formação em si na faculdade que era mais teoria e mesmo estagiando na área era complicado, porque a gente não tinha tanto orientação de como atuar [...]. Era um programa novo aqui na Rede, Educação Especial, então a gente estava no começo de um caminhar e a gente foi aprendendo nas tentativas e erros. E hoje, é estudando, o nosso grupo de formação que auxilia no nosso trabalho, corre muito atrás da relação dos materiais do MEC, do que está acontecendo nas outras Secretarias, Estado. Então, a gente está percebendo que agora a gente está caminhando para o que realmente a educação especial espera dos profissionais que atuam na Rede (P9).*

Apesar da precariedade apresentada por essa professora especializada em sua formação, diante da dicotomia entre a relação teoria e prática, justificando uma ênfase na prática em detrimento da teoria, essa professora ressalta a importância dos estudos coletivos para o novo caminhar da educação especial, mas esses estudos não podem se limitar a estudos técnicos de leitura de materiais oficiais que tenham caráter tarefairo. Nesse sentido, a política pública de formação docente deve se organizar de modo a contemplar a articulação entre teoria e prática.

Um fato que ficou marcante entre as entrevistadas é que a formação é um processo contínuo, demonstrando uma necessidade constante de cursos de aprimoramento para melhorar a sua atuação cotidiana com o aluno de inclusão.

*É suficiente, porém eu acho que a gente precisa, no sistema que a gente trabalha, está sempre se atualizando, porque as coisas mudam, os alunos apresentam cada vez mais dificuldades diversas [...] (P4).*

*Além da minha formação, eu procuro sempre estar lendo, me formando, me atualizando, vou fazendo busca de material mais adequado [...] Se eu pensar em termo só de dificuldades de aprendizagem a minha formação é*

*suficiente, mas como aparece os casos "sindrômicos", os casos de espectro de autismo, esse tipo de coisa, eu vou buscar informação [...] (P10).*

*Dá por que eu busco, por que eu leio, por que eu vou atrás, por que eu acho que o professor ele tem que estudar o tempo todo, ele não pode parar (P13).*

As entrevistadas são conscientes desse processo de atualização que deverão desenvolver como professora do AEE, o qual requer um profissional que atenda as especificidades dos alunos. Para isso, é necessário que os cursos de formação preparem esses profissionais para a docência e, também, de uma fundamentação das NEE dos alunos que serão incluídos nas escolas regulares.

Com relação ao processo de formação, recorreremos a Jesus e Effgen (2012, p. 20) quando afirmam que:

Concordamos que há, sim, que se investir maciçamente na formação inicial e continuada do educador. Falamos de política educacional pública que garanta ao educador o direito ético da formação de qualidade. Uma formação que considere a diversidade, no caso específico do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Sabe-se que hoje a escola pública, com o processo de democratização do ensino, incluiu uma diversidade de alunos. Nesse sentido, tanto os professores da classe comum como os do ensino especial devem estar preparados para dar uma resposta significativa para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dessa nova demanda. Não se pode cometer o erro do passado em excluir a população escolar que não acompanhava o sistema educacional, pois era o aluno que teria que se adequar às exigências da escola. Por sua vez, no processo inclusivo, o sistema de ensino deverá desenvolver metodologias e estratégias condizentes com as necessidades individuais do educando, portanto aqui se inverte o sentido do ensino, agora é a escola que tem que se adequar ao aluno.

Por isso que, o estágio supervisionado tem um papel primordial para a preparação dos docentes, inclusive dos professores especializados em educação especial, nesse contexto atual da educação inclusiva, fazendo com que a teoria do curso de formação não fique tão dissociada da prática da escola. Portanto, nos atuais cursos de Pedagogia, os estágios supervisionados visam a proporcionar o contato mais aprofundado dos estudantes com o ensino básico. No entanto, no estudo de Gatti (2010, p. 1371) no que se refere aos estágios supervisionados foi constatado que:

Não obstante, as observações largamente difundidas sobre o funcionamento dos cursos de Pedagogia nos autorizam a sugerir que a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas.

Nesse sentido, apenas as observações em sala de aula sem uma participação e uma reflexão crítica desse contexto não trará um maior aprofundamento sobre a prática pedagógica que a demanda atual da escola necessita. No que concerne à formação de professores, é ainda a Gatti (2010, p. 1375) que recorremos:

A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes.

Portanto, não se faz inclusão apenas inserindo o aluno na sala de aula regular com o apoio do AEE, pois esse processo requer uma reestruturação no sistema educacional brasileiro e sem dúvida as instituições responsáveis pela formação do professor estão nesse rol de reorganização, sobretudo no curricular, integrando a formação ao contexto concreto onde o profissional vai atuar.

Nesse estudo, apesar de as professoras terem ido buscar uma maior fundamentação teórica para atender a diversidade dos alunos, muitas afirmaram que, além da formação, é a vivência, ou seja, é a prática educativa que vai deixá-las mais seguras para atuar na SRM.

*Não só a formação, eu acho que a prática, o dia a dia. Eu acho que mais que a formação, é a vivência. Tudo que a gente vive com essas crianças [...]. A teoria ajuda muito, mas a prática é fundamental (P2).*

*Eu acho que ajuda, mas a prática é que vai te deixar mais segura para atuar na sala de recurso (P5).*

*[...] A gente aprende é no dia a dia. Assim, a gente aprende muita teoria, a gente lê muito e depois com o tempo trabalhando [...] você começa a aprender com a criança (P6).*

Percebe-se, pelos argumentos das professoras especializadas, que embora reconheçam a importância da teoria, não conseguem associar essas experiências aos conhecimentos teóricos.

Segundo Tardif e Lessard (2013, p. 51):

Quando se interroga os professores a respeito de suas próprias competências profissionais, é na maioria das vezes a essa visão de experiência que eles se referem implicitamente, para justificar seu "saber ensinar", que eles opõem à formação universitária e aos conhecimentos teóricos.

De acordo com Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011), no período de formação deve-se proporcionar aos professores experiências educativas que despertem a atitude de investigação que estimulem a vivências de práticas concretas e reflexivas no sentido de relacionar teoria e prática.

Assim, apesar do reconhecimento da importância da experiência prática do professor para o seu desenvolvimento profissional, consideramos que esse saber precisa estar articulado com outros saberes em sua trajetória profissional. Apenas a experiência prática da vivência não dará subsídios aos professores especializados para atuarem frente as diferentes exigências de uma escola voltada à inclusão de todos os alunos. Nesse sentido, recorreremos à pesquisa de Nozi e Vitaliano (2012) que apresentaram os saberes necessários aos professores para promoverem a inclusão dos alunos com NEE. As autoras concluíram que:

[...] a formação do professor não deve prescindir dos conhecimentos teóricos relevantes desenvolvidos na área, mas estes não são suficientes, devemos acrescentar conhecimentos derivados da experiência direta, obtidos nas situações concretas de sala de aula, os quais visam ao desenvolvimento das habilidades referentes ao saber fazer, à reflexão sobre a prática e sua relação com as teorias estudadas, bem como à reflexão sobre as atitudes dos professores sobre o processo de inclusão de alunos com NEE (NOZI; VITALIANO, 2012, p. 343).

Outra professora enfatizou que além da experiência necessita ainda de profissionais de outras áreas para o desenvolvimento do trabalho com a diversidade de alunos na SRM, no entanto deixou de mencionar a relevância dos conhecimentos teóricos.

*Eu diria que pela experiência muito coisa dá pra levar, mas ainda precisamos de apoio de profissionais [...] há necessidade de uma equipe (P3).*

Com relação à equipe de apoio, Blanco (2004, p. 306) afirma que: "Na nova concepção da educação especial e das necessidades educativas especiais, as funções relacionadas com o assessoramento e o apoio especializado devem ter uma vertente claramente educativa".

Além dessa equipe (assessoramento e apoio) com função especificamente educativa, como mencionou o referido autor, há também

necessidade da articulação do professor especializado com o professor de sala comum. Nessa engrenagem, o professor do ensino regular tem um papel fundamental no processo de desenvolvimento do aluno. Sendo assim, não se pode deixar de mencionar, nesse processo inclusivo, a relevância da articulação dos professores (especializado e de sala regular) para o desenvolvimento de proposta pedagógica em conjunto para o atendimento das necessidades individuais dos alunos.

A coordenadora do programa enfatizou ainda a importância de conjugar a teoria e prática a partir do investimento na formação em serviço, dentro do próprio programa, como na formação acadêmica.

*Eu acho que a formação do especialista no que tange a sua formação na graduação não sai a contento. Eu sinto que falta muito, ele sai formado em teoria. Eu acho, que a prática, o como lidar, o que fazer com aquilo, isso deixa a desejar. Eu sinto que na prática a gente tem que buscar muito mais isso, muito mais essa troca entre teoria e prática, essa vivência. Eu acho que hoje a gente precisa investir pesado nessa formação dos profissionais, tanto nessa formação interna, quanto na própria formação acadêmica dele, a formação que ele sai das universidades (C).*

Contudo, embora a falta de uma formação compatível com as novas exigências educacionais, no que se refere às funções do AEE na escola regular, seja o aspecto mais recorrente nas falas das entrevistadas, não se pode ignorar o conjunto de condições que influenciam no trabalho do professor. Segundo Marchesi (2004b) sua retribuição econômica, condições de trabalho, a sua valorização social e suas expectativas profissionais são, do mesmo modo que a formação permanente, fatores que podem facilitar ou dificultar a motivação e dedicação do professor.

Diante disso, o nosso estudo aponta a precariedade da formação do professor especializado e a necessidade de inserir a discussão sobre essa formação no contexto geral da formação dos docentes, tendo em vista as novas políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008). Corroborando com essa ideia, Miranda (2011, p. 137) propõe:

*A urgência de se investir na formação inicial e continuada dos professores tanto do ensino regular como do ensino especial. A inserção, contudo, de uma disciplina isolada nos currículos dos cursos de formação não constitui medida suficiente para preparar os professores para atuarem em ambientes inclusivos. A inserção de uma disciplina isolada dos demais componentes curriculares guarda relação com a visão de que o atendimento do educando "especial" é de responsabilidade do ensino especial.*

Dessa forma, faz-se necessária uma revisão nos currículos atuais dos cursos de Pedagogia para a formação profissional de Educadores, autores como Libâneo (2006), Saviani (2009) e o estudo de Gatti (2010) fazem uma análise crítica dessa formação no contexto brasileiro.

Dentre os problemas apontados por esses autores, ressaltamos a questão da formação de professores para atuar na Educação Especial, onde seria o curso de pedagogia o lugar para esse tipo de formação. No entanto, a Resolução do CNE/CP nº 1, de 2006, trata da questão da Educação Especial, em seu artigo 5º, inciso X e no artigo 8º no inciso III, mas a menção dos dois dispositivos que retrata sobre a diversidade e sobre a educação de pessoas com necessidades especiais se dá de forma muito superficial. No primeiro, a menção não chega a ser uma modalidade de ensino, mas apenas situa no rol das várias situações demonstrativas da consciência da diversidade; e no segundo, limita-se a uma atividade complementar e de caráter opcional para efeitos de integralização de estudos.

Em nosso estudo, as professoras do AEE apontaram que só a formação inicial não foi suficiente para atuarem na SRM, considerando especialmente a demanda da educação especial (alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) na perspectiva da educação inclusiva. No entanto, não se pode responsabilizar as professoras por essa limitação, visto que quase todas as professoras especializadas tiveram uma formação voltada para uma determinada área específica, pois assim eram organizados os cursos de habilitação.

Nesse sentido, fica difícil exigir uma resposta educativa das professoras para o atendimento de todas as especificidades da demanda do AEE. Se a sua formação foi direcionada para uma área específica, em nosso caso para a deficiência intelectual, como essas profissionais podem dar conta dessa diversidade da SRM?

No estudo de Milanesi (2012), desenvolvido no sistema municipal público de ensino do município de Rio Claro/SP, muitas das participantes também se formaram quando a grade da Pedagogia era ainda composta por habilitações e foram ouvidas falas a respeito das falhas e lacunas na formação inicial.

Na pesquisa de Fontes (2012), realizada numa Escola da Rede Regular de Ensino Fundamental e Médio de Porto Velho/RO que ofertava o AEE há mais de cinco anos, tem-se o depoimento da professora da SRM que foi "pegada a laço",

pelo fato de estar atendendo a dois alunos com deficiência, o que indica que o critério de formação na área pode ter sido negligenciado. A professora, inicialmente, atuava em um projeto de reforço escolar da escola e que direcionou posteriormente para a SRM, principalmente pelo fato de a educação especial na época contemplar alunos com dificuldades de aprendizagem. Fontes (2012) aponta ainda que a legislação deixa dúbia a quantidade de docentes responsáveis para o AEE, ao mesmo tempo em que aponta a necessidade desse profissional ter formações nas áreas de: deficiência intelectual, auditiva, visual, múltiplas, TGD e altas habilidades/superdotação.

Todavia, se por um lado percebemos a necessidade de se ter profissionais especializados em cada uma dessas áreas atuando na SRM para que possam, de fato, atender as especificidades desses alunos. Por outro, indagamos sobre a real possibilidade de se ter um curso de formação que prepare o professor para dar conta da diversidade de alunos com diferentes tipos de necessidades educacionais especiais que na atualidade chegam à escola.

#### **4.2.3. Formação Continuada**

Neste tópico, buscou-se analisar a Formação Continuada do professor do AEE promovida pelo Programa Integra-Ativa.

De acordo com a política pública do Programa Integra-Ativa a implementação de uma equipe de Apoio Pedagógico Especializado para as crianças da rede municipal de ensino tem como objetivo melhorar a qualidade da oferta da educação especial nas unidades escolares, bem como favorecer novas metodologias de trabalho que levem a inclusão de alunos nas classes comuns do ensino regular. O apoio pedagógico especializado é implementado por meio de: 1) atendimento do professor especializado em sala de recursos multifuncionais; 2) por atendimento de uma Equipe Multidisciplinar especializada, na forma de itinerância nas unidades escolares, permanecendo também nos núcleos para assessorar os professores nas dificuldades encontradas para a implementação do ensino na diversidade (no estabelecimento de adaptações de ensino, na didática, nos processos e procedimentos de avaliação e na garantia do acesso do aluno com necessidades educativas especiais no ensino regular). A equipe é composta por:

neuropediatra, assistente social, psicólogas, fonoaudiólogas, psicopedagogas e professoras especializadas (TAUBATÉ, 2014).

No que diz respeito à formação continuada proporcionada pelo município, as professoras atuantes da SRM afirmaram que no Programa Integra-Ativa as formações se restringem a reuniões ou palestras ministradas por profissionais da área médica (médico, fonoaudióloga etc.) ou pela própria psicopedagoga que, além de trabalhar com temas específicos, coordena a parte pedagógica da SRM. Conforme relato a seguir:

*Nós temos as reuniões que têm várias equipes envolvidas: as psicopedagogas, psicólogas, as fonos [...] (P5).*

Verifica-se, nessa fala, um indicador da predominância da visão médica na formação, pois as professoras especializadas não mencionaram, nas formações do Programa Integra-Ativa, a presença das equipes docentes para a melhoria da prática educativa.

As entrevistadas afirmaram ainda que o curso mais contínuo que participavam era o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), oferecido pelo Governo Federal:

*Nós temos algumas reuniões, essas eu participo [...] e nós participamos também do Plano Nacional de Alfabetização, a maioria das professoras de sala de recurso, precisamos ter essa prática, porque atendemos todos, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental II (P5).*

*O ano passado e esse ano houve um curso mais prolongado de alfabetização oferecido pelo governo que é o Pacto pela Educação na Idade Certa e nós tivemos oportunidade de participar. [...] mas sempre acontece cursos de pequena duração, palestras que a gente participa (P7).*

Pelos depoimentos das professoras, há uma ênfase no PNAIC e uma das professoras especializadas ressaltou a relevância desse plano para os professores da SRM por atender os alunos da educação infantil e dos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Além do mais, foi apontado pelas professoras que o maior número de alunos que são assistidos na SRM das escolas participantes do Programa Integra-Ativa são os que apresentam dificuldades de aprendizagem acentuadas, especificamente no domínio da leitura e da escrita, o que, segundo elas, não se encaixam nos critérios estabelecidos pela legislação como público-alvo da educação especial, mas que também necessitam de apoio especializado. Nesse caso, seria importante uma pesquisa mais aprofundada em relação ao público-alvo

da educação especial, que extrapolasse os objetivos do presente estudo. A mais, a valorização das professoras em relação a essa formação pode estar relacionada às expectativas em relação aos alunos que atendem, na medida em que precisam desenvolver estratégias de ensino para esse público. Acrescido a essa situação, as escolas têm as metas educacionais a serem atingidas e que são mensuradas pelo processo de avaliação externa.

Outra professora ressaltou a importância do trabalho que vem sendo desenvolvido pela coordenadora pedagógica da SRM do Programa Integra-Ativa que, além de desenvolver grupos de estudo, vem fazendo a diferença com um trabalho voltado para a matemática. Portanto, as professoras revelam que, apesar de o sistema não estar preocupado para oferecer uma formação continuada, valorizam os encontros com outros professores e o trabalho que a psicopedagoga realiza no Programa Integra-Ativa.

*[...] A Rede dá para gente algumas formações curtas, nada com diploma, com certificado. É mais palestras, formações com as próprias professoras da Rede que têm mais experiências, mas nada formal (P9).*

*Através das formações que a Prefeitura oferece nos dias que a gente tem disponível para isso ou HTPC [...]. São curto prazo, são informações. Nós temos, digamos, até de uma semana, mas assim cada tema um dia [...] (P12).*

*Na verdade, o que eles fazem no Integra-Ativa, não digo como formação continuada, eu diria que hoje nós temos a psicopedagoga que faz a diferença no Integra-Ativa. [...] Então, nós temos grupos de estudo com ela. Então, ela tem um estudo dirigido para a matemática. Ela enriquece muito o nosso trabalho com a matemática [...] dão-se muito ênfase a língua portuguesa e a matemática ela fica esquecida [...] hoje, o nosso sistema ele não está preocupado muito com isso de estar oferecendo meios de estarmos indo a congressos, a uma formação (P13).*

A professora (P13), em outro trecho, reitera a importância do papel desempenhado pela psicopedagoga, dando ênfase ao aspecto clínico. Não presenciamos em sua fala o envolvimento do núcleo gestor (diretor ou coordenador) nesse processo de formação. Sobrepondo implicitamente o aspecto clínico em detrimento do aspecto pedagógico. Revelando aspectos contraditórios nas funções da psicopedagoga: ora apresentando-a numa abordagem pedagógica como já foi mencionado, ora numa abordagem clínica, sobretudo quando se refere ao processo de diagnóstico da deficiência. A professora (P14) reitera essa mediação da psicopedagoga, seja nos informes sobre o Plano de Desenvolvimento Individual do aluno ou no estudo de temas específicos como o espectro do autismo.

*Quando a gente tem alguma dúvida, mandamos um e-mail para psicopedagoga: - N. (nome da psicopedagoga) tem um professor que está com dúvida com o autismo. Eu acho que é uma das deficiências mais difíceis de ser diagnosticada é o autismo. [...] a gente tem essa dificuldade de identificar, porque é clínico. [...] ela elaborou um folder nesses dias e mandou para a gente sobre transtorno de déficit de atenção [...]. Então assim, na medida do possível ela é nossa mediadora. Ela é quem oferece material e a gente estuda e se tiver alguma dúvida procuramos por ela. [...] começou ano passado essa formação com a N. [...] não é uma coisa assim frequente, mas uma vez por mês, porque os diretores não gostam muito da ideia de estarmos fora da escola (P13).*

*[...] Agora a gente está tendo estudo junto com essa psicopedagoga, a respeito do plano de desenvolvimento individual (PDI) ou autismo, algum tema que nos traga dúvida ou dificuldade (P14).*

Não se encontra nas falas o envolvimento de outros agentes escolares nesse processo, a não ser como foi retratado em alguns momentos que são limitados nos horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), pois o foco do HTPC é para o repasse de informes da Secretaria de Educação ou a apresentação de alguns projetos.

Nos depoimentos das professoras (P8 e P14), referindo-se ao fato de que nos cursos "não vêm pessoas de fora", revelam a insatisfação pela necessidade de outros profissionais externos ao Programa para troca de informações.

*Infelizmente a Prefeitura não oferece [...] foram poucas, muitas vezes são com as colegas, não vem uma pessoa de fora, infelizmente é muito rápido (P8).*

*O que a gente tem, hoje, é um grupo de apoio e nesse grupo tem uma psicopedagoga que a gente leva tema e ela procura nos ajudar em relação aquele tema, mas assim, não vem pessoas de fora para nos orientar. [...] em alguns anos aconteceram uma semana e é programado palestras, mas não é uma coisa constante, não é uma coisa inclusa nessa programação e que eu acho que faz falta (P14).*

Diante do que foi exposto, percebe-se um aligeiramento das oportunidades formativas. Esse tempo de reflexão da prática pedagógica, dentro de uma formação em serviço, fica a cargo de um grupo de apoio, restringindo-se a estudos de temas específicos, os quais são limitados na pessoa da psicopedagoga. Além disso, não é apresentado pelas professoras especializadas o valor que atribuem a essas formações.

No estudo de Regiani (2011), no município de Guarapuava/PR, foi constatada também a necessidade de investimento na formação continuada contemplando as especificidades dos alunos. A autora informa que, apesar de haver

algumas ações para a formação em serviço realizada pela Secretaria de Educação, são ainda tímidas e esporádicas, precisando assim intensificá-las. Ficou evidenciado ainda nesse estudo, pelo depoimento apresentado pelas professoras entrevistadas, que as práticas de ensino precisam ser revistas em aspectos teórico-metodológicos para o reconhecimento das diferenças individuais dos alunos atendidos.

Com esses depoimentos, percebe-se a necessidade de uma formação continuada em serviço para suprir as necessidades que essas profissionais encontram na SRM, diante da demanda da educação especial. Esses profissionais deverão desenvolver uma prática pedagógica diversificada e de acessibilidade para o atendimento das necessidades dos alunos, levando em consideração o potencial do discente e não a sua limitação. Nesse sentido, Miranda (2011, p. 138) aponta que:

A formação continuada de professores para Educação Inclusiva requer mudanças das práticas convencionais, apontando para um processo de formação em que o professor seja inquiridor, pesquisador e reflexivo sobre o seu saber-fazer pedagógico.

Por saber da necessidade e da diferença que fazem os cursos de aperfeiçoamento para o seu desenvolvimento profissional na SRM, algumas professoras especializadas informaram que além da sua participação no curso do PNAIC, nas reuniões e/ou palestras citadas, acrescentaram ainda os cursos oferecidos pelas instituições que fazem parceria com o Programa Integra-Ativa e os cursos de pós-graduação.

*[...] em tempo em tempo a gente se reúne para discutir algum assunto, alguma situação. A nossa Prefeitura em parceria com o CEMTE, o ano passado eu já comecei isso [...]. A gente recebe o cursinho de braille e libras. [...] No meu caso, eu não tenho aluno surdo, mas ele deixa a gente fazer [...] Eu acho que vale a pena (P1).*

*Ultimamente, o único curso que eu estou participando são os cursos do PNAIC [...]. Ah sim, temos algumas palestras, principalmente no início do ano e temos alguns médicos que são responsáveis por algumas palestras e temos também o Madre Cecília que durante o ano letivo eles vão fazendo alguns cursos que falam de vários tipos de síndromes [...] (P6).*

*Eu faço o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa e no momento eu estou cursando neuropsicologia em nível de pós-graduação. [...] desde que eu ingressei na área, nós já tivemos no CEMTE (Centro Educacional Municipal Terapêutico Especializado Madre Cecília) formações de uma semana que a gente escolhia as oficinas [...] nós estamos tendo agora com a psicopedagoga, ela nos prepara. O foco dela é no pedagógico, o como atuar realmente junto da criança [...] (P10).*

No depoimento da professora (P1), percebe-se que a docente valoriza e participa de cursos, como LIBRAS e Braille, que considera importante na sua formação, mesmo não tendo aluno com deficiência visual ou auditiva na SRM.

Uma das professoras especializadas também evidenciou que as formações se referem a temas que são abordados pela psicopedagoga e que, além disso, participa do PNAIC e de um curso de LIBRAS e Braille pela instituição parceira do programa. No entanto, os cursos de longa duração, segundo a docente, são de responsabilidade exclusiva do professor.

*Eu participo pelo Integra-Ativa, pelo Madre Cecília. Nós também temos pelo Governo Federal que são várias capacitações que eles fornecem, o PNAIC. Na verdade, não são cursos, são assim a gente pega um tema e passa para a nossa psicopedagoga e ela trabalha dentro desse tema e apresenta. [...] De longa duração não tem isso, nós vamos atrás em alguma instituição que está oferecendo, cabe a cada um ir por conta própria, mas não que o Integra-Ativa tenha isso. [...] No Madre Cecília que é a escola especializada aqui de Taubaté, esse curso foi aberto para todos os professores que tivessem interesse em aprender essas duas línguas (P11).*

Apesar de o Programa Integra-Ativa não oferecer cursos de longa duração, conforme depoimentos das professoras da SRM, os professores buscam participar dos cursos de aperfeiçoamento que são oferecidos pelas instituições especializadas, dentre elas o Centro Educacional Municipal Terapêutico Especializado Madre Cecília (CEMTE Madre Cecília), por sentir necessidade de estar em constante formação ou de buscar outras formas de atualização, conjugando teoria e prática, para o aprimoramento da sua prática pedagógica. No entanto, por ser uma escola especializada, acredita-se que essas formações podem ter como predomínio a visão médica da deficiência. Reforçando essa afirmativa, as professoras ressaltaram as palestras ministradas por médicos, o que denota a presença da concepção da área médica nessas formações.

Nos estudos de Milanesi (2012), as professoras especializadas também afirmaram ser necessário estudar e se atualizar sempre, e que, ainda assim, acreditam que não estão totalmente preparadas para atender todos os alunos com a devida qualidade. Elas admitem que cada aluno é único e que, por mais que se tenha estudo, as professoras deverão buscar sempre mais formação.

Nesse sentido, Jesus e Effgen (2012, p. 18) corroboram com essas afirmações quando diz que: "[...] sabendo que a educação é um direito de todos, a formação continuada representa um espaço-tempo de constituição e reflexão da

ação-educativa. Uma oportunidade para (re)pensar as relações de poder existentes no currículo [...]”.

Duas professoras especializadas que atuam como contrato temporário do Programa Integra-Ativa na SRM, nos deram os seguintes depoimentos sobre a participação em formação continuada:

*[...] como eu sou contratada temporária, eu não fico ligada a Prefeitura direto. Então, chega um determinado momento que eu sou desligada, meu contrato é rompido [...]. Então, por isso, têm coisas que eu não participo, elas têm e eu não tenho, de capacitação, de cursos, de um monte de coisas. Essa é a minha dificuldade. Agora, o que a gente tem aqui muito são palestras com as fonos, com o fisioterapeuta, com o médico (P2).*

*Na APAE eu participei sim, nas instituições com que eu trabalhei. No Integra-Ativa, eu estou a um ano, então não tive o prazer de participar de alguma formação (P4).*

Portanto, essas professoras por não terem um vínculo efetivo na rede municipal podem ser desligadas do Programa a qualquer momento, o que pode inviabilizar a sua participação em determinadas ações do Programa, mas pelo depoimento da professora (P2) os cursos se restringem a palestras ministradas por profissionais especialistas da área médica.

No depoimento da coordenadora do Programa com relação a proposta de formação das professoras especializadas para o ano de 2015, há a confirmação do que as professoras já haviam apresentado sobre as formações se restringirem a palestras e encontros com temas definidos. Por outro lado, enfatiza que o Programa Integra-Ativa está em processo de transição e ressalta o trabalho que é coordenado pela psicopedagoga para a formação dos professores especializados, tendo o propósito de repensar a prática pedagógica que é desenvolvida na SRM.

*A Psicopedagoga está com uma equipe de apoio que pretende fazer encontros mensais para esse grupo [...]. A gente já tem uma proposta de HTPC, mas não só de HTPC, de alguns encontros de estudo mesmo. A gente pretende reformular, repensar a prática de sala de recurso, da formação do profissional especialista e desse com seus pares. [...] O que o projeto traz são palestras e encontros [...]. Desde 2014 a gente mudou a história do Integra [...] sentimos a necessidade de investir na formação desse profissional que é o professor especialista. Então, a gente intensifica esse trabalho diretamente com ele, repensando a prática de sala de recurso, como é que essa sala está inserida, o quê que ela se propõe [...] (C).*

Um aspecto apresentado como positivo pela coordenadora do programa é que a maioria das professoras especializadas têm especialização em psicopedagogia e segundo a coordenadora:

*[...] a psicopedagoga ela vem no próximo ano trabalhando mais a formação desse profissional da sala de recurso que é o professor especialista, buscando esse lado dele de psicopedagogo. [...] Eu acho que é essa a mudança mais significativa do projeto pro ano que vem, é esse ponto do professor especialista, além dele ser um professor de sala a gente trabalhar esse aspecto da psicopedagogia dentro da sala de recurso (C).*

Esse aspecto apresentado pela coordenadora do programa está voltado ao trabalho que o professor especializado irá desenvolver na SRM "a gente vai começar no ano que vem intensificando essa triagem que ele faz, essa avaliação contínua da proposta, o próprio Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) que precisa ser construído para cada criança que é atendido na sala de recurso" (C). Nesse sentido, resta saber o verdadeiro significado atribuído à formação em psicopedagogia.

Portanto, esse trabalho que será desenvolvido pela formação do professor especializado também como psicopedagogo na SRM precisa estar direcionado para o aspecto pedagógico e não voltado para o aspecto clínico. O que denota uma preocupação, porque as concepções apresentadas até aqui não demonstram uma tendência para a natureza pedagógica.

Outro aspecto importante diz respeito ao fato de que, no histórico da educação especial, a triagem foi, muitas vezes, direcionada pelo aspecto da deficiência, no que faltava nesse aluno em relação ao aluno considerado normal. Para Ferreira e Ferreira (2013, p. 41-42):

*Concepções mecanicistas, lineares, claramente hierarquizadas de ensino e currículo, processos pedagógicos centrados nos docentes, assim como concepções psicométricas ou homogeneizantes de alunos, aliadas a concepções patologizantes de qualquer dificuldade ou fracasso escolar, não mais contribuem com as ações que estão sendo requeridas para a inserção escolar dos alunos com deficiência.*

Nesse sentido, espera-se que essa formação do professor especializado como psicopedagogo venha a somar no desenvolvimento de ações que contribuam para a diversidade de recursos pedagógicos e de acessibilidade direcionadas ao desenvolvimento e à aprendizagem do aluno.

Acredita-se também que a relevância dessa formação em psicopedagogia para o professor do AEE, que foi apresentada pela coordenadora do programa, é decorrente do número expressivo de alunos diagnosticados com dificuldades de aprendizagem e que são encaminhados para a SRM. Quando se indagava as professoras especializadas sobre os tipos de alunos que eram assistidos no AEE, as dificuldades de aprendizagem se sobressaiam em detrimento das demais deficiências. Sendo assim, percebeu-se que qualquer aluno que apresente algum problema no seu processo de aprendizagem é logo identificado com NEE e automaticamente é enviado para o AEE.

Portanto, o presente estudo veio apontar a necessidade de formação para o professor especializado da SRM, sobretudo a formação em serviço. Sendo necessário, nessas instituições formadoras, um mecanismo maior de controle de qualidade tanto na formação básica quanto na continuada. Nossas entrevistadas confirmaram a necessidade da formação continuada para desenvolver estratégias diversificadas para o atendimento do aluno na SRM. Todavia, como afirma Jesus e Effgen (2012, p. 21) "a formação docente qualificada pode muito, mas não pode tudo. Há que se pensar em outros aspectos macro que configuram os sistemas de ensino e as condições de trabalho docente".

Ainda sobre a formação do professor do AEE, o estudo realizado por Milanesi (2012), sobre a organização e o funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais em um Município Paulista, foi constatado também a necessidade de formação para o professor especializado. Na sua pesquisa, as professoras especializadas concordaram que a formação inicial que tiveram foi fragmentada, não tendo oportunizado conhecimentos que perpassam por todos os tipos de deficiência. Dessa forma, elas admitem que, devido ao fato de suas salas serem multifuncionais, em algumas áreas, seria necessário prover mais formação para atuar com mais qualidade.

Nesse sentido, com base na presente pesquisa, verifica-se que a fragilidade na formação pode resultar em ações pedagógicas que pouco contribuem para uma atuação profissional que de fato atenda às necessidades individuais dos alunos acolhidos no AEE para a sua inclusão, desenvolvimento e aprendizagem.

Essa preocupação com o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas é decorrente de se observar nos últimos anos o aumento significativo de alunos com deficiência no ensino regular, contudo o simples acesso desses

alunos à escola não garante o seu desenvolvimento e aprendizagem. Para Kassar (2013, p. 54):

Se se acredita que a escola deve desenvolver a capacidade de cada um (dentro das potencialidades que, em última instância, são próprias do indivíduo), certamente o fracasso será explicado pela falta de capacidade do aluno e nunca pela não adequação do processo pedagógico.

Portanto, sem preparação e qualificação adequada dos profissionais especializados que atuam no AEE ofertado na SRM não se terá respostas pedagógicas que atendam às especificidades dos alunos. A simples oferta do AEE não garante a qualidade do atendimento, podendo mascarar o processo de inclusão e imputar ao aluno com deficiência a culpa pelo seu fracasso escolar. Para Marchesi (2004b, p. 44):

É muito difícil avançar no sentido das escolas inclusivas se os professores em seu conjunto, e não apenas os professores especialistas em educação especial, não adquirem uma competência suficiente para ensinar a todos os alunos. Além disso, a formação tem uma estreita relação com sua atitude diante da diversidade dos alunos. O professor, quando se sente pouco competente para facilitar a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais tenderá a desenvolver expectativas mais negativas, que se traduzem em uma menor interação e em menor atenção.

O avanço na construção de práticas educativas inclusivas nas escolas não pode ser um esforço apenas dos professores, mas segundo Marchesi (2004b, p. 42) "[...] é a expressão da confluência de um amplo conjunto de condições [...] e situam-se em três níveis diferentes estreitamente relacionados: os contextos político e social, o contexto da escola e da sala de aula". No entanto, não se pode esquecer que a formação dos professores é condição necessária para o seu desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, realização de práticas pedagógicas mais adequadas para os alunos. Nos depoimentos das professoras especializadas, foi sentido essa necessidade de formação para a sua melhor atuação na SRM.

Há de se pensar que a formação continuada do professor especializado precisa também estar vinculada à formação dos professores de um modo geral. Certamente, a formação em serviço deve envolver os dois professores (especializado e do ensino regular), pois só assim será possível um trabalho em conjunto. Sendo assim, discutir coletivamente, na escola que atua, sobre as necessidades e possibilidades de intervenção pedagógica pode ser um caminho para tomada de decisões sobre as necessidades e possibilidades educativas dos

alunos atendidos, tendo como meta a consolidação de uma educação para todos. Não se pode novamente pensar a formação dos professores especializados de uma forma estanque, voltada a técnicas e ações específicas para determinada deficiência. Na formação desses profissionais, deve-se pensar em estudos sobre as escolas e os processos comuns de ensino.

### **4.3 Atendimento Educacional Especializado: sua organização e seu funcionamento na perspectiva das professoras especializadas**

A análise do Atendimento Educacional Especializado: sua Organização e seu Funcionamento na Perspectiva das Professoras Especializadas tem como propósito apresentar o AEE que no Programa Integra-Ativa é realizado na SRM no turno inverso ao da classe comum. Essa ferramenta pedagógica tem como objetivo propiciar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para plena participação dos alunos que apresentam deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, considerando as suas necessidades individuais (BRASIL, 2008).

#### **4.3.1 Os alunos atendidos na sala de recursos multifuncionais: avaliação e o encaminhamento**

Sobre a forma de avaliação e o encaminhamento do aluno para a SRM, recorreremos a Giné (2004, p. 279) quando informa que:

A finalidade mais importante da avaliação psicopedagógica não é classificar os alunos em diferentes categorias diagnósticas e fazer uma previsão sobre seu possível rendimento, mas orientar o processo de tomada de decisão sobre o tipo de resposta educativa que o aluno precisa para favorecer seu adequado desenvolvimento pessoal. Em outras palavras, a avaliação psicopedagógica deve servir para orientar o processo educacional em seu conjunto, facilitando a tarefa dos professores que trabalham cotidianamente com o aluno.

Essa avaliação que é desenvolvida para o encaminhamento do aluno para a SRM não tem como objetivo classificar os alunos, mas orientar o professor para uma tomada de decisão educativa que propicie ao aluno o seu desenvolvimento dentro do seu ritmo próprio de aprendizagem.

No entanto, sabe-se que o predominou no cerne da escola foi a avaliação classificatória, sobretudo com a democratização da escola pública que encaminhou muitos alunos com dificuldades de aprendizagem para as classes especiais, pois aqueles alunos que não se enquadravam ao padrão da exigência dessa escola eram excluídos do e no seu interior (SANTOS, 2006). Nos depoimentos das professoras especializadas, essa parece ser uma situação recorrente, pois, segundo elas, o maior número de alunos que frequentam o AEE na SRM do Programa Integra-Ativa ainda continua sendo relacionado aos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Para Kassir (2013, p. 53):

O encaminhamento dessas crianças (com dificuldade de aprendizagem sem uma causa orgânica específica) a serviços especializados a fim de "sanar" essas "dificuldades" pode colaborar para que a instituição escolar não assuma que se trata de um problema de "ensinagem" e não um problema de "aprendizagem", e não se preocupe em mudar para atender adequadamente às crianças. Pode colaborar, também, para a continuidade da disseminação da ideia de que a escola pública está atendendo crianças com diferenças orgânicas severas, quando na verdade, pelo rótulo das crianças com "necessidades educacionais especiais", continuam a ser atendidas as crianças do tão discutido "fracasso escolar".

Nesse sentido, encaminhar indevidamente todos os alunos para o AEE sem uma causa específica, rotulando apenas como problema de aprendizagem, isenta a instituição escolar e o sistema como um todo dos entraves metodológicos e de ensino, responsabilizando apenas o aluno pelo seu fracasso escolar (PATTO, 2005).

Portanto, observa-se nos depoimentos que permanece no sistema educacional uma verdadeira padronização de alunos e aqueles que desviam desse padrão são considerados alunos com dificuldades de aprendizagem que necessitam de um atendimento diferenciado, no caso AEE. Essa situação não pode ser vista apenas pelo viés social que macula esse sujeito, mas acrescida a essa condição há também no sistema de ensino uma concepção hegemônica de que qualquer desvio no processo de aprendizagem é considerado um problema, resultando no movimento de medicalização da educação, que precisa ser curado e resolvido pelos mecanismos clínicos. Observamos que as falas das professoras especializadas nas entrevistas, tendem a valorizar significativamente a figura dos especialistas da área médica.

Nessa perspectiva, ficou subjacente nas falas das professoras que, tanto no Programa Integra-Ativa quanto nas escolas, há uma leitura muito clínica dos

problemas de aprendizagem dos alunos. E qualquer descompasso do discente na aprendizagem pode se transformar num público-alvo da SRM, a qual tem uma demanda bem diversificada.

Diante da proposta do ensino inclusivo para o processo de identificação das NEE dos alunos, o modelo que se propõe é o que dá conta da relação entre as características do sujeito e as dos contextos em que este se desenvolve. Porém, não pode ser desculpa diante de certas dificuldades o uso de métodos e instrumentos de avaliação com características clínicas, centradas exclusivamente no indivíduo (GINÉ, 2004).

Ainda sobre a avaliação realizada para a triagem, a coordenadora do Programa ressaltou a importância de algumas professoras especializadas terem a formação em psicopedagogia, pois vai ajudá-las no trabalho realizado na SRM. Ela informou que o professor especializado é o primeiro que faz a pré-triagem, conforme depoimento:

*[...] Ele é o primeiro que faz essa pré-triagem [...] O especialista é hoje para nós a figura que canaliza os problemas da escola. Então, primeiro chega pra ele. Ele faz uma pré-avaliação dos casos que são encaminhados pelos professores de sala regular [...] e aí sim ele solicita a equipe que faça uma triagem mais profunda em alguns casos (C).*

De um modo mais rotineiro, o encaminhamento do aluno para a SRM é feito pelo professor de sala regular, conforme relatos a seguir:

*O primeiro encaminhamento é feito pela professora. A professora preenche uma ficha, onde ela vai dizendo algumas coisas que ela percebe em sala de aula. A gente faz uma avaliação com a criança [...]. Hoje em dia, como a gente tem essa equipe terapêutica, passa por elas também e daí a gente discute, faz um estudo de caso pra ver qual o encaminhamento melhor (P1).*

*Muitos alunos vêm encaminhado pelo professor da sala regular [...] A gente verifica o aluno em sala de aula, vê como é que ele está, o quê que ele está acompanhando. E a gente faz também uma triagem pedagógica, que é uma avaliação que tenta abranger toda parte pedagógica do aluno para verificar a dificuldade, se realmente o aluno vai precisar da sala de recurso, se ele não vai precisar. Então, primeiro é a professora que encaminha e depois somos nós os responsáveis pela fazer a triagem. Então, assim, quando a gente percebe que a criança tem muita dificuldade, nós temos a PP, que é a psicopedagoga, temos a psicóloga e, às vezes, a gente encaminha também para o médico neuropediatra (P6).*

No Programa Integra-Ativa, o professor especializado da SRM tem a incumbência de realizar uma triagem no que diz respeito à avaliação psicopedagógica para diagnosticar os alunos que serão atendidos na SRM, podendo

solicitar o apoio da equipe multidisciplinar do programa para o fechamento do caso. Outro ponto que merece ser destacado é, de acordo com o depoimento acima da professora (P6), que essa avaliação tem como foco as dificuldades do aluno.

De acordo com Blanco (2004), a natureza dos objetivos das tarefas relacionadas com a intervenção psicopedagógica ou especializada pode assumir dois eixos, como sendo: uma postura clínica ou reabilitadora até uma abertura mais educacional. A que situa em um plano clínico dá atenção às características individuais dos alunos e às suas dificuldades ou deficiências específicas, enquanto aquela que se volta para um polo pedagógico dá mais importância a aspectos relacionados com os processos educacionais gerais como: a metodologia do ensino, adaptação curricular, a interação professor-aluno e a interação entre os alunos. No caso das entrevistadas, verificou-se que essa triagem que é realizada pelo professor especializado na SRM vai ao encontro do plano clínico, isto é, se volta para as dificuldades ou deficiências apresentadas por essa demanda, negando o que propõem os teóricos que embasam a inclusão escolar.

Apesar de a maioria dos alunos serem encaminhados pela professora do ensino regular, há casos que o aluno chega a escola com um laudo. Sobre essa possibilidade a professora especializada afirma que:

*Quando ele é encaminhado pelo professor [...] eles têm uma ficha de encaminhamento, depois passa por uma avaliação [...] psicopedagógica e nessa avaliação a gente tenta descobrir quais são as dificuldades, mais o relato da professora para poder estabelecer a organização do trabalho dele [...]. E quando ele traz esse laudo a gente procura seguir. A gente só faz uma nova triagem, se a gente não tiver dados suficientes. Daí, a gente traz esse aluno e faz uma triagem nossa para poder adquirir mais dados e para poder organizar o plano de ação para ele, mas se ele traz dados suficientes a gente tenta seguir (P7).*

Nesse caso a professora do AEE procura se orientar pelo laudo, mas se este não apresenta dados suficientes para o diagnóstico do aluno é feita uma nova triagem para organizar o plano de desenvolvimento individualizado desse aluno. Observa-se, portanto, a aceitação do professor especializado pelo laudo médico, sem a preocupação de fazer uma avaliação pedagógica que pode resultar, inclusive, na contestação desse laudo. Verifica-se aqui a força do discurso médico no campo educacional que no histórico da educação especial obteve primazia no diagnóstico para o encaminhamento dos alunos, os quais não se enquadravam na proposta educacional das classes homogêneas do ensino regular, para as classes especiais

ou escolas especializadas. Nota-se a ênfase nas dificuldades do aluno e no laudo médico, dois aspectos que reiteram o embasamento teórico e ideológico do campo médico que parecem presentes na formação e nas práticas das entrevistadas.

Portanto, há casos ainda que o responsável pelo aluno solicita a vaga na escola e se detecta a necessidade de uma avaliação do professor especializado, bem como há caso em que o encaminhamento é feito pela Secretaria de Educação do Município. Nesse caso, a triagem é feita pela equipe de apoio e depois é encaminhada para o professor especializado. Vejamos o depoimento da Coordenadora:

*[...] quando a mãe vai direto para a escola buscar uma vaga, nesse caso o primeiro a fazer os encaminhamentos, a triagem, é o professor especialista, depois ele encaminha para a equipe de apoio. Quando vem externo, via Secretaria de Educação, o primeiro a fazer a triagem, uma avaliação da situação é a equipe de apoio que encaminha para o professor especialista. Têm alguns casos que o professor identifica por algum motivo que a criança não está tendo um desempenho adequado [...]. Ele faz o encaminhamento para o professor especialista. Existe um prontuário, um procedimento interno que ele encaminha pra o professor especialista para fazer a primeira triagem (C).*

Em alguns casos, há alunos que são encaminhados pelo professor da sala regular para a triagem, no entanto a professora especializada detecta que não é caso de SRM e faz o encaminhamento para o reforço escolar.

*O professor de sala regular, ele faz o encaminhamento para a sala de recurso. Nós verificamos a necessidade, se for preciso nós entramos em sala, verificamos como esse aluno está lá, fazemos essa investigação, então, nós trazemos para a sala de recurso [...] faço a avaliação, depois se for de acordo com a avaliação que eu percebi ali do aluno, eu já entrego a ficha de encaminhamento para o professor preencher para a sala de recurso. Quando não é o caso, eu dou a devolutiva, sugiro encaminhamento para o reforço escolar, dou orientação sobre uma atividade diferenciada em sala regular, quando eu vejo que não é caso de recurso. Lógico, levo para a psicopedagoga também para ter o olhar da psicopedagoga [...] (P5).*

Os procedimentos de avaliação e encaminhamento pedagógicos demonstram seguir uma visão médica, prontuário ou receituário, para o professor de sala de aula comum. Não se evidencia o papel do professor de sala regular nesse processo de inclusão escolar, sobretudo, na análise das atividades desenvolvidas para o aluno que está incluso no ensino comum e que deve se beneficiar do currículo da escola. Sendo assim, não se apontam as metodologias do ensino, adaptações curriculares, os processos de interação professor-aluno e do aluno com seus pares. A única estratégia mencionada, direcionada ao ensino regular, mas para

os alunos que não serão encaminhados para a SRM, é a orientação sobre uma atividade diferenciada em sala regular. Se considerarmos que esse aluno não precisa da SRM qual a justificativa da proposição de uma atividade diferenciada? Parece-nos que ser encaminhado para uma avaliação na SRM já sugere que o aluno apresenta algum problema, inerentes exclusivamente as suas características pessoais, que não permite que ele usufrua dos processos comuns de ensino.

Verificou-se que nas escolas da rede municipal que fazem parte do Programa Integra-Ativa, além da SRM, elas são contempladas com a sala de reforço, conhecida com recuperação paralela.

Segundo o programa de educação inclusiva (PEI) do Integra-Ativa, são considerados casos de educação especial: alunos com deficiências, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades. Como público-alvo da educação especial podem ser também contemplados os casos mais graves de distúrbios de aprendizagem ou dificuldades de aprendizagem caso haja carga horária disponível (TAUBATÉ, 2014).

Esse programa (PEI) diferencia alunos com distúrbios/transtornos de aprendizagem de alunos com dificuldades de aprendizagem. Aqueles que apresentam distúrbios/transtornos de aprendizagem são os alunos com comprometimentos específicos e significativos no aprendizado de habilidades escolares, comprometimento esse que não está associado diretamente às deficiências, como a deficiência intelectual, deficiência visual, auditiva etc.; os que apresentam dificuldades de aprendizagem são aqueles com atraso decorrentes de inadequação metodológica, imaturidade, carência cultural e de mudança de exigência da escola. No entanto, o PEI orienta que os do primeiro grupo sejam atendidos no contraturno na sala de reforço escolar, com orientação e intervenção do professor especializado ou na sala de recursos multifuncionais se a equipe (professora especializada e terapeutas) assim julgar necessário. Quanto ao segundo grupo, ou seja, os com dificuldades de aprendizagem, serão atendidos no contraturno nas salas de reforço com orientação do professor especializado quando necessário (TAUBATÉ, 2014).

Dessa forma, é intencional que o Programa Integra-Ativa encaminhe todo e qualquer aluno que não aprende para a SRM, isentando o sistema educacional dos reais problemas que acometem a esse educando, transferido o fracasso para o aluno que passa anos no sistema escolar e não aprende os conhecimentos básicos

que deveria ter adquirido para o seu processo de desenvolvimento. Além do mais, se fossem seguidos os critérios do PEI, não existiria uma demanda tão grande de alunos com problemas de aprendizagem na SRM, mas na sala de reforço escolar.

Sendo assim, foram analisados também os critérios que as professoras especializadas utilizavam para o encaminhamento dos alunos para a sala de reforço ou para a SRM, as quais apresentaram as seguintes razões:

*A visão que a Rede tem, eu acho que não é específico da minha escola, que é só para reforçar aquele aluno que não está conseguindo acompanhar na sala de aula, mas assim reforçar o conteúdo. Para aqueles que têm dificuldades de aprendizagem é a sala de recurso. Eles não veem a sala de reforço como uma sala que vai trabalhar com crianças com dificuldades de aprendizagem e até por que essas professoras também não têm formação para (P8).*

*No recurso, tem que ser as dificuldades de aprendizagem mais acentuadas, aquelas crianças que já repetiram muitas vezes ou passaram, mas passaram de uma forma que o sistema foi aprovando e chegou no 4º, 5º ano não conseguindo se alfabetizar. O reforço é para reforçar os conteúdos mesmo de sala de aula (P9).*

*Esse critério quem faz somos nós professores especialistas. Nós fazemos a discussão de caso com a professora de sala regular e quando nós percebemos que é uma defasagem de conteúdo, esse aluno vai para o reforço. Quando nós percebemos que é uma dificuldade em apreender os conteúdos, esse aluno vem pra mim (P13).*

Dessa forma, fica evidente que o público que apresenta dificuldades de aprendizagem, que são atendidos na SRM, corresponde à maioria dos alunos com histórico escolar de repetência ou com aprovações sem serem alfabetizados. Mesmo assim, é possível perceber nos depoimentos das professoras que ainda não está claro quem é o público-alvo da educação especial e qual o papel das SRM e das salas de reforço escolar. Essa não clareza reforça a intenção do sistema educacional na reiteração de práticas de exclusão de alunos que vivem situações de fracasso escolar, resultado de um processo educativo homogeneizador e inflexível. Um processo educativo que rotula e classifica o aluno como deficiente, atribuindo unicamente a ele a responsabilidade pelo fracasso escolar.

O que chama atenção nos depoimentos é a aparente aceitação passiva das professoras especializadas em relação a essa questão, pois, muito embora relatem que os alunos com dificuldades não fazem parte da população que deveria ser atendida pelas SRM, não levantam questionamento sobre as razões desses encaminhamentos. Sendo assim, parecem acatar as determinações dos seus superiores, bem como dos especialistas da área clínica.

Esta aceitação pode estar relacionada aos fundamentos teóricos e metodológicos que permeiam a formação e atuação das professoras especializadas. Se considerarmos que a grande maioria realizou sua formação inicial na área específica da deficiência intelectual, em cursos voltados exclusivamente para esse fim, é possível que, assim como os professores do ensino regular, as professoras do AEE acatem a ideia de que a não aprendizagem dos alunos esteja ligada exclusivamente a um problema inerente as suas próprias características, sem fazer uma leitura crítica e reflexiva da escola e dos mecanismos que geram a exclusão.

Outro aspecto a considerar é que a grande maioria das professoras especializadas iniciou sua trajetória profissional em ambientes segregados de educação especial, portanto, o encaminhamento de alunos que não aprendem em espaços comuns de ensino para ambientes mais segregados parece ter se tornado uma prática comum no cotidiano profissional dessas professoras. Portanto, a problematização desses encaminhamentos, ligada a uma reflexão crítica sobre escola, no processo de formação continuada dessas profissionais, pode contribuir para uma releitura dos objetivos do AEE no contexto escolar e a redefinição das práticas pedagógicas desenvolvidas por essas professoras. Nesse sentido, o papel da teoria na formação docente é fundamental para "o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre e de como nessas mesmas condições são produzidos os fatores de negação da aprendizagem" (PIMENTA, 2012, p. 31).

Contudo, apesar de as professoras especializadas não manifestarem um posicionamento crítico em relação aos alunos atendidos pelo AEE, apontam algumas críticas em relação à falta de preparação dos professores da sala regular para trabalharem com a inclusão de alunos com NEE e suas condições de trabalho, dando destaque à quantidade de alunos matriculados nas salas de aula. Segundo as Professoras (P9) e (P14):

*Permanece o mesmo número não tem diferença. Tem salas que têm três alunos de inclusão e com 30, 27 alunos na sala (P9).*

*E assim, eu vou te dar um exemplo de uma sala de 2º ano que é onde meu aluno que tem síndrome down está incluído. Essa sala é numerosa e além do caso que requer uma atenção, porque tem toda uma questão familiar envolvida. Além da síndrome de down que requer atenção de conceitos básicos para ser trabalhado com ele, têm outros casos de alunos bem complicados ali. Casos sociais, casos de aprendizagem que vem apresentando dificuldade, entendeu? Então, essa sala não é estruturada para receber esse aluno de uma maneira adequada, assim, que a*

*professora possa ter mais tempo ou direcionar bastante atenção dela pra resolver certas questões (P14).*

De fato, o processo de inclusão escolar que requer uma dinâmica pedagógica para o desenvolvimento do aluno de acordo com suas necessidades individuais não é possível numa sistemática que inviabiliza este processo, sobretudo quando se tem uma grande quantidade de alunos na classe regular. Sendo assim, inserir o aluno com NEE numa sala de aula regular, sem propiciar-lhes as condições pedagógicas e de acessibilidade necessárias, não lhes garante aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, Kassar (2013) aponta que sobre a bandeira da inclusão, algumas crianças com diferenças orgânicas têm sido matriculadas em classes comuns do ensino regular, mas, muitas vezes, sem uma adequação por parte da escola sobre os procedimentos didáticos, adaptação de material e outros requisitos básicos.

E a Resolução de nº 02/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, declarava no seu art. 5º que eram considerados educandos com necessidades educacionais especiais, os que, durante o processo educacional, apresentavam:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
- b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001, p. 70).

Para Bueno (2013, p. 29-30):

Este inciso oferece oportunidade para que um conjunto de alunos que apresentam muito baixo rendimento escolar, mas não relacionados "a condições, disfunções, limitações ou deficiências" (alínea "b" do mesmo inciso e artigo), sejam incorporados pelas políticas de educação especial, tal como tem ocorrido em diversos sistemas estaduais e municipais de ensino.

Com base nos depoimentos das entrevistadas foi observado que esse fato também ocorre no sistema municipal de educação da rede pública de Taubaté-SP, proporcionando uma abertura para qualquer aluno que apresente um

descompasso na aprendizagem seja rotulado como problema e automaticamente seja assistido na SRM. Não se avalia os entraves educacionais que podem recair sobre o processo de ensino-aprendizagem desses alunos.

Dessa forma, verifica-se que há uma ambiguidade quanto ao público a ser atendido, pois conforme preconiza os documentos atuais: Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, Resolução de nº 04/2009 (Institui Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial), Decreto de nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências), o público-alvo da educação especial passa a ser definido: os alunos que apresentam deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação).

No entanto, conforme relato de todas as professoras especializadas, o Programa Integra-Ativa, intencionalmente, ainda está atendendo na SRM os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Atrelado à Resolução de nº 02/2001, ao Decreto Municipal nº 9837 de 07 de fevereiro de 2003 e ao Programa de Educação Inclusiva (PEI) do Integra-Ativa. Essa questão pode ser observada nos relatos seguintes:

*E dependendo da dificuldade, até assim, mesmo não tendo deficiência, daí você vai ver pelo número de matriculados (P1).*

*Alguns alunos com dificuldades gritantes que a gente percebe que mesmo com vários trabalhos realizados ele não alcançou um bom resultado. Perante a lei, isso é possível, os casos de dificuldades gritantes. Alguns casos, nós percebemos que ele tem dificuldade, mas que o trabalho diferenciado só em sala regular com o apoio de uma outra profissional ele acompanha a sala. Aí, esses casos, nós fazemos encaminhamentos (P5).*

*Crianças com dificuldades de aprendizagem [...] então a gente tem algumas crianças com laudo de deficiência intelectual, a gente tinha crianças com deficiência física e temos com deficiência visual (P6).*

*São mais de dificuldades de aprendizagem e as deficiências são: baixa visão, mas não chega a ser cego, têm alguns com redução auditiva, mas pouca também, essa faz atendimento com fonoaudióloga e tem uma PC [...] (P7).*

*São crianças portadoras de alguma necessidade especial, dos transtornos e crianças com dificuldades de aprendizagem acentuadas que não tem laudo, mas são crianças que estão vindo de um fracasso escolar, ou são muito repetentes, ou crianças que estão no 4º, 5º ano, mas ainda não conseguiram se alfabetizar (P9).*

*[...] aqui na sala de recurso a clientela são os alunos com dificuldades de aprendizagem gritante e de inclusão com laudo (P11).*

Dessa forma, considerando os termos utilizados pelas professoras especializadas para designar os alunos dos atendimentos: “alunos com dificuldades gritantes”, “portadoras de alguma necessidade especial”, “dos transtornos” e “crianças com dificuldades de aprendizagem acentuadas” e de “inclusão com laudo”, nos parece que na SRM do Programa Integra-Ativa o público-alvo que é assistido corresponde aos alunos com deficiências, com transtornos globais de desenvolvimento e aos que apresentam dificuldades de aprendizagem. É interessante ressaltar que, pelo depoimento da professora (P1), mesmo os alunos que não têm deficiências são público do AEE, significa dizer que: se o aluno não aprendeu e não tem um laudo, conseqüentemente ele tem dificuldade de aprendizagem e será encaminhado para frequentar a SRM.

Diante do exposto, percebe-se que o professor especializado se depara na SRM com uma demanda bem diversificada e, por isso, tem que dar uma resposta significativa, sobretudo, com práticas pedagógicas que enriqueçam o processo de aprendizagem e de desenvolvimento desse aluno na sala de aula regular.

Interessante ressaltar que, apesar dos alunos com altas habilidades/superdotação fazerem parte do público da educação especial, estando também previsto esse atendimento no PEI do Integra-Ativa, esse público não foi citado por nenhuma professora especializada como sendo assistido na SRM. Isso vem reiterar que a SRM é direcionada apenas para os alunos que têm problemas na aprendizagem ou que apresentam um laudo como uma marca, os quais precisam ser resolvidos pelo olhar terapêutico.

Uma professora especializada citou ainda que além dos alunos com deficiência, chamados por elas como casos de inclusão, e dificuldades de aprendizagem, a SRM atende outros alunos considerados “problemas” pela escola, como podemos constatar no relato da professora (P13).

*Nós não estamos atendendo só os casos de inclusão ou dificuldades de aprendizagem, nós também estamos com casos que são mais sociais, são alunos que apresentam casos gravíssimos de indisciplina (P13).*

No estudo realizado por Regiani (2011) no município de Guarapuava/PR, no relato das professoras ficou esclarecido que a SRM está voltada para o atendimento dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Por sua vez, na pesquisa realizada por Milanesi (2012) além do atendimento à deficiência

intelectual, física, múltiplas, auditiva, transtorno global do desenvolvimento e TDAH, no município de Rio Claro/SP, há também atendimento para os casos de alunos que são chamados "limítrofes" e aqueles com dificuldades de aprendizagem. Esses alunos, segundo a legislação do AEE, não poderiam estar matriculados na SRM, porém eles são autorizados pelo município a ter atendimento na SRM.

Dessa forma, constata-se que o atendimento dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem na SRM não é uma realidade apenas do município de Taubaté-SP. Encontra-se também em outros municípios do Brasil a autorização a essa demanda na SRM.

Com relação a essa demanda, a coordenadora informou que, apesar do Programa Integra-Ativa ainda atender os alunos com dificuldades de aprendizagem na SRM, a proposta do Programa é que gradativamente o professor especializado possa atender somente o público-alvo da educação especial. Além disso, segundo seu argumento:

*O professor especialista no decorrer dos anos anteriores ele foi assumindo, trazendo para si o grande público de dificuldades de aprendizagem [...]. Essa é a proposta que se pretende, eu sei que é um trabalho que a gente vai fazer de maneira gradativa, passar isso para o professor de reforço, mas a gente vai fazer isso com muita cautela, com muita organização e ao mesmo tempo dando formação para esse professor, porque ele já faz um trabalho com criança com dificuldade de aprendizagem. Porém os casos mais gritantes e mais acentuados da escola esses eram passados e foram até hoje passados para o recurso, para o professor especialista. [...] A ideia é que a gente caminhe para isso, vai ser uma caminhada a longo prazo, mas a ideia é que a gente chegue realmente a esse público específico (C).*

Sobre o público que apresenta dificuldades de aprendizagem no nosso estudo, as professoras especializadas evidenciaram os seguintes problemas:

*O contexto da escola em que trabalho há um maior número de dificuldades do que inclusão [...]. A dificuldades de aprendizagem, são crianças que não têm a família como suporte. A única instituição que oferece para eles algum tipo de educação de aprendizado é a escola (P4).*

*O que mais gera dificuldades de aprendizagem, aqui recebe muito aluno da Região Norte e Nordeste e eles vêm como uma desnutrição proteica muito grande na primeira infância e a gente sabe que isso provoca um comprometimento [...]. Eu recebi alunos que vieram da Região Norte e Nordeste com 9, 10 anos de idade que nunca tinham frequentado uma escola, então veio para o 1º ano do Ensino Fundamental totalmente defasado [...] aqui atrás tem uma comunidade e eles são oriundos todos da Região Norte e Nordeste [...]. A prefeitura construiu casinhas de alvenaria e eles foram conduzidos para essas casas. O quê que eles fizeram escreveram para a família que a Prefeitura de Taubaté dava casa para morar. Então, veio a família inteira [...] (P10).*

Analisando os depoimentos das professoras, verifica-se um estigma do aluno com dificuldades de aprendizagem que está além do viés sociológico. Nesse sentido, todos os problemas recaem sobre o aluno e seu contexto, isentando o sistema escolar de problemas na “ensinagem” ou no pedagógico, pois a escola nunca é colocada em xeque. Sendo assim, é necessário encaixar esse aluno em uma categoria para direcioná-lo para o AEE.

Diante destas terminologias: "o que não tem família como suporte" ou "o aluno do Norte e Nordeste com uma desnutrição proteica", é reforçado que são esses que apresentam problemas na aprendizagem e que precisam ser direcionados para o AEE. Nesse sentido, muda-se apenas de configuração, se antes os que apresentavam problemas de aprendizagem eram encaminhados para as classes especiais ou escolas especializadas, agora são encaminhados para a SRM. Portanto, conforme determinação do PEI do Integra-Ativa, esses são os casos que extrapolam o atendimento na sala de reforço e que precisam ser encaminhados para a SRM, denominados pelo programa como "alunos com distúrbios/transtornos de aprendizagem", reforçando as marcas que os fizeram incapazes, inferiores e deficientes.

Ainda sobre o depoimento da professora (P4) que atribuiu as dificuldades de aprendizagem "aos alunos que não têm a família como suporte" e que "a escola é a única instituição que oferece aprendizado para eles", pode-se afirmar que ela traz em sua fala contradição, pois, em uma de suas falas, ela atribuiu unicamente à escola a responsabilidade em atuar como formadora de aprendizagem, enquanto que em outra fala, a professora indicou que o aluno que vai para a SRM precisa ser avaliado em outros contextos, na sala de aula, no intervalo, na vida dele social e familiar. Esta última fala comprova que o aluno não aprende só no âmbito da sala de aula, mas que outros contextos também são relevantes para a sua aprendizagem e desenvolvimento.

Para as explicações das dificuldades de aprendizagem no contexto escolar baseadas nas teorias do déficit e da diferença cultural, faz-se necessária uma análise crítica dos mecanismos escolares que podem levar os alunos das camadas menos favorecidas ao fracasso escolar. Para Patto (2005, p. 407-408):

[...] a inadequação da escola decorre muito mais de sua má qualidade, da suposição do que os alunos pobres não têm habilidades que na realidade muitas vezes possuem, da expectativa de que a clientela não aprenda ou

que o faça em condições em vários sentidos adversas à aprendizagem, tudo isso a partir de uma desvalorização social dos usuários mais empobrecidos da escola pública elementar. É no mínimo incoerente concluir, a partir de seu rendimento numa escola cujo funcionamento pode estar dificultando, de várias maneiras, sua aprendizagem escolar, que a chamada "criança carente" traz inevitavelmente para a escola dificuldade de aprendizagem.

Na escola, ainda se atribui a defasagem de aprendizagem do aluno a sua origem social. No nosso estudo, os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem, na perspectiva de uma professora, têm esse problema diretamente relacionado a sua origem nordestina. Segundo Pierucci (1987 *apud* PATTO, 2005, p. 409) "[...] sabemos que o preconceito contra nordestinos, por exemplo, está cada vez mais estruturado em segmentos da sociedade brasileira".

Nessa perspectiva da educação inclusiva, a escola terá que dar uma resposta educativa para todos os alunos, independentemente de sua origem étnica ou cultural para não propagar ainda mais o histórico do fracasso escolar atribuído à família ou a sua origem social.

Dessa forma é que se faz necessário analisar o número de alunos que são atendidos e seus problemas no Programa Integra-Ativa. Conforme depoimento das professoras especializadas, foi verificado que sete professoras entrevistadas em 2014 apontaram, em sua maioria, que atendiam uma Escola de Ensino Fundamental e uma Creche. O total de alunos matriculados no AEE, incluindo Fundamental e Creche, variou por professora entre 19 e 90 alunos atendidos.

As outras sete professoras que foram entrevistadas em 2015 informaram que atendiam uma Escola de Ensino Fundamental e duas Creches. O número de alunos por professora, incluindo o do Ensino Fundamental e Creches, variou entre 27 e 50 alunos. A (P13) ainda não tinha fechado o diagnóstico de atendimento na data da entrevista, portanto, não apresentou os dados. As professoras (P8), (P9) e (P10) apresentaram o público da educação especial que era atendido nas SRM. A (P8) atendia no total 36 alunos, já que, na Escola de Ensino Fundamental, atendia 31 alunos, sendo 27 alunos diagnosticados com dificuldades de aprendizagem e apenas quatro identificados por ela como de inclusão; numa Creche, a docente atendia três alunos com dificuldades de aprendizagem; e, na outra Creche, mais dois alunos identificados como de inclusão. A professora (P9) atendia no total 31 alunos. Na Escola de Ensino Fundamental, eram 21 alunos matriculados no AEE, sendo 17 com dificuldades de aprendizagem e apenas quatro identificados por ela

como de inclusão; por sua vez, numa Creche, atendia cinco alunos; e, na outra, mais cinco alunos. Já a professora (P10) atendia no total 29 alunos, uma vez que na Escola de Ensino Fundamental atendia 20 alunos, sendo 16 identificados com dificuldades de aprendizagem e quatro identificados como de inclusão; numa Creche, atendia quatro alunos; e, na outra Creche, mais cinco alunos.

Os alunos apresentados por essas professoras como de inclusão, dão a entender que são aqueles com deficiências e/ou com transtornos globais de desenvolvimento, visto que as professoras especializadas não informaram que atendiam alunos com altas habilidades/superdotação quando foram interrogadas sobre o público-alvo da educação especial assistido na SRM.

Esses dados confirmam que o público maior do AEE das escolas públicas integrantes do Programa Integra-Ativa são os alunos com dificuldades de aprendizagem, criados intencionalmente para integrar a uma categoria e, conseqüentemente, são aqueles identificados com algum problema. No entanto, esse “problema” pode não estar vinculado diretamente ao aluno, mas ao próprio ensino, à didática ou à organização do sistema escolar.

No sentido de romper com esses grilhões, os quais são fruto de uma tradição histórica e cultural de que o aluno pobre não aprende, de que o aluno deficiente tem de fracassar, porque ele é incapaz, é que o professor tem um papel fundamental nesse processo. Dessa forma é que se faz necessário repensar sobre a formação continuada desses professores especializados. Claro que não se pode designar a formação como o elemento que sozinho vai resolver essas concepções preconceituosas que estão tão arraigadas na sociedade, mas que é relevante ante esse desafio. Sendo assim, propõe-se uma formação não somente voltada a técnicas e processos de ensino, mas uma formação global para superação de conceitos e preconceitos relacionados à determinada parcela da população. Uma formação na perspectiva crítica, que, conforme Pimenta (2012, p. 52), refere-se:

a uma política de formação e exercício docente que valoriza os professores e as escolas como capazes de pensar, de articular os saberes científicos, pedagógicos e de experiência na construção e na proposição das transformações necessárias às práticas escolares e às formas de organização dos espaços de ensinar e aprender, comprometidos com um ensino com resultados de qualidade social para todas as crianças e os jovens.

Com relação às questões de natureza social, que conforme os depoimentos das professoras têm gerado uma série de problemas no processo de aprendizagem dos alunos, Marchesi (2004c, p. 144) afirma que:

A resposta educacional para evitar o fracasso dos alunos em situação de risco deve ser reforçada com iniciativas que contribuem para superar a desvantagem social em que vivem. Às vezes, atribui-se à escola e aos professores, independentemente de outras mudanças sociais, a capacidade de acertar na resposta educacional a qualquer problema de seus alunos. É certo que, em alguns casos, isso pode ser possível e que, sem dúvida, a escola tem amplas possibilidades de intervenção. É necessário, porém, reconhecer que só mediante propostas mais amplas e mais globais podem-se abordar os problemas desses alunos com maiores garantias de êxito.

Nesse sentido, a escola inclusiva deve oferecer os serviços adequados para atender a diversidade de seu público, mas não é capaz de sozinha construir uma sociedade igualitária e integradora. Segundo Laplane (2013, p. 14),

[...] a educação é uma entre várias práticas sociais, institucionalizadas. Ela reflete as contradições presentes na sociedade, o jogo de forças e o confronto de tendências e interesses. [...] A construção de uma sociedade integradora, por sua vez, somente será possível se a integração se efetivar em todos os âmbitos da vida social. Isto quer dizer que a sociedade será integradora na medida em que a educação, a economia, a cultura, a saúde integrem as classes, camadas e grupos hoje excluídos.

A professora (P12) apresentou a dificuldade de aprendizagem acentuada de um aluno que não conseguiu se desenvolver ao ingressar no contexto escolar. Resta saber se essa dificuldade não está associada às práticas homogêneas desenvolvidas na sala de aula que não leva em consideração as especificidades individuais do educando, conforme pode ser observado no depoimento:

*Eu tenho algum cliente que ele tem uma dificuldade de aprendizagem acentuada, mas se desenvolveu bem até a entrada no seu contexto escolar. Desenvolveu bem nos seus aspectos físicos, neurológicos, mas quando chegou no seu contexto escolar não foi para frente. Então, esse que vem apresentando dificuldade de aprendizagem vem para a sala de recurso (P12).*

Com base nesse trecho, pode-se notar que a professora, quando se refere ao termo "cliente", vai ao encontro da concepção da área médica na escola pública, como foi abordado nesta dissertação. Por sua vez, apresenta ainda que o aluno "não foi para frente no contexto escolar", camuflando as engrenagens que ocorrem no sistema educacional e que recaem no aluno, sobretudo para aqueles que já são marcados pelo contexto social como inferiores. O foco dessa professora é

na deficiência em si mesma, pois não é capaz de enxergar a relação do desenvolvimento desse aluno em outros contextos. Será que essa professora não é capaz de questionar o sistema escolar? Por que o questionamento só recai sobre o aluno?

Sobre essa questão do caso de Taubaté-SP estar atendendo na SRM os alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem, a professora (P13) denunciou que, pela legislação, não faz parte do público-alvo da educação especial e reiterou a sobrecarga de suas funções ao utilizar o termo "para-raios".

*Eu falo que nós somos "para-raios" [...] Qual nossa função dentro do Programa Integra-Ativa, se nós formos parar para olhar a Legislação nós vamos atender os casos de público-alvo da educação especial, mas Taubaté abriu um leque para dificuldades de aprendizagem acentuada (P13).*

Ainda sobre os casos de deficiências acentuadas na aprendizagem, as professoras ressaltaram a importância de uma avaliação psicológica para detectar se não estão relacionadas à deficiência intelectual.

*Por exemplo, eu tenho na minha sala alunos com dificuldades gritantes que realmente a gente já fez de tudo e não conseguiu. Aí nesses casos nós estamos encaminhando para uma avaliação psicológica. A gente tem contato com o Dr. (nome do médico) que é o neuropediatra da região [...] (P5).*

*Tem alguns casos inclusive nessa minha escola, que eles estão passando por um processo de avaliação psicológica, está sendo aplicado o teste para a gente ter um fechamento da situação, porque existe a hipótese que tem alguma deficiência, porque são casos bem graves e até então a gente tem tratado como dificuldades de aprendizagem. Famílias privadas socialmente de informação e que não tem consciência. Então, a escola está buscando auxiliar nesse sentido. Não que o laudo de deficiência intelectual vai interferir em alguma coisa, mas esse laudo possibilita a gente a buscar outras alternativas no sentido de Secretaria de Educação mesmo (P14).*

Se antes se falava na avaliação psicopedagógica, agora as professoras (P5) e (P14) vêm anunciando os casos que são encaminhados para a avaliação psicológica. Contrariando os termos, porque uma avaliação psicológica teria que ser direcionada para as psicólogas ou psicopedagogas e não para o neuropediatra, nessas declarações está subjacente uma visão médico-terapêutica para orientação do trabalho que mais parece com um consultório do que um serviço educacional. Provavelmente, essa é a concepção hegemônica no contexto escolar, inclusive do Programa Integra-Ativa. Aqui estão os indicadores que anunciam a ampliação dos alunos do AEE.

Se esses alunos começam a ser vistos como problema sem avaliar as causas instrucionais da mediação educativa ou ambientais que afetam as aprendizagens escolares, é possível justificar por que não são assistidos só os alunos com NEE no AEE, e sim os outros também denominados com dificuldades de aprendizagem. Sendo assim, quando o educador se mune de uma visão médica, qualquer desvio na aprendizagem é justificado como um problema e passa a não se enxergar as possibilidades, mas apenas os defeitos. Além disso, pelo viés do defeito dificilmente irão acreditar que há possibilidades educacionais, estas, por sua vez, serão atribuídas aos fármacos e às terapias.

Com relação ao laudo que é expedido, quando solicitado pela equipe multidisciplinar do Programa Integra-Ativa, uma das professoras especializadas informou que:

*Então, geralmente assim, não é um laudo fechado, a gente tem uma HD que é uma hipótese diagnóstica. Então, tem a equipe do Integra-Ativa que é a psicóloga, psicopedagoga e temos o Dr. (nome do médico). Então, geralmente, quando sai o laudo da criança sai por parte da equipe e, principalmente, pelo Dr.[...] que é o médico responsável que atende nossas crianças. Ele é neuropediatra (P6).*

Dessa forma, fica evidente que a equipe multidisciplinar do Integra-Ativa é responsável também pela expedição do laudo da criança, mas, segundo depoimento das professoras especializadas, a responsabilidade maior fica a cargo do médico neuropediatra. Segundo o PEI, o neuropediatra é solicitado pela psicopedagoga para realizar atendimento clínico em casos específicos e quando há necessidade faz orientação à equipe multidisciplinar e à comunidade escolar (TAUBATÉ, 2014). Está bem claro o predomínio do campo médico na educação, sobretudo com a marca do laudo para o fechamento de um caso, que a palavra final é do neuropediatra. Nesse sentido, questiona-se: quais os desdobramentos pedagógicos desse laudo e dessas práticas "medicalizadas"? E quais as consequências para o processo educacional dos alunos a partir desses serviços? Em suma, pode-se afirmar que isso é um reflexo do crescimento do número de alunos identificados com problemas no AEE.

Verifica-se que na escola pública democrática o número de matrículas dos alunos provenientes das camadas populares aumentou significativamente. E na proposta da educação inclusiva esta educação deverá dar uma resposta que atenda às necessidades pedagógicas de todos os alunos. Nesse sentido, na SRM não se pode perpetuar com o público, exclusivo, dos denominados "deficientes intelectuais" ou com problemas de aprendizagem, decorrentes, muitas vezes, de métodos

pedagógicos inadequados aos alunos originários de ambientes menos favorecidos da sociedade. Dessa forma, recorreremos a Januzzi (2012, p. 145) para análise da escola pouco democrática do passado:

A escola pouco democratizada, frequentada ainda, em grande parte, pelas camadas de nível socioeconômico mais favorecido, oferecia parâmetro facilitador de exclusão social de seus alunos, englobando como pessoas portadoras de deficiência, principalmente mental, muitas crianças que traziam manifestações de ambientes diferenciados e/ou mesmo sofriam a incompetência da escola nos seus currículos, inclusive com métodos e técnicas inadequadas.

Diante do que afirma Januzzi (2012), percebe-se que, ainda hoje, continua se perpetuando os conceitos da escola pouco democrática do passado, ou seja, culpando o aluno ou a sua família e/ou se utilizando de parâmetros classificatórios de exclusão pelo não aprendizado do educando.

A escola ampliou o acesso, mas o paradigma que fundamenta a escola e sua função social não acompanhou as mudanças decorrentes do perfil do aluno, conseqüentemente vai produzir fracasso escolar e a escola ainda vai se utilizar dos mesmos padrões para dizer que o problema é do aluno. Inclusive o próprio PEI aponta que os alunos com dificuldades de aprendizagem são aqueles com atrasos decorrentes, dentre outros aspectos, "da mudança de padrão de exigência da escola" (TAUBATÉ, 2014). Na realidade, não houve essa mudança de padrão de exigência, mas agora existe um público diferenciado que de partida não se reconhece dentro dessa escola. Dessa forma, são esses alunos que evadem, que resistem a esse processo, que ficam indisciplinados, apresentando várias manifestações por não encontrar identificação com sua vida. Em outros termos, essa escola pública não serve para o pobre, o negro, o nordestino, para o mal alimentado.

Neste caso, o professor especializado tem um papel fundamental, pois um olhar crítico sobre a escola e seus mecanismos de exclusão pode contribuir para que a educação especial na instituição não represente apenas um meio para segregação e exclusão do aluno.

Nesta perspectiva, recorreremos a Bueno (2011) quando afirma que o problema não reside na oposição entre professor generalista ou especialista. Segundo esse autor, a educação inclusiva exige, por um lado, que o professor de sala regular adquira algum tipo de especialização para atender a uma clientela que tem características peculiares, por outro, exige que o professor de educação

especial amplie suas perspectivas que foram tradicionalmente centradas nessas características. Dessa forma, se construirmos uma trajetória de formação para professores que coloque em prática esses princípios, certamente, estaremos ampliando as oportunidades educacionais a toda e qualquer criança com NEE ou não.

Vale ressaltar ainda que o Programa Integra-Ativa propõe em um dos objetivos específicos "promover no contexto escolar reflexões e ações que assegurem uma educação inclusiva" (TAUBATÉ, 2014). Assim a leitura que as professoras especializadas fazem da escola pode ser um desencadeador de novas propostas pedagógicas e de formação no contexto escolar, bem como, da articulação conjunta de ações que promovam mudanças na estrutura e organização escolar. Nesse sentido, o AEE na escola regular, ao contar com profissionais bem formados e comprometidos com uma educação de qualidade para todos os alunos, pode contribuir para que a SRM não seja apenas um espaço para o qual são encaminhados os alunos que não aprendem na escola, mas um espaço de questionamento e reflexão sobre a real condição da instituição, dos seus mecanismos de exclusão e das mudanças necessárias para garantir não somente o acesso dos alunos com NEE, mas a sua inclusão e aprendizagem.

#### **4.3.2 Organização e funcionamento da sala de recursos multifuncionais**

Para analisar as formas de organização do AEE que acontecem na sala de recursos multifuncionais, recorreremos à Resolução de nº 4/2009, no seu art. 13 que apresenta as atribuições do professor do atendimento educacional especializado, dentre elas, no inciso III – "organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos" (BRASIL, 2009, p. 3).

De acordo com essa Resolução, as professoras especializadas são responsáveis por organizar as formas e os números de atendimentos dos alunos.

Em nosso estudo, as professoras especializadas enfatizaram que:

*[...] vejo a faixa etária, porque também não vou ser incoerente de colocar um de 7º, 8º ano junto com um do 2º e 3º ano [...] normalmente eu pego assim equiparando, pode ser um de 3º e 4º, um 4º com 5º, um 2º com 3º ano [...]* (P3).

*[...] Cada dia eu trabalho: segunda é o 2º ano e o 1º; terça é o 3º ano; quarta é o 4º ano; quinta é o 5º ano e na sexta eu deixo para orientação para o professor, preparar material e fazer documentação (P4).*

*Depende de cada caso, ela pode ser trabalhada individualizada ou pode ser trabalhada em grupos. Então, a gente tenta organizar mais ou menos com a mesma faixa etária [...] (P5).*

*Em pequenos grupos e assim um ou outro que eu tento encaixar no individual que são os alunos que tem maior defasagem [...] então, é de acordo mesmo com a dificuldade do aluno [...] (P6).*

*[...] Têm alunos que faz atendimento individualizado, mas são poucos casos. A maioria dos casos que faz atendimento em sala de recurso é em grupo, grupos pequenos [...] São de acordo com as dificuldades apresentadas pelos alunos [...] (P7).*

*Eu tenho individual, eu tenho em dupla e tenho em trio. Isso vai depender de cada criança. Se a criança tiver uma dificuldade muito grande, eu prefiro pegá-la sozinha, mas esse atendimento individualizado (P11).*

Diante do que foi apresentado, constatou-se que o atendimento na SRM é realizado em pequenos grupos e de forma individual, mas, na maioria das vezes, esse atendimento ocorre em grupo. Somente os casos em que os alunos têm uma grande dificuldade é que acontecem de forma individualizada. Os critérios de organização do atendimento se dão pelas dificuldades apresentadas pelos alunos, por série e por faixa etária. O estudo realizado por Regiani (2011) constatou também que as formas de organização na SRM geralmente se dão por grupos e que esse atendimento aos alunos é dado, por meio de agrupamento por idade, por série e por dificuldade de aprendizagem, o que evidencia que mesmo considerando a necessidade de um trabalho individualizado na SRM, os professores tendem a formar grupos mais homogêneos possíveis. Isso, por sua vez, indica a reprodução na SRM de um modelo educacional historicamente construído, ou seja, baseado na homogeneização e padronização de alunos. Resta saber se as práticas educativas também seguem a mesma lógica.

Vale ressaltar que duas professoras especializadas, ainda sobre as formas de atendimento e os critérios de organização da SRM, apresentaram a contradição do Plano de Desenvolvimento Individual que vem montando para cada criança, pois diante do número de alunos, caso esses educandos tenham necessidades de um atendimento individualizado, possivelmente não conseguirão porque o tempo disponível inviabiliza esse atendimento.

*Infelizmente, por conta do tempo e do número de crianças eu quase não consigo atendimentos individualizados o que acaba sendo um pouco incoerente, porque a gente faz um plano de desenvolvimento individual [...]. Eu procuro organizar, mais ou menos, de acordo com as dificuldades. [...] As crianças que têm mais dificuldades, eu tento colocar mais vezes na semana (P8).*

*Ele acontece de duas maneiras, em alguns casos ele acontece em pequenos grupos e alguns casos individuais. Os dos pequenos grupos a gente procura aproximar o que pode ser trabalhado em conjunto, mas é contraditório se a gente tem que ter um plano de desenvolvimento individualizado como é que a gente pode atender em pequenos grupos (P14).*

É claro que nada impede que exista atendimento em grupo, mas não do jeito que está organizado, porque o trabalho individualizado passa a ser uma exceção nesse processo. Pesquisadores na área da educação especial denunciaram o caráter segregativo e excludente das classes especiais (SANTOS, 2006; BUENO, 2011) contudo, as formas de organização e atendimento realizadas nas SRM, parecem cumprir o mesmo papel das classes especiais, com uma nova configuração. Os alunos estão matriculados e frequentando o ensino regular, mas a SRM acaba se constituindo, assim como as classes especiais anteriormente, como espaço onde são encaminhados os alunos rejeitados do sistema comum de ensino. Continua silenciosamente vigente a cultura da segregação, na medida em que, nesses espaços, as possibilidades educacionais são obstaculizadas por barreiras estruturais (quantidade de alunos) e ideológicas (a dificuldade está no aluno). Sendo assim, o tempo é uma condição para continuar com essa estrutura; além disso, as professoras não conseguem perceber esse fator como uma consequência desse processo.

Foram ainda apresentados os critérios de agrupamentos realizados pela professora, baseando-se nas dificuldades dos alunos.

*Eu faço um grupo para estimulação, um grupo que eu vejo que tem suspeita de DÍ, que não foi fechado, nós temos muitos casos que é o que mais me preocupa, a gente tem aluno no 9º ano que não sabe ler e escrever e que até hoje não fecharam os casos, entendeu? Que você fica sem resposta para o professor de sala regular, porque não depende só de mim, não é? Depende de um todo. Então, eu organizo os alunos que eu vejo que têm uma dificuldade bem acentuada [...] e aqueles alunos que eu vejo que estão começando a avançar que daqui a pouco vão receber "alta" (grifo nosso). Aí eu faço essa separação (P13).*

O fato de os alunos estarem chegando nos anos finais do Ensino Fundamental sem os conceitos básicos da leitura demonstra que esse processo

precisa ser reavaliado criticamente, pois, como a professora relatou, é uma resposta que não depende de um só, mas de um todo. Pelos depoimentos das professoras especializadas, há um número bastante expressivo de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem na SRM. Além de todo esse emaranhado de situação, o termo "vai receber alta" reflete a visão do modelo médico assumido pelos professores que atuam na SRM. Dessa forma, percebe-se que de nada adianta o aluno ter acesso à escola se esta não está dando uma resposta significativa para sua aprendizagem e desenvolvimento. Sobre essa problemática, Padilha (2013, p. 88-89) enfatiza que:

[...] Juntar crianças em uma sala de aula não lhes garante ensino, não lhes garante escola cumprindo seu papel, não lhes garante aprendizagem e, portanto, não lhes garante desenvolvimento. Deixar crianças e jovens deficientes ou pobres sem escola, sem ensino, sem aprendizagem e abandonados à própria sorte é impedir, de forma violenta, o exercício do direito que todos têm de participar dos bens culturais produzidos pela humanidade. [...] Igualmente violento é deixá-los na escola, matriculados, com lugar marcado na sala de aula, mas sem aprender, sem o acesso a todos os instrumentos e estratégias que respondem às suas necessidades peculiares: professores que saibam do que realmente estas crianças e jovens necessitam; equipe de profissionais que saiba orientar professores e familiares, acompanhando-os no processo de aprendizagem de seus alunos e filhos; número suficiente de pessoas para cuidar destes alunos na escola; número menor de alunos por sala de aula; salas de recurso em pleno funcionamento; estrutura física dos prédios adequada; possibilidades de locomoção garantidas; projeto pedagógico coletivo; estrutura e funcionamento administrativos compatíveis com o projeto pedagógico e com as singularidades dos diferentes grupos de crianças e jovens.

Uma professora ainda comparou a forma de atendimento, atualmente, na SRM com o que era desenvolvido antes da nova proposta do Programa Integra-Ativa.

*Antigamente existia, número e hora padronizado, hoje em dia não existe. Então, agora quem monta [...] a quantidade do grupo, sou eu professora especialista junto com essa minha equipe de psicopedagoga, de psicóloga que a gente vai então analisar e ver qual o melhor grupo para aquela criança ou não é o grupo é individual (P1)*

Diante desse depoimento, verifica-se que as professoras especializadas podem contar ainda com o apoio da equipe multidisciplinar para montar o grupo de alunos a ser trabalhado na SRM.

Vale ressaltar ainda que o trabalho desenvolvido na SRM das escolas integrantes do Programa Integra-Ativa é realizado no período contrário ao da escolarização do aluno, conforme preconizam os documentos oficiais que

regulamentam o AEE. No entanto, uma professora ressaltou um caso específico desse atendimento no mesmo turno da classe comum.

*Aqui na escola tem um aluno atendido no turno, mas assim também não é frequente a retirada dele da sala para não ter prejuízo do conteúdo de sala de aula. Então, não é assim toda semana. Eu vou, tiro o aluno numa semana [...]. Na outra semana eu faço uma coisa mais grupal na sala mesmo. Então, não é sistemático para não ter prejuízo do conteúdo. [...] foi um estudo de caso que a gente fez que tinha várias situações familiares que impossibilitava a criança de vir no contraturno. Então, em consenso com toda equipe escolar, nós achamos por bem, encaixá-lo no atendimento de turno (P7).*

Com base nesse depoimento, percebe-se que este é um caso isolado, após a discussão do caso e tomada de decisão pela equipe escolar foi autorizado em alguns momentos para esse aluno específico o atendimento na SRM no mesmo turno ao da sua escolarização. Porém, é necessário considerar que, mesmo sendo um caso isolado, a retirada do aluno no horário de aula contradiz ao que determina a legislação. Há de se questionar ainda os benefícios de tais medidas para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno e o perigo da exceção se tornar regra. Ao mesmo, há de se considerar outras variáveis que interferem na implementação do AEE na escola, no caso situações familiares que impedem o aluno de frequentar a SRM no contraturno. A escola, muitas vezes, não encontra alternativas para seguir ao “pé da letra” o que estabelece as normas e diretrizes de determinada proposta educacional, o que, muitas vezes, pode resultar na precariedade da qualidade do recurso oferecido.

Sobre o tempo de atendimento educacional especializado e como as professoras especializadas avaliam esse tempo na sala de recursos multifuncionais, as entrevistadas apresentaram os seguintes argumentos:

*Esse ano, por conta de estar em transição, eu acabei mantendo 1h e 40m por criança, por grupo, na verdade [...]. Eu acho assim, se for pra pensar só na questão da aula de recurso é suficiente, mas eu não posso ficar puxado na minha sala, eu tenho que modificar isso na sala que o aluno está, porque é lá que ele fica mais tempo [...]. Esse tempo de ir na sala, eu acho que é pouco. Eu acho que a gente poderia ficar mais tempo na escola, porque hoje em dia também com essa nova configuração eles fizeram a gente pegar mais de uma escola. Isso eu acho que é um pouco problemático nesta questão. E daí, às vezes, falta esse tempo da gente ir na sala, falar com a professora, de repente mesmo a questão do planejamento, fazer junto com o professor [...] (P1).*

*Atualmente, eu fiz 1h (60m) para cada atendimento, mas infelizmente como nós não atendemos só as crianças de inclusão [...] nem sempre eu consigo deixar uma criança que precisa de um atendimento individualizado, muitas*

*vezes eu tenho que inserir num grupo de uma, duas, três com dificuldades diferentes. Esse tempo disponível para o atendimento do aluno é pouco [...]. Esse menino que você viu acabando de sair daqui, eu consigo atendê-lo uma vez por semana, por conta do número de crianças que eu tenho. Eu sei que eu deveria atender esse menino quatro, cinco vezes por semana, mas por conta da organização, eu não consigo atendê-lo como deveria ser (P8).*

*Isso vai depender de cada aluno. Então, assim, aquele aluno que tem um déficit de atenção muito grande não adianta eu atender ele de 1h e 40m que eu sei que não vai ser produtivo [...]. Outro eu já consigo colocar com outro aluno que tem dificuldade parecida, então eu já consigo trabalhar 1h e 40m. [...] Então, vai depender da resposta de cada aluno, é flexível o nosso horário (P11).*

*O tempo de atendimento é cada professor que decide, de acordo com a necessidade da criança. [...] Só que agora, colocaram o horário técnico, porque nós começamos a questionar que nós não estávamos conseguindo ir até a sala do professor de ensino regular. [...] atendimento com os pais, até mesmo se precisar ir ao CRAS ou no CAPS é nesse horário técnico que eu utilizo (P13).*

De acordo com os depoimentos, as professoras organizavam o tempo de acordo com a necessidade do aluno, ou seja, esse horário é flexível. No entanto foi percebido que, por conta de as professoras atenderem mais de uma instituição, pelo número de alunos que precisam dar assistência e pelo trabalho que deveriam fazer com o professor de sala regular, esse tempo não estava sendo suficiente para desenvolver um trabalho de acompanhamento mais sistemático, principalmente para os alunos que precisam de um atendimento mais individualizado. "[...] Muitas das boas intenções podem fracassar se o tempo não for considerado como uma autêntica variável nas mãos dos professores, para utilizá-la conforme as necessidades educacionais que se apresentem em cada momento" (ZABALA, 1998, p.134).

Essa questão de a professora (P13) apontar que o horário técnico é utilizado para visitar as instituições como Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) foge totalmente das suas atribuições, principalmente para o CAPS que é uma instituição que não está associada ao caráter educacional. Se elas dizem que têm pouco tempo e esse tempo ainda é preenchido com situação que extrapola a natureza do professor do AEE, qual a finalidade dessa equipe multidisciplinar? As professoras especializadas deveriam estar dentro da escola, realizando os trabalhos educacionais e, se fosse o caso, visitando as famílias para direcionar ao aspecto de intervenção educativa para o desenvolvimento desses alunos com NEE. Isso evidencia mais uma vez que o que está movendo esse serviço tem como teor a natureza médica.

Sobre a frequência do aluno no contraturno do AEE, alguns professoras especializadas evidenciaram um posicionamento crítico, pois os alunos faltam muito.

*Então, esta questão de falta é uma outra coisa que atrapalha muito o nosso trabalho [...] como eu gosto de trabalhar com essa coisa de construção, eles não conseguem construir no único atendimento. Então, às vezes, o aluno falta naquele dia, chega na outra aula eu tenho que retomar com ele [...] (P1).*

*Olha, nessa escola que eu estou eles são bastante faltosos (P3).*

Sobre os alunos faltosos, as professoras explicaram que:

*Esse ano nós tivemos uma frequência muito boa, muito boa mesmo [...] mas a gente tem que trazer são os alunos do Fundamental II, porque já são mais velhos, eles têm uma visão diferente da sala de recurso, às vezes, até a família não é envolvida na vida escolar da criança. [...] (P5).*

*Tem ausência muito grande dos alunos de 6º ao 9º ano que eu tive problema quanto a isso, que realmente são alunos difíceis de frequentar, difícil de você conseguir, difícil de trazer um bilhete assinado, difícil de conversar com a mãe e com o pai. Então, assim, a gente tem muitos problemas nessa parte dos alunos maiores. Agora, quanto aos alunos menores, não (P6).*

*Infelizmente quem mais precisa é muitas vezes quem mais falta [...] até por conta da dinâmica familiar, social, cultural [...] (P8).*

*A maioria é bem frequente, mas tem uma grande parte [...] as crianças que sempre teve alguma dificuldade [...] só que a família nunca foi comprometida, então esbarra na questão da direção que não toma as providências de encaminhar para um conselho tutelar, de ter uma conversa mais firme com a família. Então, porque sozinha a gente não faz nada, a gente precisa da direção. [...] do 6º ao 9º ano, eles debandam, os adolescentes começam a ter vergonha [...] (P9).*

Diante do que foi exposto, percebe-se que a frequência do aluno na SRM está direcionada mais para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dentre os principais problemas apontados pelo absenteísmo dos alunos dos anos finais do Ensino fundamental, segundo as professoras especializadas referem-se: a) vergonha dos alunos mais velhos de frequentar a SRM. Esse fato se dá talvez pelo estigma que já foi criado sobre essa sala que consideram como uma sala destinada "aos alunos mais atrasados", "doidos", "deficientes" e "anormais"; b) falta de envolvimento da família na vida escolar dos filhos e pela dinâmica familiar, social e cultural. Há de considerar que é necessário a escola desenvolver momentos direcionados à conscientização dos responsáveis pelo aluno sobre a importância do AEE para o desenvolvimento e aprendizagem dos educandos. É preciso ainda entender que há toda uma dinâmica econômica e social das famílias que também

precisam ser levadas em consideração; c) falta de comprometimento do núcleo gestor na tomada de decisões do AEE. Sabe-se que o núcleo gestor, na liderança do diretor, precisa estar comprometido com a política de inclusão e sobretudo com o serviço do AEE que é realizado na SRM para tomada de decisões e para o envolvimento da equipe escolar no processo de inclusão escolar. Contudo, mais uma vez, a responsabilidade pela não frequência recai, especialmente, sobre o aluno e sua família, pouca menção os professores fazem em relação à escola e ao próprio trabalho desenvolvido na SRM.

Em um estudo de caso de Fontes (2012) sobre o atendimento educacional especializado: a professora da sala de recurso multifuncional informou que o absenteísmo dos alunos e a evasão na sala de recurso se dá devido à necessidade dos alunos serem conduzidos ao atendimento em um horário diferente das aulas, o que acontece em vários casos, porém não em todos. Diante desse fato, existe a atuação com os pais, no sentido de uma conscientização da necessidade da frequência ao atendimento.

Nesse sentido, Fontes (2012) afirma que é necessário considerar questões socioeconômicas com relação a esse 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.

Outras professoras especializadas apresentaram, os seguintes argumentos:

*Está difícil. A frequência do aluno em contraturno é difícil. Depende também do local onde a criança mora com relação a escola (P7).*

*Poderia ser bem melhor, não é adequada ainda [...]. Eu tenho presença, mas tenho aqueles que precisam ter mais presença, geralmente são aqueles alunos com dificuldades de aprendizagem, eles têm mais resistência em frequentar (P12).*

*[...] os que têm menos frequência são os que têm dificuldades acentuadas [...] (P13).*

Pelos depoimentos das professoras, os alunos que mais faltam são, geralmente, aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem ou então os que moram distantes da escola.

Algumas professoras especializadas enfatizaram que comunicam aos pais e responsáveis sobre a frequência dos alunos na SRM. Vejamos os depoimentos:

*[...] eu tenho que mandar bilhetes na agenda deles, eu peço a secretaria para ligar ou eu mesmo ligo [...] 50% mora longe. (P3).*

*Nós temos uns oito, nove alunos que não são frequentes, mas, assim, toda semana eu vou a sala, eu mando bilhete convocando os pais para explicar a importância do atendimento, o coordenador fez convocação esta semana, inclusive para falar sobre as faltas. Os pais não compareceram à reunião, e aí eu falei que vou ficar nessa semana na porta da sala regular para eu falar com os pais para eles não terem desculpas, entendeu? (P13).*

Uma professora especializada destacou que se o aluno não frequenta a SRM, ela faz essa orientação ao professor de sala regular.

*É cobrada, se a criança está faltando a gente já liga para os pais, tem uma chamadinha que se faz, tem um dossiê da criança de tudo que é trabalhado no dia [...]. A criança que acaba não frequentando a gente passa mais orientação para o professor de sala regular para estar desenvolvendo com eles, porque daí se a gente não tem a criança no atendimento, mas pelo menos estar dando alguma orientação para o professor está fazendo em sala (P9).*

As entrevistadas apresentaram outras alternativas que foram usadas para diminuir o absenteísmo dos alunos, conforme pode ser observado a seguir:

*O período integral facilitou muito o nosso trabalho e geralmente a primeira intervenção que a gente faz é colocar em período integral. O período integral ajuda a desenvolver outras habilidades no aluno, porque tem as oficinas de arte, de música, de dança. Então, acaba o aluno se desenvolvendo melhor [...] sanou bastante as faltas dos alunos (P4).*

*[...] os meus alunos ficam integral. Então, não tenho a dificuldade do problema de falta (P10).*

*Hoje isso melhorou, antes era um fracasso, porque a maioria dos alunos estão no integral [...] (P14).*

*[...] a nossa maior dificuldade é a frequência do aluno em contraturno. Então, entendemos que para suprir essa necessidade é oferecer para família o tempo integral para que a criança realmente fique na escola [...] e hoje nossas escolas 90% são integrais, por isso a facilidade de colocar o aluno em tempo integral [...] (C).*

As professoras apontaram que a frequência insatisfatória vem diminuindo com a proposta do ensino integral em que o aluno fica os dois períodos na escola. Sabe-se que o tempo integral melhora a frequência, no entanto, não repercutirá na motivação para o aluno participar do AEE, considerando as representações que ele

e os demais alunos têm da SRM e do que ela oferece. Os professores, por exemplo, relataram que os alunos maiores têm vergonha de frequentar a SRM, mas não mencionaram em seus depoimentos ações (individuais ou coletivas) que poderiam erradicar essas ideias que marcam os alunos como "problema", como "anormais".

#### **4.3.3. Limites/possibilidades da SRM na perspectiva das professoras especializadas**

O Programa de Educação Inclusiva (PEI) do Integra-Ativa assegura a organização do Apoio Especializado na unidade escolar, que está sob a forma de SRM e que somente poderá funcionar quando houver:

- I - comprovação de demanda avaliada pedagogicamente;
- II - professor habilitado;
- III - espaço físico adequado, não segregado;
- IV - recursos e materiais didáticos específicos (TAUBATÉ/SP, 2014, p. 2).

No entanto, as falas das entrevistadas demonstraram que o Programa tem funcionado sem atender a esses critérios especificamente, o que denota que as escolas que participam do Programa Integra-Ativa não têm uma estrutura organizacional do AEE como prevê no PEI.

Nesse sentido, faz-se necessário avaliar se a SRM implantada nas escolas que fazem parte do Programa Integra-Ativa está atendendo as necessidades pedagógicas dos alunos incluídos nas salas regulares.

As professoras especializadas em seus relatos evidenciaram, em sua maioria, que só a SRM não é suficiente para responder à necessidade do aluno e que há necessidade de outros apoios. Dentre eles:

*Eu acho que sozinha a gente não faz nada [...] tem que ter uma equipe por detrás. Uma psicóloga, uma fonoaudióloga é muito importante, em alguns casos [...] (P1).*

*Eu acho que é um gancho [...] vamos colocar a sala de recurso aqui central e a gente precisa de vários profissionais que estão em volta para conseguir o êxito. Eu preciso da atuação de uma psicopedagoga, eu preciso da atuação de uma fonoaudióloga, de uma psicóloga, preciso que a escola também esteja envolvida, o professor [...] (P5).*

*Não é suficiente. Eu acredito que ela é um apoio a mais para a criança de inclusão, [...] porque a gente trabalha os pré-requisitos que o professor necessita em sala, com as orientações, com as adaptações que são feitas. Então é um conjunto de ações [...] a gente tem o contato com as terapeutas para as situações. [...] (P9).*

Dessa forma, as professoras destacaram a importância de uma equipe multidisciplinar para subsidiar o trabalho do professor especializado que é realizado na SRM, isto é, a necessidade de ampliação de especialistas da saúde. Corroborando com estas afirmações, Blanco (2004, p. 305) reitera que:

Na maioria dos países, não se concebe a integração dos alunos com necessidades educativas especiais à escola comum sem uma série de apoios especializados que possam, em conjunto com o professor da turma, atender às necessidades de todos os alunos. [...] Os apoios mais frequentes são as equipes psicopedagógicas ou interdisciplinares, os professores de apoio gerais ou específicos, os terapeutas de linguagem etc.

Todavia, nos parece que as professoras estão tão voltadas ao campo clínico em detrimento do pedagógico que não acham que o fortalecimento do trabalho nessa sala seria mediante o apoio do professor de sala regular, da coordenação pedagógica, do diretor, das famílias dos alunos, dos cuidadores para colaborar com o desenvolvimento do processo de inclusão escolar. Sendo assim, a natureza pedagógica fica refém do clínico nessa organização do AEE.

A equipe multidisciplinar foi citada pelas professoras especializadas como uma parceria relevante para a cooperação do trabalho na SRM e para o fortalecimento da prática pedagógica. No entanto, segundo as professoras, a equipe ainda é insuficiente pelo número de escolas da rede, conforme depoimentos:

*[...] a gente teve esse ganho da equipe terapêutica, das psicólogas, psicopedagogas estarem indo para as escolas [...] isso é um ganho e fortalece a minha prática enquanto professora [...]* (P1).

*Eu acho que tinha que ter uma para cada escola, porque elas se dividem em polos, e esses polos acabam atendendo cinco, seis, sete escolas e nossas escolas na rede são escolas grandes. Então, assim, você não tem uma disponibilidade delas fácil, você tem que agendar, tem todo um critério para solicitar elas também. Então, eu acho pouco profissional para estar atuando nas escolas* (P9).

Foi relatado ainda pelas professoras que além do trabalho especificamente pedagógico, há necessidade do serviço clínico que era realizado pelos profissionais da equipe multidisciplinar.

*Não, porque eles não precisam só deste atendimento. Eles precisam dos atendimentos clínicos que infelizmente não tem mais [...]* (P8).

Com esse depoimento, ficou evidenciado que atualmente no Programa não se tem mais o atendimento clínico. Segundo uma outra professora

especializada, a única parte clínica que atualmente está em funcionamento é a fonoaudiologia.

*Não tem mais clínico, antes a gente até tinha clínico, hoje não tem mais. A única parte clínica que a gente tem é de fono, mesmo assim ela se divide uma parte clínica e uma parte para orientação educacional e a psicóloga fica mais para orientação educacional, orientação aos professores, orientação a família, a escola, não tem parte clínica (P9).*

Dessa forma, percebe-se que apesar da tentativa de redirecionamento do Programa, em que a equipe de especialistas parece estar voltada mais para a parte pedagógica, como foi retratado pelas entrevistadas, observa-se a permanência de uma visão médica. O fato de não se ter mais o serviço clínico, apenas a fonoaudiologia, não quer dizer que a organização dos serviços está voltada para uma linha pedagógica. Acrescido a isso, não está explicitado com clareza o trabalho pedagógico, pois o que as falas deixam a entender é a falta de profissionais especialistas clínicos.

As professoras que foram entrevistadas em 2015 informaram que sentem falta também do atendimento clínico, visto que alguns pais de alunos têm muitas dificuldades de conseguir esse atendimento nos órgãos públicos.

*Os nossos alunos que precisam de psicologia, eles vão procurar o PAMO (Posto de Atendimento Médico e Odontológico) [...] graças a Deus a Unipsico (Cooperativa de Trabalho em Psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, psicopedagogia, fisioterapia e nutrição) fez parceria com a Unitaú (Universidade de Taubaté) [...]. Este ano, devido a parceria, começou a ter o atendimento de psicologia, por exemplo, mas é burocrático. A mãe tem que ir pegar atendimento no posto, ou tem que ser encaminhada pela psicóloga que faz orientação e fica desvinculado, né. A gente não pode discutir um caso, por exemplo, porque é lá no PAMO, vai depender da mãe ir procurar [...] (P8).*

*Convênio particular e na Prefeitura nós temos em relação a fonoaudiologia, temos o FONEM (fonoaudiologia, otorrinolaringologia núcleo especializado). Só que no FONEM não atendem crianças com dificuldades de aprendizagem, só uma dificuldade mais leve e tem a Escola Madre Cecília que é uma escola especializada que aí as crianças com laudo, com a questão inclusiva a gente encaminha para uma avaliação no CEMTE e acaba conseguindo. Agora nos postinhos têm psicologia para as crianças, mas daí quando tem uma alguma questão mais severa, eu acho que daí eles não pegam (P9).*

Apesar de considerar que a escola tem um papel essencial na inclusão do aluno com necessidade especial, não podemos desconsiderar que para muitos alunos a articulação entre as áreas de educação, saúde, assistência social é essencial. A retirada desses serviços do Programa, de acordo com os depoimentos,

acarretou dificuldades para as famílias e para as crianças que de fato necessitam desse atendimento, o que parece ter obrigado os professores a buscarem alternativas de encaminhamento.

Todavia, essa não é uma função específica do professor especializado, que já traz uma carga de atividades que extrapolam o seu tempo. Equivocadamente os professores, muitas vezes, usam o seu tempo de atuação com outras atividades que poderiam ser articuladas pelos órgãos centrais como a Secretaria de Educação. Isso é retratado na fala da professora (P8) quando afirma que "como o serviço público de saúde é burocrático em nosso país", reforçando a atuação desse serviço clínico dentro da escola.

A professora (P11) evidenciou os profissionais especialistas da equipe multidisciplinar que atuam nos polos, dando suporte para as escolas integrantes do Programa Integra-Ativa, e também dos órgãos públicos que prestam esse serviço à comunidade escolar.

*Essa região é do polo do Aeroporto. Então, ali nós temos a fonoaudióloga, a psicóloga, a psicopedagoga [...] a fonoaudióloga ela dá o apoio individual de terapia. A psicóloga, ela dá o apoio geral de sala de aula, ela não faz o clínico. Ela encaminha para o PAMO, em todos os postos tem psicóloga ou se for o caso mais grave a gente tem o CAPS que é o Centro de Atenção Psicossocial e nós temos também parceria com a Unitaú [...] (P11).*

Por sua vez, a coordenadora entrevistada, no final de 2014, informou sobre a equipe multidisciplinar do Programa Integra-Ativa que:

*Ele era formado por um objetivo mais clínico e hoje os profissionais eles vão para a escola. Então, a ideia de levar os psicólogos, a fono, a psicopedagoga para dentro da escola é fazer orientação educacional. Então, o Integra hoje além do clínico, ele presta um serviço educacional para os alunos de inclusão escolar (C).*

Portanto, a coordenadora do Programa vem enfatizando a necessidade do desenvolvimento do trabalho da equipe multidisciplinar nas escolas mais dentro de uma linha pedagógica do que numa linha clínica. Além disso, sabe-se sobre a importância de os especialistas da área da saúde desenvolverem um trabalho articulado ao trabalho pedagógico que é realizado na escola. No entanto, questiona-se: em que consiste essa linha pedagógica apresentada pela coordenadora do Programa Integra-Ativa, pois nas entrelinhas não está se parecendo com o pedagógico. Isso pode ser um discurso pronto, mas que não se sustenta na realidade do Programa. Sendo assim, o serviço do AEE deve ser educacional,

porque se desenvolve na escola. Apesar de não ser uma clínica, um consultório ou hospital ficam nos discursos requisitando esse tipo de serviço e nesse sentido não fica claro que é para apoiar o trabalho pedagógico, mas para substituí-lo.

Uma professora evidenciou a importância da SRM estar engajada com outros contextos.

*Ela precisa estar engajada com outros contextos, seja terapêutico, seja clínico, seja em uma instituição ou dentro do seu contexto escolar (P12).*

Foi evidenciado ainda para o processo de inclusão escolar a possibilidade de o aluno ser inserido e avaliado no contexto geral.

*Somente a sala de recurso não, porque se a gente fala de inclusão, então, eu acredito que o aluno ele tem que ser avaliado, observado, orientado, inserido e avaliado no contexto geral, na sala de aula, no intervalo, na vida dele social e familiar, em todos os aspectos (P4).*

No entanto, há contradição nesse depoimento da Professora (P4), porque anteriormente essa mesma professora informou que, no contexto da escola em que trabalha, o maior público-alvo da educação especial gira em torno dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. E reiterou ainda que aqueles com dificuldades de aprendizagem são as crianças que não têm a família como suporte, pois a única instituição que oferece algum tipo de aprendizagem é a escola. Nesse discurso, o aluno parece não ser avaliado no contexto geral.

Diante dessas abordagens das professoras especializadas, buscou-se apresentar a contribuição de Marchesi (2004b, p. 47) que contrariando essas perspectivas aponta que:

*É importante que os professores estejam atentos às relações que esses alunos estabelecem nos momentos de trabalho e nos momentos de lazer, às atitudes que manifestam em relação a seus colegas e às que os colegas mostram em relação a eles. É necessário observar e perguntar, analisar e ouvir.*

Portanto, o referido autor apresenta as relações do sujeito com o outro, ou seja, as possibilidades, peculiaridades e as relações que o aluno estabelece em diversos contextos que precisam ser identificados nesse processo pelo professor. Diferente das relações dos alunos que são apresentadas pelas professoras especializadas que se voltam para o âmbito terapêutico, clínico ou para o problema do aluno.

Uma professora apresentou a necessidade de as funções estarem muito bem definidas, utilizando o termo "cada macaco no seu galho", (grifo nosso), pois, muitas vezes, sobrecarrega a atuação da professora especializada da SRM com problemas que extrapolam a sua função.

*No sentido assim, eu acho que funcionaria muito bem se "cada macaco no seu galho". Tudo tem que ser muito bem direcionado. E o fato de estarmos atendendo nas salas de recurso os casos sociais [...]. Então, nós temos alunos que acabaram de sair da Fundação Casa que dão muitos problemas dentro da escola e que muitas vezes eu estou dando o meu atendimento e a direção me requisita [...] e a minha ajuda é chamar os pais, conversar junto com a direção e alguns casos temos que procurar o CRAS, Centro de Referência da Assistência social, ao Conselho Tutelar e muitos casos a Defensoria Pública. Então, foge do nosso trabalho [...] (P13).*

Sobre esta questão, uma outra professora relatou um caso:

*A gente tem uma assistente social, mas é uma para atender a rede inteira. [...] Ontem, inclusive a gente já fechou uma situação, é uma coisa nova que não é a disposição do CAPS, é uma comissão intersetorial que é bem parecida com uma discussão de rede, mas essa é da Secretaria de Educação. Os órgãos do município se reúnem para ver o que pode fazer para auxiliar um determinado caso, mas tudo isso parte da intenção do professor de recurso. A gente direciona. A minha diretora nem sabia que tinha uma área de CRAS no nosso bairro. Fui eu que fui buscar os postinhos que têm atendimento de psicologia para gente poder direcionar, entendeu? Eu fui até o CRAS. Então, assim, fui, porque estou sentindo a necessidade, porque só um profissional não dá conta, são muitos casos que a gente acaba intermediando, são questões sociais graves. [...] Então, se tiver essa política intersetorial estruturada, sabe, para atender casos graves que a gente tem, que a gente acaba se virando, funcionaria, daria segurança e a escola ficaria com o papel que é dela e não além disso (P14).*

Fica evidente atualmente uma sobrecarga do professor especializado do Programa Integra-Ativa que além de dar assistência a mais de uma escola, tem que desenvolver as suas atribuições relacionadas aos recursos pedagógicos, orientação à família e aos professores, estabelecer parcerias com áreas intersetoriais, e é ainda requisitado para atuar com os casos *sociais*. Todavia, uma das professoras especializadas apresentou a importância da política intersetorial que está sendo desenvolvida no município como uma alternativa para direcionar os casos que fogem da responsabilidade da escola, no entanto é necessário que a comunidade escolar, sobretudo o núcleo gestor, esteja engajada com esta proposta e não apenas o professor da SRM.

Duas professoras questionaram a terminologia de sala de recursos "multifuncionais". Uma professora apresentou o desconhecimento de como usar alguns programas que chegam na SRM, recursos estes que deveriam ser utilizados

como estratégia pedagógica e de acessibilidade para os alunos; já a outra evidenciou o espaço físico da SRM como insuficiente, mas demonstrou a importância das escolas que têm um diretor parceiro.

*Eu não entendo a nossa sala como uma sala multifuncional. Nós temos computadores, nós temos impressora, mas nós não sabemos como usar. Até chega algumas coisas, mas nós não sabemos como usar. Têm alguns programas ali, mas nós não conhecemos, não sabemos nem para que serve [...] (P8).*

*Que multifuncional (risos). Não, não. Aqui é onde eu atendo as minhas crianças. Olha o espaço físico (referindo-se a Creche). Na minha sala do Ensino Fundamental eu tenho um pouco mais de estrutura e eu tenho uma direção muito parceira (P14).*

Outra professora, por sua vez, relatou a ideia do professor de sala regular achar que o aluno com dificuldade de aprendizagem é aluno de SRM e apresentou ainda a necessidade do apoio do professor do ensino comum, da família, ou seja, de toda equipe.

*Eu acredito assim, que na educação especial, a sala de recurso é um apoio, porque o professor tem que mudar a ideia de que aquele aluno com dificuldade é aluno do recurso [...]. Então, a gente precisa do apoio do professor, muitas vezes a gente precisa do apoio "medicamentoso" e da família. É uma equipe que tem que estar por trás desse aluno, só a sala de recurso não é eficaz (P11).*

Nos depoimentos das professoras, fica evidente que as parcerias que buscam para o desenvolvimento do trabalho na SRM se restringem a profissionais da área médica ou social. Contudo, em se tratando de inclusão escolar e na ênfase no trabalho pedagógico, o estreitamento da parceria com os professores das salas regulares, direção e demais agentes escolares poderia ser uma das alternativas para melhoria da qualidade do ensino oferecido, mas também é indispensável que o professor especializado saiba utilizar os recursos pedagógicos e de acessibilidade que dispõe a SRM articulando com a proposta curricular da escola. Apesar de a professora (P11) ter apresentado o apoio do professor de sala regular e da família, o aspecto da área médica está ainda impregnado no seu discurso, quando se refere ao apoio "medicamentoso".

Ainda se a SRM implantada nas escolas que fazem parte do Programa Integra-Ativa é suficiente para responder à necessidade do aluno público-alvo da educação especial, duas professoras afirmaram positivamente e citaram os recursos materiais e humanos (gestores) como evidência.

*Eu acredito que sim, porque nós temos muito material, muito apoio. E fora esse apoio, nós temos o apoio humano e o apoio material. Eu acho que ajuda muito, que é o suficiente. O que precisa logicamente ainda, são alguns ajustes. [...] por exemplo, menos burocracia e deixar a gente trabalhar mais ali, menos papel [...] eu tive assim, uma ligação muito boa com o diretor e que ele também foi muito parceiro (P2).*

*Melhorou muito, quando nós começamos era só o básico. Agora, já melhorou muito, porque nós estamos recebendo o material do Governo Federal para fazer a inclusão das crianças [...] eu acho que vai também das participações dos gestores de cada Unidade [...] todo material que eu solicitei para a minha sala, eles deram um jeitinho, eles providenciaram para mim [...] (P10).*

Com base no relato das professoras especializadas, os recursos materiais são importantes para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas e de acessibilidade na SRM, bem como a presença de um gestor que seja parceiro faz toda diferença para o processo de inclusão escolar. Para Marchesi (2004b, p. 45) "há um amplo consenso na valorização da liderança como uma dimensão importante nos processos de transformação das escolas".

No entanto, resta saber se apenas o material que é recebido pelo Governo Federal, sem uma preparação de como utilizá-lo, como recurso pedagógico e de acessibilidade e sem estar articulado ao currículo da escola, é capaz de dar subsídio ao professor da SRM. Além do mais, o apoio de outros profissionais, sobretudo os ligados à educação, é sem dúvida relevante para a complementação do trabalho que é desenvolvido na SRM, mas este processo precisa estar articulado dentro de uma perspectiva pedagógica.

Diante do exposto, pode-se avaliar os limites e as possibilidades das SRM como serviço de apoio para o atendimento de todos os alunos, na visão das professoras especializadas.

Sobre esses **limites** que oferecem o atendimento educacional especializado que no Programa Integra-Ativa é realizado na SRM, as professoras especializadas declararam as seguintes informações referente ao tempo de atuação como professora no AEE:

*O limite maior é a questão do tempo. Então, eu acho que a maioria, hoje, dos professores faz jornada até tripla. Então, em que momento vai parar, vai estudar, vai analisar, vai fazer uma aula diferente [...] a gente tem que conhecer não só a teoria, mas conhecer o aluno com que eu trabalho, tem que ter o olhar, o olhar para o aluno e muitas vezes a gente não faz isso (P1).*

*Seria a questão do tempo, o fato da gente realizar os atendimentos com os alunos, nós não temos muito horário vago para estar trocando ideias com os professores [...] então, com certeza você estando mais tempo numa escola, você consegue conversar, trocar ideias (P6).*

*Se a gente tivesse em uma só escola a gente conheceria bem melhor o público, principalmente que a nossa rede tem escolas muito grandes. Um número muito grande de alunos. Então, uma pessoa que está numa escola só, com certeza, consegue conhecer melhor o público (P7).*

*Eu fico três dias numa Escola de Fundamental que é uma escola de quase 1.000 alunos e mais dois dias, um em cada Creche. Então, eu venho nas Creches uma vez por semana e se no mesmo dia da semana cair um feriado, eu só vou vir depois de 15 dias na Unidade. Então, assim, nas Creches fica uma lacuna muito grande, uma ansiedade também da escola perante a educação especial. E no Ensino Fundamental, a gente é solicitada para outras questões, de comportamento, crianças que estão dando problema. A gente acaba saindo um pouco do foco que é a Educação Especial (P9).*

*A nossa maior barreira é o tempo que a gente dispõe, porque nós temos que atender mais de uma Unidade [...] (P10).*

*Eu acredito que poderia ser mais focado. Se eu pudesse ficar uma semana inteira na minha escola com certeza eu teria mais ganhos [...] (P14).*

Percebe-se que a questão do professor especializado dentro do Programa Integra-Ativa atender mais de uma unidade escolar tem dificultado a execução de suas atribuições, principalmente para o desenvolvimento de um trabalho sistemático e de acompanhamento do aluno na SRM e também para a troca de informação com o professor de sala regular. As professoras especializadas eram lotadas em 2014 numa Escola de Ensino Fundamental e em uma Creche; em 2015, além da Escola de Ensino Fundamental, passaram a atender duas Creches. Além de suas funções, nesse tempo que, segundo seus depoimentos, é insuficiente, têm ainda que atender os problemas sociais e de comportamento dos alunos. Portanto, esse professor de SRM no Programa é lotado como os demais professores do ensino comum, tendo que cumprir uma carga horária determinada, pelo número de alunos e horas-aulas.

Por conta da necessidade que as professoras especializadas estavam sentindo para fazer o trabalho com o professor de sala regular, visita aos pais, dentre outras ações, o Programa Integra-Ativa estipulou o horário técnico. Sobre esse tempo as professoras revelaram:

*Só que agora a coordenadora colocou o horário técnico, porque nós começamos a questionar que não estávamos conseguindo ir até a sala do professor de ensino regular. [...] ir até a sala regular, atendimento com os pais, até mesmo se precisar ir ao CRAS com autorização da equipe, ou na*

*APAE ou no CAPS, é nesse horário técnico que eu utilizo para isso. Duas horas-aula de manhã e duas horas de aula a tarde. Eu escolhi a sexta-feira para não prejudicar o atendimento [...] mas as duas horas passam, "voam" [...] (P13).*

*[...] vem um horário pré-determinado que a gente tem para atendimento e um horário técnico, [...] que seria duas horas de manhã e duas horas a tarde. Nesse horário a gente pode agendar entrevista com pai, buscar parceria, ter esse tempo para discutir alguma situação em outra instituição. Observação de aluno na sala regular, que na minha opinião não deveria, mas enfim entra como horário técnico, porque é pouco. Observação em sala de aula regular, em horários de intervalo que tudo isso a gente tem de ter para poder montar o PDI (plano de desenvolvimento individual) para essa criança. Orientação para o professor, entra no horário técnico. Essas discussões de caso que a gente está tendo que realizar que é de início do processo para estar fazendo o PDI. E a gente está fazendo assim: as professoras encaminham e nós estamos discutindo caso a caso com a professora. Isso é para fazer no horário técnico ou no HTPC, mas, por exemplo, eu venho aqui uma vez por semana, a minha lista é essa daqui e eu tenho que discutir caso a caso no meu horário técnico. Quanto tempo eu vou demorar para fazer isso, entendeu? É pouco, então, são muitas atribuições para pouco tempo de horário técnico (P14).*

Nessa proposta, o horário técnico seria um tempo que a professora especializada realizaria as outras atribuições, menos os atendimentos realizados na SRM; mas, como foi apresentado, esse tempo também é insuficiente para estar suprindo todas as necessidades do AEE. Portanto, a finalidade do horário técnico seria acompanhar o aluno na sala regular, no contexto familiar etc., para melhorar a qualidade do atendimento do aluno. No entanto, essa demanda solicitada pelas professoras especializadas dificultou ainda mais o seu trabalho, devido a uma série de atividades que extrapolam as suas funções no AEE.

A coordenadora apresentou também a proposta de 2015 do Integra-Ativa sobre o atendimento do professor especializado nas escolas e nas creches e afirmou:

*Ele vai atender uma única escola fundamental e vai ser itinerante na educação infantil. E como nas creches não têm salas de recurso, propriamente organizada, o trabalho das creches é um trabalho preventivo, de estímulo. [...] Ele vai atender as duas creches mais próximas onde ele atua (C).*

Diante disso, esse depoimento reiterou o que já tinha sido apresentado pelas professoras especializadas sobre o processo de lotação no AEE do Programa. Sobre essa questão, uma professora explica que:

*[...] antes a gente não fazia esse trabalho, de observação em sala. Era uma coisa bem individualizada, as terapêuticas faziam o clínico lá na salinha delas e eu fazia a minha aulinha aqui no recurso. [...] A gente está tendo*

*que fazer a nossa história e provar por A mais B que eu tenho menos aluno hoje, tenho, porque daí o quê que a Secretária vê: Bom, antes ela atendia 90 crianças, agora ela atende 30, por que ela vai ficar a semana inteira numa escola? Não deixa de ser um raciocínio lógico, porém a gente vem fazendo um outro tipo de trabalho, que envolve outras coisas, não é só ficar na minha salinha "fechadinha". Então, eu acho assim que é uma luta nossa para mostrar que é necessário e faz diferença esse contato do professor especialista com o professor de sala regular, que faz diferença esse nosso trabalho com os pais. [...] Então, eu acho que agora é o momento meio complicado do Projeto Integra-Ativa que a gente está tendo que fazer o impossível (P1).*

Nesse sentido, fica evidente que dentro dessa perspectiva da educação inclusiva o professor do AEE tem uma série de atribuições que não se limita ao trabalho exclusivo na SRM; no entanto, a fala da professora (P1) deixa a entender que no Programa o número de alunos que são atendidos na SRM é levado muito em consideração. É tanto que, conforme depoimento da professora, com redimensionamento do Programa, o professor especializado deixou de atender por volta de 90 alunos e hoje vem atendendo em média 30 alunos na SRM da Escola de Ensino Fundamental. No entanto, por ter diminuído o número de alunos, ele terá que atender também os discentes com NEE de duas Creches.

Ainda sobre o número reduzido de alunos que são atendidos atualmente no AEE, uma professora especializada evidenciou que alguns professores de sala regular não compreendem a dinâmica da SRM e interpretam esse espaço-tempo como ocioso, conforme pode ser observado no depoimento que se segue:

*Hoje em dia, a gente tem uma resistência muito grande até dos professores que muitas vezes enxerga a gente assim, que folgada, está só com um aluno [...] a gente tem que repensar a nossa questão de professor especialista. Até por que o meu foco hoje não é só os alunos com dificuldades de aprendizagem [...] Por outro lado, a gente teve esse ganho da equipe terapêutica [...] (P1).*

Outro limite que foi apresentado refere-se ao espaço físico da SRM, fato já apresentado pelas professoras especializadas quando questionaram a terminologia "multifuncionais".

*As salas de recurso, ela perdeu um pouco de espaço nas escolas. [...] Em uma das escolas, eu tenho que me virar na informática, mas a sala que eu estou aqui no M. B. (escola) a sala é minha, mas é uma sala pequena. Então, o número tem que ser reduzido de alunos. [...] (P2).*

*Essa sala não é apropriada, primeiro começa pelo barulho [...] uma sala de recurso, ela precisa ter vários cantos, para você rolar, para você fazer várias atividades [...] (P11).*

A SRM deve ter um espaço físico propício para o desenvolvimento de atividades que estimulem o processo de aprendizagem do aluno. "Isto implica a organização de agrupamentos de diferente natureza e, portanto, dispor de espaços que possibilitem o trabalho de cada um dos diferentes grupos" (ZABALA,1998, p. 132).

No entanto, com o processo de implantação da sala de recursos multifuncionais pelo Governo Federal, muitas escolas adequaram as salas para uso fora do padrão e que além de serem pequenas não favorecem o desenvolvimento de um trabalho dinâmico na SRM. Além do mais a SRM, em algumas unidades escolares, ficam deslocadas das demais salas de aula. Diante disso, como se fosse um trabalho paralelo do sistema de ensino, ficam próximas a barulhos ou têm que dividir a sala para outras finalidades que não a específica do recurso. Portanto, a arquitetura demonstra a concepção que subjaz ao problema do espaço e localização do AEE na escola. Isso é mais um indicador de que a concepção de inclusão não é tão importante na escola, mas as professoras parecem não enxergar essa concepção que é até expressa no espaço do AEE.

Nesse sentido, além do espaço físico inadequado, as professoras acrescentaram a falta de material, de formação e de acesso aos recursos tecnológicos, contrariando o que propõe o PEI quando assegura: professor habilitado, espaço físico adequado, recursos e materiais didáticos específicos. Vejamos os depoimentos:

*Limites, eu acho que é o espaço, tempo e falta até mesmo de materiais. [...] quando você pesquisa que existem materiais riquíssimos que se você trouxesse para a SRM você estaria meio caminho andado com aquela criança (P12).*

*[...] aqui a gente não tem acesso a internet no computador da escola precisaria ter. Eu trago o meu computador pessoal (P7).*

*[...] nosso computador aqui não funciona e a gente sabe que isso é muito estimulativo para criança, ela gosta disso. Então, às vezes, eu trago o meu tablet [...]. Então, a parte tecnológica nessa escola deixa um pouco a desejar (P11).*

*Eu tenho certeza que ele é de suma importância, mas essa questão da formação [...] se chegar um aluno com deficiência visual, por exemplo, eu não tenho formação para isso, pois a minha habilitação é deficiência intelectual [...] (P8).*

Apesar de as professoras (P2) e (P10) terem apresentado os materiais como suficientes para responder se a SRM atende às necessidades do aluno

público-alvo da educação especial, estes aparecem também como limites. Os recursos materiais e tecnológicos foram apresentados por algumas professoras como insuficientes, acrescido a isso a professora (P8) apresenta uma limitação de sua formação, visto que foi habilitada a trabalhar com alunos com deficiência intelectual. De acordo com seu depoimento, fica subtendido que não há uma formação continuada em serviço capaz de suprir essa limitação, talvez seja por isso que o atendimento dos alunos que apresentam deficiências visuais e auditivas é transferido em contraturno para os centros especializados de Taubaté-SP que fazem parceria com o Programa Integra-Ativa. Sobre essa questão, a professora (P13) apresentou ainda como limitação os recursos de acessibilidade, que não são desenvolvidos pelas professoras especializadas para os alunos com deficiências.

*O deficiente visual, o deficiente auditivo que tem atendimento psicopedagógico no Madré, eles não são atendidos pela professora de recurso. Então, eu acho que o nosso trabalho, ele acaba se tornando limitado, nesse sentido (P13).*

Nesse processo é necessário avaliar em que sentido a professora questionou sobre os alunos que são encaminhados para os Centros Especializados? Esta limitação refere-se à forma de organização do Programa Integra-Ativa? Ou este problema recai somente sobre a formação?

Essa limitação do professor da SRM em não desenvolver recursos de acessibilidade é apresentada novamente pela professora (P8):

*Como eu vou alfabetizar uma criança surda? Eu não sei. Então, depende da iniciativa do professor, entendeu? mas não tem formação para isto. Por conta dessa história do Integra-Ativa, o quê que veio pra gente, crianças com transtornos na aprendizagem. Então, isso toma muito o nosso tempo e têm algumas escolas que são muito resistentes a isso, esta escola é uma, por exemplo, não preciso nem te dizer 56 crianças numa lista de atendimento. Eu vou fazer o quê? Então, para chegar neste número de 31 foi isso daqui, eu tenho que avaliar, eu tenho que discutir. Não, esse daqui é reforço, esse daqui não é Integra-ativa, mas eu acho que por conta dessa história do Integra-Ativa, nós ficamos mais presas as questões pedagógicas do que de acessibilidade propriamente (P8).*

Conforme depoimento, uma das razões das professoras especializadas focarem mais na parte dos recursos pedagógicos está relacionada pela limitação da formação do professor especializado e pelo histórico do Programa Integra-Ativa de atender na SRM em sua maioria os alunos com dificuldades de aprendizagem. Para Góes (2013, p. 72) "[...] o fato é que o professor não tem tido experiências formativas suficientes ou suporte humano e material necessário para lidar com as novas

demandas do trabalho pedagógico". No entanto, as professoras especializadas não apresentaram as ações que estão sendo feitas para reverter essas situações.

Foram relatadas ainda como dificuldades a participação e a aceitação da família e do professor de sala regular, pois estes são parceiros importantes para o desenvolvimento do trabalho realizado na SRM.

*Em alguns casos é a aceitação da família, né, tem família que não aceita o atendimento em sala de recurso [...]. Alguns professores, não aceitam a atuação do professor da sala de recurso [...]. O professor de sala regular ele está com muitas tarefas que, às vezes, ele não aceita um trabalho diferenciando, um jogo, por exemplo. E o pai, por outro lado, quando sabe que o aluno vai para a sala de recurso, quase sempre nós utilizamos material lúdico para trabalhar, ele acha que vai para a sala de recurso só para brincar (P5).*

*[...] falta de auxílio em casa, às vezes, algumas mães não trazem para o atendimento e a gente não tem uma continuidade no atendimento (P6).*

*O limite é assim, o nosso trabalho precisa do outro e, às vezes, você orienta o outro, mostrando algumas coisas, mas o outro não faz o que lhe é orientado (P9).*

Com base nesses depoimentos, percebe-se que é necessário que a escola e a família estejam engajadas no processo de desenvolvimento do educando que está incluso nas salas regulares, pois as ações do professor do AEE desenvolvido na SRM não terá grande êxito se estas não estiverem em intercâmbio com as ações do professor da classe comum e com o apoio dos pais.

Portanto, é necessário o compromisso dos pais para a participação do aluno no contraturno na SRM. Como já foi discutido, não se pode deixar de considerar os aspectos socioeconômicos de muitas famílias em nosso país que certamente poderão ser fatores determinantes para o não comparecimento do aluno no período contrário ao da escolarização, mas associado também a outros fatores.

Outro ponto apresentado pelas professoras especializadas é que o professor da SRM precisa ser bem visto na escola pelos demais profissionais, principalmente pelo professor de sala regular, que, muitas vezes, não entende a questão do professor do AEE atender menos alunos. Além desse problema, no relato a seguir, foram reiterados aqueles citados anteriormente.

*Eu acho que um dos principais limites é dificuldade que os pais têm de trazer a criança para o atendimento no contraturno. Eu acho que o outro seria a questão da formação e a questão dos materiais. A gente tem que está construindo, se você olhar o nosso horário aqui, você não tem tempo hábil. Então, assim, em toda SRM que você olhar você vai ver sempre os*

*mesmos materiais, são aqueles joguinhos de madeira. Todo ano, eles mandam as mesmas coisas [...] e você não tem tempo para construir os materiais [...]. Esse profissional do recurso ele não é muito bem visto na escola ainda. Então, eles acham, enquanto eu estou aqui na minha sala com 20 ou 30 alunos, ela está com um ou ela está sem nenhum [...]* (P8).

Diante dos limites que foram apresentados pelas professoras especializadas, percebe-se que a visão médica está sendo impregnada nesses discursos como um ganho, ou seja, uma possibilidade no desenvolvimento do trabalho realizado na SRM. No entanto, como o tempo é um entrave, solicitaram o horário técnico, diminuíram o número de alunos atendidos no AEE, mas a problemática continua a mesma.

Nessa perspectiva, nota-se que as professoras precisam refletir sobre o processo de inclusão/exclusão na organização do Programa. Além disso, é preciso identificar quais as contradições que estão sendo postas para o funcionamento do Programa. Outro fator importante diz respeito ao fato de as atividades dos professores especializados terem aumentado, mas não é proporcionado o tempo, o professor fica se dividindo em duas ou mais instituições e não sabem utilizar os programas da SRM.

Se não mudar a engrenagem, ou seja, as concepções que moldam todo esse processo do Programa Integra-Ativa que é realizado na SRM, o AEE vai apenas continuar separando os alunos por capacidade.

As professoras especializadas apontaram ainda que são malvistas pelos colegas por atender menos alunos e que não têm formação para desenvolver os recursos de acessibilidade. Dessa forma, a formação é mais uma vez responsabilizada pelos problemas, como se tudo fosse ser solucionado apenas com a formação, mas não se vê nos discursos ações individuais ou coletivas para enfrentar e romper com essas concepções.

Sendo assim, não se deve responsabilizar apenas os professores sobre a sua formação que, segundo o depoimento das professoras especializadas, não é suficiente para dar uma resposta significativa aos alunos na SRM. É necessário que o professor entenda, por meio de uma reflexão crítica, as condições que inviabiliza esse processo e não apenas apontar as variáveis que são reflexos de uma engrenagem maior.

Com relação às **possibilidades**, algumas professoras apontaram a questão de possibilitar o processo de inclusão.

*A possibilidade é de você incluir o aluno [...] (P6).*

*Eu acho que fazer uma inclusão de fato com essa criança, propiciar um ambiente de fato inclusivo para ela em todos os momentos, não só na sala de aula [...] (P8).*

*A possibilidade é que você consegue atender, você orienta o professor, você auxilia esse processo de inclusão, fazendo com que os professores enxerguem outras formas de trabalhar, não aquelas em que estão acostumados a fazer, porque eles ainda são muito engessados, nesse sentido, de dar conteúdo, avaliar conteúdo e a nota. Então, a gente vem com o olhar que tem outras formas de avaliar, tem outras formas de dar o conteúdo para a criança (P9).*

No entanto, os relatos das professoras contradizem o que foi dito, quando se referiram aos limites da SRM.

Outras professoras apontaram a questão de conquistar o outro para o processo de inclusão e de ter o olhar diferenciado para enxergar não só o limite do aluno, mas principalmente as suas potencialidades.

*São inúmeras, quando você vê que seu aluno avançou, que o professor reconheceu que ele precisa de uma aula diferenciada [...] eu acho que é essa possibilidade de você conquistar. Conquistar o professor, conquistar o aluno, conquistar a família (P5).*

*Quantos alunos estão jogados e que precisam desse olhar, às vezes, só um sorriso, um apoio, vamos lá você consegue, faz toda diferença [...]. Então, eu acho assim, esta questão do olhar, se a gente conseguisse modificar isso, as coisas iriam caminhar melhor (P1).*

Todavia, na própria forma de organização do AEE e nos critérios de agrupamento dos alunos, evidenciaram que esse processo se dá pelas dificuldades apresentadas pelos discentes.

Dentro das possibilidades, uma professora apresentou ainda a dinamicidade da SRM em que o aluno aprende brincando.

*Eu falo para todos os professores, que essa sala não seja uma reprodução da sala de aula. Então, o aluno vem para brincar. [...] Eu falo para eles, essa brincadeira vai ajudar você nessa continha de matemática. Sabe a fração que você não está aprendendo lá, vai te ajudar nisso. Então, assim, é num ambiente gostoso, harmonioso, estimulador (P11).*

Diante das inúmeras possibilidades que a SRM pode proporcionar para o processo de inclusão escolar, percebe-se que a educação para esse público da

educação especial deve ter a mesma significância e sentido que tem para os alunos que não apresentam deficiências. Segundo Ferreira e Ferreira (2013, p. 39):

[...] para eles, como para com qualquer outro aluno, deve ser reconhecida a importância dos espaços de interação que o sistema educacional pode promover de forma sistemática na apropriação do conhecimento escolar e no desenvolvimento pessoal. Fazemos este destaque a partir de uma perspectiva histórico-cultural, que permite conceber a escola como espaço privilegiado da nossa sociedade em prover na vida da criança e dos jovens experiências culturais significativas em atividades compartilhadas.

Nesse sentido, as professoras especializadas são conscientes da necessidade do processo de interação social no âmbito escolar para o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos que apresentam necessidades especiais no Programa Integra-Ativa. Nessa perspectiva, a SRM passa a ser uma ferramenta pedagógica indispensável para o desenvolvimento de recursos pedagógicos e de acessibilidade para a complementação e suplementação dos alunos da educação especial, mas que deve ser inserida dentro de um planejamento didático.

Outra professora apresentou a possibilidade dos alunos faltosos, no contraturno, serem atendidos na SRM no mesmo horário da sala regular.

*[...] a gente não pode estar atendendo os alunos no mesmo horário [...] tem que ser em período contrário, mas acho que têm casos que isso poderia ser diferente [...]. Eu acho que seria uma coisa para estar revendo [...]* (P2).

Portanto, essa possibilidade apresentada pela professora especializada inviabiliza a proposta do AEE que é ofertado no contraturno, como também tira a oportunidade do aluno de se beneficiar do seu direito garantido nos documentos oficiais no que diz respeito ao acesso no ensino regular. Na proposta da educação inclusiva, os serviços especializados são disponibilizados como complemento para o processo de escolarização do aluno e não como serviço segregado.

O AEE que está sob a responsabilidade das professoras especializadas foi apresentado como importante para o processo de desenvolvimento do aluno, conforme pode ser observado nos trechos que se seguem:

*Eu acredito que é de grande valia. A sala de recurso, tem um papel diferente da sala de reforço e da sala regular, ela vai ao encontro da necessidade do aluno* (P5).

*Eu avalio que é importante para a criança, porque a gente conversa com o professor sobre aquela criança [...] qual a melhor estratégia que o professor*

*poderá utilizar. Como a gente aqui atende um número menor de alunos, você consegue perceber melhor o quê que consegue fazer [...] (P6).*

Essas professoras avaliaram como positivo no AEE o intercâmbio entre o professor de SRM e o professor de sala regular para o desenvolvimento de estratégias coerentes para a aprendizagem do aluno; o número reduzido de alunos que atendem na SRM, possibilitando conhecer melhor o aluno; a resposta educativa que o AEE tem dado para suprir a necessidade do aluno.

Diante dos aspectos positivos apresentados pelas professoras especializadas, percebe-se uma mudança de cenário daquele apresentado nos limites. Nesse sentido, é que as professoras especializadas precisam romper com essa leitura simplista da realidade e para achar que em um passo de mágica tudo se transforma.

No entanto, é preciso também ressaltar que há uma realização das professoras especializadas no desenvolvimento de seu trabalho na SRM e que, apesar dos inúmeros aspectos apontados como limitações, elas conseguem enxergar possibilidades.

#### **4.4. Prática Pedagógica no Contexto Escolar**

A categoria Prática Pedagógica no Contexto Escolar desenvolvida nas escolas participantes do Programa Integra-Ativa busca apresentar e analisar as estratégias e recursos pedagógicos e de acessibilidade realizados pelo professor especializado responsável pelo AEE que no Programa atua na SRM.

##### **4.4.1. Atribuição do professor especializado no programa e na escola/ ações para o alcance do objetivo do programa e para o seu desenvolvimento profissional**

Com relação à atribuição do professor no programa e na escola em que atua, ficou evidenciado, pelas falas das professoras especializadas, que essas têm conhecimento das diversas funções que deverão exercer enquanto professoras do AEE, conforme os relatos a seguir:

*Atendo os alunos em sala de recurso multifuncional, orientamos os professores de sala regular, confeccionamos os materiais necessários para*

*esses alunos, orientamos a família, orientamos a escola. A gente tenta envolver tudo em prol do aluno (P5).*

*Eu preciso atender a criança, eu preciso orientar os pais, a equipe escolar, confeccionar material, fazer HTPC, eu acho que essas são as principais (P8).*

*A gente faz os atendimentos com as crianças, fazemos orientações aos professores, orientações a família, a orientação a escola, avaliações, confecções de materiais para trabalhar na sala de recurso. E nas Creches é o mesmo procedimento, os professores encaminham, eu avalio e observo as crianças, chamo os responsáveis para conversar, encaminho para setores de fono ou de psicologia e quando é necessário para a estimulação pedagógica da criança (P9).*

*Eu sou professora especialista, atuo dentro das Unidades, como mediadora daquela criança que apresenta alguma dificuldade de aprendizagem ou um diagnóstico que comprometa seu desenvolvimento dentro do contexto escolar. Então, eu recebo a criança, eu faço avaliação, eu levo a informação para o professor, eu trabalho com essas crianças, faço o encaminhamento para a parte terapêutica dessa criança. Então, eu sou a responsável pela inserção e desenvolvimento dela nesse contexto (P12).*

*A gente tem que encaminhar para equipe, discutir os casos, atender as crianças que já eram público para este atendimento presencial, orientar os professores em relação aos outros alunos que por ventura venha apresentar alguma dificuldade, mas não são público do atendimento, orientar professor, auxiliar familiares, intermediar. Se uma criança nossa é atendida por outra instituição, a gente não atende a criança na parte pedagógica, porém a gente viabiliza que essa criança seja inclusa dentro da instituição que ela está estudando (P14).*

No estudo de Milanesi (2012), também foi constatado pelo relato das profissionais e pela atual Legislação do AEE, que as professoras envolvidas no estudo têm conhecimento do seu papel e da sua atuação na SRM, ainda que o leque de obrigações seja extenso.

A coordenadora também expressou conhecimento sobre a atribuição dos professores especializados, conforme relato:

*Ele é responsável pelo PDI (Plano de Desenvolvimento Individual) de cada aluno da sala de recurso. Ele é responsável pela orientação de professor, ele é responsável também nas relações com a família no que tange ao pedagógico, pela produção do material e atividades, tudo coordenado pela N. (C).*

No entanto, a coordenadora do Programa Integra-Ativa não apresenta o seu fazer diante do papel do AEE e também não se inscreve dentro das responsabilidades. Percebe-se que praticamente o trabalho da coordenação geral do programa no AEE não foi mencionado, nas falas das professoras especializadas,

mesmo quando se referem às práticas, a menção estava direcionada à psicopedagoga, que coordena a SRM.

Dentre as atribuições apresentadas pela Resolução de nº 4/2009 do Professor do Atendimento Educacional Especializado, no Programa Integra-Ativa está ainda a participação das professoras especializadas no horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) de apresentar nesse coletivo as orientações e informações sobre o AEE, mas uma professora ressaltou que o tempo destinado para organização desse momento também deixa a desejar. Além disso, foi relatado que o horário do HTPC fica muito restrito às informações da Secretaria de Educação do Município e às discussões de projetos. Vejamos os argumentos:

*Inclusive hoje no HTPC eu vou ter uma fala sobre a minha aluna que tem meningocele, ela é cadeirante e então, eu tenho que explicar para os professores o quê que ela tem, não é uma paralisia, ela possui um comprometimento diferenciado de uma criança cadeirante. E nessa fala, abre-se uma discussão de como trabalhar com essa aluna [...] (P12).*

*Eu precisei preparar um HTPC para falar sobre os conceitos pré-numéricos, classificação, seriação e é uma coisa que demanda tempo, porque eu não posso chegar lá só com a teoria, eu tinha que levar jogos, coisas práticas para falar no HTPC e aí que tempo que você vai fazer (P8).*

*Então, assim, os HTPC nas EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental) são para dar recado da Secretaria de Educação, projetos que eles vão desenvolver, às vezes, tem tempo para falar de aluno indisciplinado, etc. [...] Então, começa sempre as discussões em cima do projeto ou algum aluno que está dando problema, enfim essa coisas. Nas creches, ela se organiza com relação ao planejamento ou as coisas que devem ser feitas [...] (P8).*

*[...] na Creche eu tive que marcar um HTPC para explicar a Proposta do Integra-Ativa, mas eu não consigo um tempo no HTPC, por exemplo, para discutir questões de psicomotricidade com as professoras [...] discutir certas coisas para melhorar lá na sala [...]. Esse tempo é curto, não tenho, principalmente nas creches, porque as coordenadoras têm muitos projetos para direcionar no horário de HTPC para as professoras (P14).*

Apesar de terem sido evidenciadas algumas limitações no horário do HTPC, foi apresentado, também, que o núcleo gestor dá essa abertura no HTPC para a professora especializada conversar com os professores de sala regular sobre as orientações dos alunos que estão incluídos nas classes comuns.

*Eu procuro muito em HTPC está conversando com os professores sobre esses alunos, porque ali eles tiram as dúvidas [...]. É um horário pedagógico que a gente tem e nesse horário a gente acaba discutindo, quer dizer eu, com as professoras que têm alunos que frequenta a minha sala. Geralmente, a coordenação, a direção, me dão um tempo para eu ficar com as professoras e aí a gente discute como é que eles estão? O quê que você está notando? O quê que progrediu? [...] (P2).*

Essa aproximação dos professores especializados com os professores do ensino regular, muito embora pareça não ser uma atividade sistemática, é valorizada pelos professores especializados. Contudo, uma investigação mais aprofundada dos resultados dessa ação poderia indicar se de fato as informações trazidas pelos professores especializados têm contribuído para a transformação das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor do ensino regular no sentido de contribuir para que o aluno com NEE tenha acesso aos conhecimentos por ele desenvolvidos em sala de aula.

As professoras especializadas foram também interrogadas se os resultados de suas ações alcançaram os objetivos do Programa, algumas entrevistadas ressaltaram a importância da parceria (professor de sala regular e família) como fator relevante nesse processo.

*Eu acho que em alguns casos a gente conseguiu avançar bastante, até porque a gente conseguiu uma parceria muito grande com a professora e a família [...] (P1).*

*[...] O professor hoje com a nova proposta do Integra-Ativa, ele está conseguindo envolver esse professor de sala regular, mostrando pra ele que a gente está ali como parceiro, que não estamos ali para apontar o dedo, achar o erro [...]. É que o Integra-Ativa hoje, eu percebo que ele quer o envolvimento de todos [...] (P5).*

No desenvolvimento de uma prática pedagógica que responda às necessidades individuais dos alunos, faz-se necessário o desenvolvimento de um trabalho em colaboração. Para Blanco (2004, p. 305):

*A atenção à diversidade, mediante as diversas estratégias de individualização do ensino e a progressiva integração dos alunos com necessidades educativas especiais à escola comum, coloca novas exigências e competências aos professores. A situação requer um trabalho colaborativo entre todos os envolvidos no processo educacional: professores, pais, alunos, profissionais de apoio e recursos de comunicação.*

Uma professora apresentou que os objetivos são atingidos, mas a longo prazo, e segundo seu depoimento algumas escolas já trabalham dentro da visão de educação inclusiva com propostas de atendimento para todos os alunos. No entanto, ainda acontece, em alguns casos, de não se conseguir envolver o professor e a família, prejudicando o desenvolvimento do aluno, o que acarreta sucessivos fracassos.

De forma geral, sabe-se que os resultados na educação não podem ocorrer a curto prazo, mas os ganhos na aprendizagem e o desenvolvimento desses alunos precisam ser a curto e médio prazo, já que a permanência dos alunos no sistema escolar não é eterna. Sendo assim, inserir o aluno com NEE na sala regular sem recursos pedagógicos adequados e sem um acompanhamento sistemático não garantirá a sua aprendizagem e poderá resultar na perpetuação do fracasso escolar e na culpabilização do próprio aluno pelo insucesso. Vejamos o depoimento:

*São atingidos, são resultados a longo prazo [...] algumas escolas já estão bem inclusas, já recebem bem os alunos, já entendem que a criança precisa de alguma ação adaptada, a gente tem professor que é parceiro, que tudo que você orienta faz. Então, têm casos e casos, têm casos que a gente ver resultados, que a gente ver progressos, como tem caso que infelizmente a gente não atinge a família, não atinge o professor e a criança fica num insucesso escolar que só vai passando de um ano para o outro [...] (P9).*

Apesar dos resultados positivos que os professores têm percebido no Programa, elas relataram que não conseguem desenvolver todas as suas atribuições satisfatoriamente, por ter de atuar em mais de uma Unidade Escolar. Dessa forma, o trabalho não é efetivo, referindo-se com o termo "malhando em ferro frio". E também não há um acompanhamento mais sistemático, sobretudo com as crianças das creches. Vejamos os relatos:

*Eu acho que o atendimento está contribuindo, poderia ser melhor, as crianças poderiam ser melhor atendidas, se pudesse vir mais vezes por semana. [...] Se eu tivesse numa única escola, porque cada escola tem uma exigência [...] (P8).*

*Olha na medida do possível, eu tento fazer o meu trabalho, mas às vezes da impressão que eu estou "malhando em ferro frio", devido a essa dinâmica [...]. Mas o fato de estar três vezes por semana em uma Escola de Ensino Fundamental que as salas têm 30 a 35 alunos. Na Creche, uma vez por semana em cada Creche. Eu vi um caso agora e só vou ver semana que vem esse caso. Então, é paliativo, eu não acho que seja tão efetivo, gostaria que fosse (P13).*

*Eu acredito que alguns casos sim, outros não. E isso me frustra muito, porque se isso é uma coisa que vem determinado, às vezes, eu acho que não estou dando conta do recado. Em contrapartida, eu também sei que o trabalho não é desenvolvido da maneira que deveria ser, porque eu realmente precisaria de um tempo maior para resolver certas situações [...] para tentar auxiliar essa criança de uma maneira mais efetiva (P14).*

A coordenadora apresentou também a questão da parceria (agentes escolares e família) como uma das ações fundamentais do Programa Integra-Ativa para a inclusão dos alunos na escola, pois o Programa ainda tem encontrado bastante barreira nesse processo de inclusão escolar, conforme depoimento:

*[...] é um caminho que nós temos feito bastante difícil, porque a gente precisa que os pares acolham. Na verdade, ela não depende só do especialista, ela depende do gestor, ela depende do coordenador e principalmente do professor de sala regular. Então, é um trabalho que a gente tem feito com a equipe escolar e a comunidade escolar em si e que a gente tem encontrado bastante barreira. [...] Hoje a gente tem mostrado que se ensina, ensinando e essa prática de não ter desculpa de como fazer, de levar para eles os profissionais para dentro da escola, dando orientações e informações no que tange a criança para que aconteça de fato o processo educacional [...] a gente orienta o que ele usa na sala de aula serve tanto para o aluno de inclusão quanto para os outros alunos. Acredito que a inclusão ela precisa ser trabalhado nesse âmbito. [...] a gente tem tido sucesso quando o professor deixou de perguntar o quê que a criança tem e passou a se preocupar de como ele vai ensiná-la. Eu acho que é essa nossa grande missão de fazer a parceria nesse processo. Acho que é isso a missão do Integra (C).*

Apesar das barreiras apresentada pela coordenadora do Programa para o envolvimento e o compromisso de todos os agentes escolares e das famílias para o processo de inclusão escolar, sabe-se que a parceria contribui para mudanças significativas, inclusive sobre a postura dos professores frente ao aluno com NEE e ao AEE. O que se evidencia no relato: “o professor deixou de perguntar o quê que a criança tem e passou a se preocupar de como ele vai ensiná-la”. No entanto, não se encontram indícios, nas falas das professoras especializadas e nem na da própria coordenadora, do que está sendo proposto para mudar essa realidade, ou seja, acabar com as barreiras para o processo de inclusão.

Sobre a relação do trabalho desenvolvido na SRM pelo professor especializado e o seu desenvolvimento profissional, as professoras especializadas expressaram que:

*[...] não só profissional, porque a cada dia mais a gente tem que buscar, a gente tem que ler [...]. Eu acho que até pessoal, muitas vezes a gente acaba até mudando esse olhar de ver o outro, de perceber o outro, de valorizar o outro, porque o diferente não é ruim, o diferente pode ser bom, não é (P1).*

*[...] Todo dia é um aprendizado, é um livro de coisa que você tem ali (P2).*

*Hoje, eu tenho uma outra visão de tudo, em relação a aprendizagem dos meus alunos, em relação ao trabalho de envolvimento com a escola, com o professor, com a família, com a comunidade. Eu acredito que hoje eu sou uma pessoa mais madura, consigo olhar diferente (P5).*

*A gente aprende muito, tanto enquanto profissional como enquanto ser humano. A gente aprende a respeitar o outro, a valorizar os potenciais que o outro tem (P7).*

Diante dos depoimentos, verificou-se que as professoras especializadas têm um olhar diferente para os alunos com NEE, pois conseguem ter uma visão mais profissional de sua ação, atitude essa que tem favorecido o seu crescimento pessoal e também profissional para direcionar a prática pedagógica para o atendimento dos alunos da educação especial.

Uma professora expressou ainda a sobrecarga de ações determinadas pelo Programa e que têm deixado as professoras especializadas frustradas, sobretudo quando têm que desenvolver ações por "tentativa e erro", (grifo nosso). Explicitando o cuidado que a educação deve ter com a vida da criança no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, responsabilidade essa que tem recaído com força total sobre o professor, uma das professoras mencionou que:

*Em alguns momentos sim, noutros não. [...] Em alguns casos acaba frustrando a gente, porque temos tantas atribuições. E você sente responsabilizado por aquilo e, às vezes, você não dá conta, mas não é por que você não quer. Eu acho que tinha que focar, a gente está tendo muito caso de autista na Rede e eu não me sinto confiante para fazer um trabalho com aquela criança. Eu busco alternativas, vai por tentativa e erro e isso me frustra, porque é uma vida, é sério. É o seu compromisso com aquela escola, com aquela criança, com aquela família [...] (P14).*

O trabalho do professor especializado na escola e na perspectiva da inclusão escolar de todos os alunos não se desenvolve isoladamente. É preciso considerar o cotidiano escolar, as condições de trabalho do professor e, numa perspectiva ampla, o impacto que as mudanças e políticas educacionais exercem sobre a escola e, conseqüentemente, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores.

Portanto, considerando as precárias condições de trabalho apresentadas pelos professores especializados, bem como o fato de terem que assumir uma série de atribuições que deveriam fazer parte do trabalho de outros agentes escolares e até mesmo de profissionais da área da saúde e assistência social, no sentido de suprir e resolver problemas escolares e sociais que fogem ao âmbito de suas ações profissionais, isso pode comprometer o trabalho dos docentes e, conseqüentemente, a sua realização profissional.

#### 4.4.2. Recursos pedagógicos e os materiais

A Resolução de nº 04, de 02 de outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Especial, apresenta no seu inciso I do art. 10 que a sala de recurso multifuncional deve contemplar: "espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos" (BRASIL, 2009, p. 2).

Desse modo, o que se refere aos Recursos Pedagógicos das SRM as professoras especializadas enfatizaram os jogos pedagógicos como o recurso mais utilizado por essas profissionais no AEE.

Além dos jogos, a professora evidenciou o uso de material concreto e a dramatização, conforme pode ser visto a seguir.

*Eu gosto muito de trabalhar com material concreto, com instrução [...] por exemplo, eu vou trabalhar uma história. Então, nós vamos construir os personagens, o que cada uma fala, de repente a gente dramatiza [...]. Então, eu gosto muito de trabalhar nessa linha, às vezes, com os jogos [...] (P1).*

Essas professoras apresentaram a dinamicidade da sala e revelaram que muitas atividades não ficam restritas a SRM. A mais, reiteraram a importância, além da diversidade de jogos (encaixe, quebra-cabeça, tangram) e do cantinho de leitura e de músicas, do uso da atividade prática das brincadeiras.

*Eu uso muito jogos com eles. Eu quase não uso papel. Jogos de encaixe, alfabeto móvel, trabalho também com quebra-cabeça, coisas pra eles pensarem, tangram [...]. Então, eu trabalho a maior parte do tempo com jogos, música, muita música [...]. O trabalho que eu faço é mais concreto dentro da sala, menos papel e mais jogos e brincadeiras (P2).*

*Eu trabalho muito criando jogos, sabe, eu adoro criar [...]. Então, eu faço o meu cantinho de tapete para leitura com som, sabe, para que eles possam sentar, deitar, ficar a posição mais confortável para fazer uma boa leitura. Quando chega no computador, a mesma coisa, eu brinco com eles. A minha sala vive em movimento, não é uma sala assim quietinha. Então, eu não trabalho só dentro da sala, eu levo a minha sala para fora, muita atividade eu faço debaixo de árvore, no pátio (P3).*

*[...] é muito prazeroso o brincar, o lúdico, a confecção dos jogos, na minha prática eu acho excelente (P13).*

Há também o uso de estratégias que são orientadas ao professor de sala regular, como: os jogos de alfabetização (sílabas móveis, cantigas, histórias) do PNAIC.

*Nós também temos um horário que nós entramos em sala de aula para acompanhar esse aluno. Então, quando o professor, ele está dando, por exemplo, a sua aula é formação de palavras, leitura e escrita, só na lousa. Nós propomos, então, os jogos de alfabetização do PNAIC que são: as sílabas móveis, que são as letras móveis, as cantigas, as histórias (P5).*

Além dos jogos diferenciados (alfabeto móvel, bingo, dominó etc.) e material impresso, foram apresentados os recursos do computador que são utilizados pelo professor especializado na SRM.

*A gente sempre busca materiais diferenciados, eu faço bastante confecções de jogos pra trabalhar com eles. Dentro do que eles apresentam de dificuldades eu procuro ter bastante jogos (P7).*

*Temos jogos, alfabeto móvel, bingo, dominó, recurso de computador (P6).*

*São coisas confeccionadas pela gente ou algum jogo que tem na escola que estimule a questão do raciocínio, da memória, da atenção, são os pré-requisitos para o desenvolvimento da aprendizagem e pedagógica mesmo, os pré-conceitos para ele se desenvolver. Então, é mais o lúdico, as brincadeiras. No fundamental, nós temos computadores [...] (P9).*

*[...] a melhor maneira de abordar essa criança, é através de jogos, material em tinta, impresso [...] (P10).*

Com base nos depoimentos, percebe-se que um dos recursos pedagógicos mais utilizados pelas professoras da SRM são os jogos pedagógicos, dentre eles os jogos do computador, voltados para o desenvolvimento do raciocínio lógico, memória, atenção, processo de alfabetização, visto que o Programa atende ainda os alunos com dificuldades de aprendizagem. É uma sala bem dinâmica com o desenvolvimento de jogos, brincadeiras, porém não se evidenciam recursos de acessibilidade, ou seja, práticas pedagógicas específicas para os alunos com deficiência visual ou auditiva, como também não foi relatado pelas professoras o atendimento nessa sala de alunos com altas habilidades/superdotação.

No entanto, as falas das professoras especializadas não demonstraram uma articulação do trabalho realizado na SRM com currículo escolar, uma vez que o AEE tem como objetivo subsidiar a aprendizagem escolar dos alunos. Os depoimentos não deixam claro se há um planejamento do professor de SRM com o

professor da sala comum, apesar de ser uma das atribuições do professor especializado.

Percebe-se que a SRM tem uma rotina diária e que, além da construção dos jogos pedagógicos, são desenvolvidas atividades que promovem a aprendizagem da leitura e escrita, a maior parte desenvolvidas no grupo e, as atividades individuais, que, segundo uma professora da SRM, estão voltadas para a dificuldade do aluno. Vejamos os depoimentos:

*Se ele está com dificuldade em texto, eu trabalho diversas formas: texto embaralhado, baralho de texto, formar textos figurativos, através de figuras [...] (P2).*

*Uma vez por semana a gente senta faz uma contação de história, trabalha a parte de interpretação oral [...] é como se fosse uma rotina de aula mesmo. Daí, geralmente, a gente pega um jogo que quer atingir uma atividade (P6).*

*[...] trabalho em grupo. A gente coloca as crianças para participar bastante oralmente, para que eles se soltem, que eles pensem, que eles se expressem. Colocamos bastante leitura também, têm cantinhos de leitura. Eu faço leituras diárias com eles. Coloco a rotina na sala de aula. Têm coisas que dão mais certo num grupo maior e têm coisas que dão certo em grupos menores. Quando são atendimentos individuais, as intervenções são diretas nas dificuldades do aluno. (P7).*

*O quê que a gente mais trabalha aqui, porque a criança tem uma deficiência, uma dificuldade, o prazer da família é que ela leia, que ela escreva e que ela faça as quatro operações. Então, o nosso foco é isso, ensinar ela a ler, a escrever basicamente e fazer os cálculos sínteses. A gente tem quadro de duas entradas, jogos de raciocínio lógico, quebra-cabeça de números, bingo de letras, quebra-cabeça de palavras. A criança que já está alfabetizada, a gente tem um jogo de sílabas, que a criança vai formando a frase inteira. Então, eu dou para ela toda embaralhada e ela vai trabalhando isso para formar começo, meio e fim (P11).*

Apesar da ênfase do trabalho com jogos de escrita, jogos de leitura, jogos de raciocínio lógico, o foco parece estar centrado na dificuldade do aluno. Mas como é que se planeja um AEE sem saber as NEE dos alunos frente ao currículo escolar? Diante disso, a ação pedagógica desenvolvida na SRM deve considerar também o contexto escolar (os conteúdos desenvolvidos na sala de aula regular, as estratégias educacionais adotadas pelos professores do ensino regular e as específicas de cada educando com NEE), para que o trabalho possa atender as possibilidades acadêmicas de cada aluno. Para Marchesi (2004b, p. 42):

*O professor é considerado o principal recurso para a instrução dos alunos que apresentam algum problema de aprendizagem. Isso supõe um esforço permanente para melhorar sua competência profissional e para desenvolver suas habilidades didáticas. Tal reconhecimento da importância da formação do professor se completa com uma reflexão mais profunda sobre como*

enriquecer o currículo, como adaptar o ensino à diversidade dos alunos e como favorecer a aprendizagem cooperativa.

Ainda sobre as estratégias apresentadas pelas professoras especializadas com relação aos recursos pedagógicos, muito embora os atendimentos ocorram quase exclusivamente em grupos, o ensino é individualizado, de acordo com o depoimento a seguir:

*[...] eu tenho um aluno que está mais novinho e o outro no ano mais avançado. Então, a gente faz a construção do fantoche. Enquanto um vai fazer o nome do fantochinho nas letras móveis, o outro vai escrever pra mim. Então, vai descrever o fantochinho, entendeu? O quê que ele usou? Como que ele fez? Eu uso uma mesma atividade, mas com objetivo, às vezes, diferentes. [...] eu vou direcionando o meu trabalho, mas de repente numa mesma atividade (P1).*

As professoras especializadas utilizam-se de estratégias para adequar não só os jogos pedagógicos, mas também as outras atividades que são desenvolvidas na SRM, levando em consideração as necessidades pedagógicas e faixa etária. Por exemplo:

*E esse jogo não é assim fechado, por exemplo, eu posso trabalhar ele de diversas maneiras, de acordo com a necessidade daquela criança. Por exemplo, com o J.M (nome do aluno) que tem síndrome de Down eu trabalho um jogo e com o mesmo jogo eu trabalho com a M. (aluna) do 4º ano só que de maneira diferente, entendeu? Eu trabalho exigindo outras coisas, mudando a regra. [...] mas tem alguns casos que eu faço atividade escrita. Eu tenho um aluno de 15 anos que está no 6º ano, ele tem uma dificuldade muito séria na fala e ele tem uma dificuldade social, de comportamento. Então, eu estou fazendo um trabalho de alfabetização com ele, entendeu? Só que para 15 anos, não é nada cheio de desenhinhos. Eu estou colocando desafio para ele, de raciocínio lógico, porque eu atendo ele individual. Eu faço jogo, mas de dupla, eu e ele [...] por exemplo, tenho oferecido sudoku, ofereço alguns desafios de matemática que é como se fosse jogo, porém é no papel, porque ele responde melhor assim. Ele fica inibido no jogo. Então, cada caso eu estrutura de uma maneira (P14).*

Além das estratégias variadas implementadas pelo professor especializado na SRM, a intervenção do professor faz uma diferença significativa para o processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, conforme pode ser observado a seguir:

*Temos uma que tem déficit intelectual [...] ela é uma criança muito insegura, assim, se você dava uma coisa que ela não conseguia fazer, logo ela chorava. [...] Com ela, eu iniciei com as letras do alfabeto, nós fomos introduzindo a sílaba, trabalhando leitura de livros, porque a memória dela [...] flutuante. Então, você tem que retomar o que foi aprendido. E foi aos poucos, sempre contando histórias, perguntando sequências de histórias. [...] Hoje, ela teve pequenos avanços [...]. Está começando a realizar leitura simples, ainda precisa de concreto para realizar contagem, está começando*

*a reconhecer os números. A gente usou bastante material dourado, bastante agrupamentos, temos os jogos do PNAIC que foram oferecidos, também foi muito bom tanto para a parte de língua portuguesa, quanto da matemática, que é passar rimas, bingos das letras iniciais, bingos sonoros, de sílabas. Então, foi através desses jogos que a gente conseguiu trabalhar para ela se desenvolver melhor. Hoje, ela está mais segura, mas ainda tem as limitações [...] É uma aluna que tem uma boa frequência, a gente tem uma colaboração da mãe. [...] ela faz acompanhamento médico, faz acompanhamento com fono. [...] Então, é uma criança que a gente teve algumas conquistas com ela, foi bem aos poucos [...] (P6).*

*[...] Quando esse aluno chegou pra gente há três anos falaram: que ele tinha chegado no limite dele, que ele veio lá do pessoal da Avape e falaram: – olha, ele chegou no limite dele, esse aluno não vai ser alfabetizado, ele vai ficar aqui só pra socialização e para ter o certificado. E ele veio e foi alfabetizado. [...] Eu acho que é a parceria, a família sempre estava lá [...] (P1).*

O papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem é, sem dúvida, um diferencial para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos. Nesse sentido, Zabala (1998, p. 91-92) afirma que:

*É todo um conjunto de interações baseadas na atividade conjunta dos alunos e dos professores, que encontram fundamento na zona de desenvolvimento proximal, que, portanto, vê o ensino como um processo de construção compartilhada de significados, orientados para a autonomia do aluno, e que não opõe a autonomia - como resultado de um processo - à ajuda necessária que este processo exige, sem a qual dificilmente se poderia alcançar com êxito a construção de significados que deveriam caracterizar a aprendizagem escolar.*

Com relação aos recursos pedagógicos utilizados no AEE para os alunos que apresentam deficiência auditiva (DA), deficiência visual (DV) e física foi relatado que:

*Eles são contemplados mais na sala de aula, porque esses que têm deficiência auditiva, visual, eles têm atendimento especializado em outra instância que seria o Madre Cecília. Lá, eles têm todo o atendimento psicopedagógico [...]. A gente contempla mais ele na sala de aula, com observações e orientações a professora (P7).*

*[...] Para deficiência auditiva e deficiência visual é só esses Centros Especializados, a SRM não atinge esse público [...] esse Centro passa orientação para gente está orientando a escola [...] (P9).*

*Nós temos alunos, por exemplo, os cadeirantes, eles não frequentam a minha sala, porque eles são atendidos no CEMTE, Centro Municipal de Terapia Especializada, que antes era conhecido como Madre Cecília. Então, ali além da parte pedagógica e psicopedagógica, ali tem toda uma parte ambulatorial, toda uma parte de terapias e reabilitação. O aluno faz essa parte no contraturno no CEMTE e a responsável por essa área, ela vem para a escola e orienta a professora especialista e a professora de sala regular (P10).*

*No nosso município, se a criança apresenta essas deficiências o órgão competente para trabalhar com essas crianças é o Madre Cecília. Lá, nós temos profissionais especializados em deficiência da visão e da audição [...]. Quando a criança, ela é atendida por outra instituição que seja o Madre Cecília, que seja a Casa Mãe Taubateana quem vai nos orientar são esses órgãos [...] A gente tem um cadeirante que é atendido pelo Madre, é a parte física dele que está comprometida, o intelectual não. Então, ele não vem para a sala de recurso, porque não tem necessidade (P11).*

*Os alunos que têm deficiências visuais que estão na escola e que fazem o atendimento psicopedagógico no CEMTE, eu não posso dar esse atendimento para esse aluno, coisas de hierarquia [...]. Na sala regular, faço uma visita, converso com a professora, verifico se está tudo bem, converso com a interlocutora [...]. Então, faço meu relatório. Com relação a deficiência visual [...] eu faço observação em sala, verifico como é que está sendo feito o atendimento, se eles estão recebendo orientação, aí eu simplesmente faço relatório [...] o aluno autista, na suposição, se ele não é acompanhado pela parte psicopedagógica do Madre Cecília, esse aluno vem pra mim. Se ele faz o psicopedagógico no Madre, ele não vem pra mim [...]. Eu não chamaria isso de parceria (P13).*

De acordo com a Resolução de nº 4/2009, as instituições sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público também podem ofertar o AEE, é o caso dos alunos que apresentam deficiências auditivas e visuais que pelo Programa Integra-Ativa são atendidos no contraturno nessas instituições, ficando a professora especializada incumbida apenas de orientar o professor de sala regular de como trabalhar com esse aluno. Pelo depoimento das professoras especializadas na categoria formação e percurso profissional na educação especial, muitas evidenciaram que não têm formação que contemple todas as deficiências.

Diante da parceria das escolas regulares com as escolas especiais, recorreremos a Góes (2013, p. 70-71):

*Diante das dificuldades, muitas escolas chegam a fazer tentativas no intuito de construir condições para a melhor inserção do aluno nas salas regulares. Uma delas é o intercâmbio com escolas especiais, seja para manter o aluno em dois espaços, seja para dar suporte a professora da classe regular em sua prática pedagógica. Na primeira iniciativa, as ações dos dois espaços ficam parcial ou totalmente desvinculadas. Na segunda, há alguns riscos, dos quais devem ser destacados os seguintes: de que a responsabilidade continue centrada nos professores envolvidos, não afetando o projeto geral da escola regular e de que atuação pedagógica seja direcionada por concepções e práticas tradicionais do ensino especial, mesmo reconhecendo-se a grande familiaridade do professor especializado com as necessidades especiais ligadas a deficiências.*

A inclusão depende de uma série de modificações e de uma intervenção educativa que, no nosso contexto das escolas públicas brasileiras, não acontece a curto prazo. Portanto, diante das dificuldades que as escolas integrantes do Programa Integra-Ativa têm de se trabalhar com os recursos de acessibilidade,

especialmente voltados aos alunos com DA e DV, buscou-se a parceria com as escolas especializadas. No entanto, deve-se ter cuidado para não estar apenas responsabilizando outras instituições sem se preocupar com as modificações necessárias que devem ser tomadas no interior das escolas para o processo de inclusão, sejam elas voltadas para o currículo e para as metodologias, ou mesmo para a formação de professor, bem como para a infraestrutura.

A professora (P13) não considera como parceria o atendimento dos alunos com deficiências nos centros especializados, por exemplo, o CEMTE Madre Cecília. Para essa professora:

*Quando nós prestamos o concurso, nós prestamos para educação especial [...] (P13).*

Apesar da Resolução de nº 04/2009 possibilitar também essa forma de parceria, essa professora especializada não concorda que essa atribuição, a qual deveria ser desenvolvida pelo professor do AEE na SRM, seja repassada aos centros especializados. No entanto, o Programa Integra-Ativa não oferece uma formação continuada em serviço, como a formação inicial de algumas professoras especializadas não lhes dá subsídios para atender certas deficiências, provavelmente, por isso o Programa repassa esse atendimento no contraturno para os centros especializados. Sobre essa problemática, Góes (2013, p. 71) afirma que:

*A questão é que, nessa parceria, torna-se fundamental que ambos os espaços estejam dispostos a inovar, transformar. Caso contrário, a escola regular poderá tomar rumos inadequados para a inclusão. As escolas especiais constituíram-se por uma visão filantrópica e assistencialista do atendimento educacional e, com isso, tem-se a histórica ineficácia de suas abordagens pedagógicas. As concepções estão em mudança, sim, mas, ressalvadas algumas exceções com projetos bem qualificados, essas instituições não têm conseguido orientar-se para inovações significativas.*

Nesse sentido, as escolas regulares, bem como as escolas especializadas que têm um histórico de uma educação voltada para a filantropia e assistencialismo, precisam renovar e transformar-se na perspectiva atual da educação especial. O aluno, na educação inclusiva, necessita de intervenções tanto pedagógicas como de acessibilidade que levem o seu desenvolvimento e aprendizagem, mas como sujeito ativo nesse processo.

A coordenadora do Programa também apresentou que, além da equipe multidisciplinar, o Programa Integra-Ativa tem parceria com outros centros. Segundo o seu relato:

*Tem o CAPS que a gente encaminha, tem o próprio Madre Cecília que existe lá uma equipe terapêutica, uma equipe pedagógica que a gente também encaminha casos para discussão, para uma avaliação mais específica, o CRAS que a gente tem feito uma parceria bem legal de discussão de caso, em alguns casos têm sido encaminhado para própria Unitaú. [...] nós tínhamos o SINAPSE que trabalha com autismo, tinha, eu estou dizendo tinha, porque não sei se está funcionando. [...] Então, eu não sei como é que está ainda essa questão do SINAPSE, como é que vai ficar para o ano que vem. Especificamente, alguns casos de surdo, deficiente visual, nós encaminhamos para o Madre Cecília que tem uma equipe separadamente e que faz uma parceria conosco de orientações nas unidades escolares também. [...] Então, nós temos crianças, por exemplo, que aprendem LIBRAS no Madre Cecília. [...] Então, a gente faz uma parceria, um trabalho mais específico, mais intenso com a equipe do Madre [...]. Na verdade, no Madre tem uma equipe Itinerante que vai visitar a escola. Então, eles não dão só orientação para os professores especialistas, mas para o professor também de sala regular. [...] Então, pontualmente, eles vão e fazem orientação junto aos nossos professores na condução da prática diária desse aluno e a equipe escolar como um todo (C).*

Diante disso, a coordenadora também apresentou o trabalho intensivo que é feito com equipe do CEMTE Madre Cecília para suprir as necessidades dos alunos que apresentam deficiência visual e auditiva, além do trabalho itinerante que essa equipe realiza nas escolas para orientações dos professores.

Sabe-se que a parceria tem um papel relevante no processo de inclusão escolar, mas deve ser voltada para uma linha mais pedagógica. Recorrendo ainda a Góes (2013, p. 71):

Para melhorar a resposta às demandas postas pela inclusão, as escolas regulares também se relacionam com serviços de outros setores, como fonoaudiologia, psicologia e fisioterapia. Essas interações já existem há muito tempo. Durante o século XX, consistiam geralmente em suporte clínico ou educacional para o fracasso escolar, pois se propunham a corrigir os problemas dos alunos, legitimando assim a atuação da escola; agora, estão começando a se pautar por novas perspectivas. Profissionais diversos são imprescindíveis para a escolarização dos sujeitos especiais, sendo que cada setor pode contribuir com determinados tipos de necessidade. Contudo, a coordenação dessas ações deve estar nas mãos da escola, no que diz respeito à educação formal. Nem sempre isso ocorre e, por vezes, perduram as interações nos moldes tradicionais (a visão patologizante das dificuldades de aprendizagem, a atribuição dos problemas ao próprio aluno etc.), ou a parceria fica circunscrita à interação do professor com o profissional. No geral, o resultado é que a escola desloca parte de suas funções educativas para esses outros setores.

As professoras especializadas foram interrogadas também se as atividades desenvolvidas com os alunos na SRM eram as mesmas realizadas nas classes comuns. Sobre esse assunto, as professoras responderam que:

*É diferente, porque o meu trabalho eu não estou focada no conteúdo que o professor está dando. O meu objetivo é que ele adquira o conceito que ele não adquiriu ainda [...]. Eu vou trabalhar isso. Ela vai trabalhar conteúdo didático, conteúdo de sala de aula (P2).*

*São completamente diferentes. Você pode até trabalhar aqui quando a criança está na fase de alfabetização, trabalha a letra, número e tal, mas não de forma sistemática que é feito em sala de aula, mas como jogos, com brincadeiras, com outro tipo de acesso a essa aprendizagem (P9).*

*A minha proposta, eu não gosto que seja completamente diferente. Eu posso ser diferente na estratégia com essa criança, mas eu procuro está próximo do que está sendo falado dentro de sala de aula, por exemplo, dengue. Então, eu fui, fiz, trabalhei, desenvolvi a estratégia diferenciada da qual eu gostaria que a criança atingisse dentro da sua análise-síntese visual, dentro da sua discriminação auditiva, que seja com o tema da dengue que é aquele tema que estava em sala de aula. Eu acho que assim eu tenho mais interesse da criança (P12).*

*Não pego conteúdo de sala de aula. Eu só observo o quê que ela não conseguiu, porque muitos dos alunos, a maioria da sala de recurso não possui os pré-requisitos básicos de alfabetização ou ele só decodifica. E muitas vezes, eles terminam de ler a palavra e você pergunta e eles não sabem ou eles falam só uma leitura silabada, não tem aquela leitura fluente. Então, eu trabalho o pedagógico, mas assim em cima da dificuldade dele, da necessidade que ele apresenta. Então, eu formei grupos que têm mais dificuldade para leitura, aqueles alunos que têm mais dificuldade para formação de palavra. E tem grupos que eu faço o apoio maior que são os alunos de 6º ano (P13).*

Nessa perspectiva, as professoras têm clareza que as atividades que são desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas na sala de aula regular e não são substitutivas a escolarização do aluno. Assim, a SRM tem como função complementar a formação dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, bem como suplementar a formação dos alunos com altas habilidades/superdotação.

Como já foi relatado pelas professoras especializadas que o atendimento na SRM se volta predominantemente para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, também não foi relatado atendimento para os alunos com altas habilidades/superdotação. Tudo isso deixa entender que a SRM das escolas integrantes do Programa Integra-ativa tem apenas a função complementar para a formação do aluno.

Percebe-se, pelos relatos das professoras especializadas, que o foco das práticas pedagógicas da SRM está voltado para produzir recursos e trabalhar com jogos pedagógicos. Não há clareza em relação à articulação do AEE com o currículo escolar, o que pode comprometer o principal objetivo desse atendimento que é o de apoiar a inclusão do aluno com NEE na escola.

#### **4.4.3. Plano de atendimento educacional especializado**

A Resolução de nº 04/2009 que no art. 13 define as atribuições do Professor do Atendimento Educacional Especializado e apresenta no seu inciso II que o professor especializado deverá "elaborar e executar o Plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade" (BRASIL, 2009, p. 3).

Ferreira e Ferreira (2013, p. 38) enfatizam ainda sobre o Plano de Atendimento Educacional Especializado que:

Para não se cair na imobilidade, para não se reduzir a escola à função de apenas "socializar" o aluno com deficiência [...] e para que possamos desenvolver um processo de inclusão a partir da realidade escolar nacional, parece importante que se tome como referência 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.

Sendo assim, nessa subcategoria será apresentado o Plano de Atendimento Educacional Especializado que no Programa Integra-Ativa é denominado de PDI (Plano de Desenvolvimento Individual). Esse plano é um suporte pedagógico indispensável para o desenvolvimento de ações que respondam às necessidades educacionais especiais de cada aluno, mas este só tem sentido se for articulado com o projeto pedagógico e curricular da escola. Assim é que na educação inclusiva a função social da escola deve ser um direito para todas as crianças e jovens que dela fazem parte.

Sobre o Plano de Atendimento Educacional Especializado, as professoras foram unânimes em demonstrar a importância da elaboração do PDI, no entanto uma professora relatou a responsabilidade de apenas a professora especializada direcionar esse documento, visto que o Programa tem uma equipe multidisciplinar que, segundo ela, poderia também colaborar com esse planejamento. Sobre essa questão, as professoras apresentaram os seguintes argumentos:

*Quando eu vou pra uma escola nova, no primeiro momento eu gasto uma, duas, três semanas fazendo uma avaliação, uma sondagem. Então, em que nível de escrita está, em que nível de raciocínio lógico está, eu tento fazer uma conversa com a professora, pra saber com que a professora percebe este aluno, vou um momento observar [...]. Eu costumo fazer esse olhar dentro da sala, conversar com a família, pra daí está montando um planejamento, um plano de ação pra aquele aluno (P1).*

*Logo no início, quando você já conhece o aluno, você já traça um plano. Quando você não conhece, geralmente, eu sento com as professoras, porque não adianta só a minha visão (P2).*

*É o PDI, né, Plano Individualizado. Esse ano, eu gostei muito desse plano, ele é novo na rede. É novo até em outras redes. Nós pegamos a queixa da professora inicial e a gente avalia esse aluno, a gente realiza as atividades, vamos realizar uma sondagem, verificar a aprendizagem dele. E por meio dessa necessidade, nós elaboramos o plano que nós vamos trabalhar. Ele pode ser de um mês, pode ser semestral, dois meses, ele tem essa flexibilidade. E separamos o material que é necessário para trabalhar com ele [...]. É um norte, ele vai nos orientar o caminho que a gente vai percorrer com esse aluno. Como tudo precisa de planejamento, ele é a nossa linha de planejamento, nossa linha de caminhada (P5).*

*Ele é feito no início do ano e é flexível [...]. Daí, a gente, bimestralmente retorna, dá uma olhada geral e se houver necessidade faz as mudanças e as adequações (P7).*

*Hoje, a gente tem esse planejamento que é o PDI, está sendo introduzido na rede esse ano, ano passado começou, mas não da forma como está sendo feito esse ano. Vem todos os dados da criança, vem a questão dos laudos, a questão de observação, contém vários itens que a gente vai analisando. Da avaliação vem a nossa prática, como é que vai ser os atendimentos no recurso e como é que vai ser as orientações feitas em sala [...] (P9).*

*Tem uma ficha inicial que tem apresentação do aluno de tudo que eu observei, questões familiares, como é que eu faço anamnese com a mãe ou responsável pelo aluno. Faço observação de sala de aula e o que eu já observei durante o atendimento. Se a criança for para o AEE, eu faço o PDI, traço a meta que eu vou trabalhar com essa criança [...] (P10).*

*Esse plano, ele é individual com base numa avaliação que a gente faz. Dentro do planejamento, a gente verifica qual é o tempo que nós vamos reavaliar, geralmente eu faço a cada dois bimestres [...] mas ele é aberto, a gente pode estar mudando [...] (P11).*

*Nós recebemos um modelo e nós vamos fazer este planejamento de desenvolvimento Individual para cada criança. [...] é por dois meses no máximo, isso tem que estar sendo revisto. Se o que a gente pensou para aquela criança está tendo resultado, se não teve, se a gente vai mudar a estratégia, se vai permanecer. [...] mas toda preparação dele é única e exclusivamente da função do professor especialista que eu acho um "peso" muito grande, se a gente diz que tem uma equipe multidisciplinar, mas na hora de assinar e direcionar é uma pessoa só, é complicado (P14).*

Portanto, as professoras especializadas apontam que a elaboração desse plano de atendimento educacional especializado possibilita o conhecimento das

necessidades educativas dos alunos, proporcionando estratégias pedagógicas voltadas para as possibilidades de aprendizagem do educando. Nesse sentido, para que o processo de avaliação das necessidades educativas especiais dos alunos ganhe pleno sentido, além das condições particulares de um aluno determinado, é necessário também orientação para a melhoria das condições do processo de ensino e aprendizagem e a identificação dos apoios necessários para o progresso desse educando (GINÉ, 2004).

Todavia, pelas falas das professoras especializadas, não foi evidenciado a articulação do PDI com a Proposta curricular. Sendo assim, não é possível planejar um AEE sem saber de fato as necessidades educativas especiais do aluno frente ao currículo da escola. E a função do PDI é desenvolver um planejamento voltado para melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno na sala de aula regular.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo principal investigar a formação e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras especializadas do Programa Integra-Ativa da rede municipal de ensino de Taubaté/SP, que atuam em SRM.

Se a política do Programa Municipal investigado é propiciar a inclusão escolar, os resultados apontam, que é necessária uma reestruturação organizacional do AEE. Diante dos limites que foram apresentados há indícios de exclusão nesse processo, além do mais o AEE nesse Programa tem um alto teor de natureza médica. O que pode justificar o fato de as professoras especializadas centrarem o seu trabalho na articulação com a equipe multidisciplinar, deixando para segundo plano a articulação do seu trabalho com o professor de sala regular, até por que há limitação desse intercâmbio dos professores (SRM e classe comum) no horário técnico e nos HTPC. Mesmo na elaboração do PDI que deveria ser um plano articulado com currículo escolar, na identificação das necessidades educativas especiais dos alunos para melhorar o desempenho do aluno na sala regular, este se volta muito mais para a identificação das dificuldades.

Nessas práticas medicalizadas (laudo ser geralmente emitido pelo neuropediatra da equipe multidisciplinar, foco na deficiência do aluno, importância dos profissionais da área médica especializada), como vem ocorrendo nessas escolas, qualquer desvio na aprendizagem é identificado como problema e é por isso que não cabe no AEE só os alunos com deficiência, cabe também os outros com dificuldades de aprendizagem. Sendo assim, se saiu de um movimento contra a segregação/exclusão das classes especiais, criando-se uma outra estrutura denominada de inclusão, mas que na realidade se institui silenciosamente num modelo segregativo e excludente.

E nessa configuração, a escola violentamente vai separando os alunos por capacidade, por origem sociocultural (do norte, do nordeste) e são estes que são sinalizados para serem encaminhados para a SRM. E os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental que têm mais maturidade impõem uma série de resistências, porque não se reconhecem e nem querem ser reconhecidos como aqueles que frequentam a classe dos "anormais". Dessa forma, não se coloca a escola em xeque, o olhar será sempre lançado para o aluno, para sua família e o seu contexto. E se os professores e as famílias não se colocarem na condição de sujeitos para

romper com esta estrutura institucional, vai se fazendo apenas ajustes para continuar com estes modelos que se acredita que já estão superados, mas que na realidade não estão.

Diante de todo essa estrutura montada do AEE que no Programa Integra-Ativa é realizado na SRM, as professoras apresentaram uma série de limitações que vem dificultando o desenvolvimento de seu trabalho, sendo que o foco maior está centrado no tempo e na formação, no entanto, não foi apresentado nem pelas professoras especializadas e nem pela coordenadora do Programa ações (individuais ou coletivas) que estão sendo realizadas para enfrentar e romper com estas limitações.

No que concerne à formação das docentes especializadas, apesar das professoras apresentarem um bom nível acadêmico, ficou evidenciado pelos depoimentos das professoras especializadas a necessidade de uma formação continuada em serviço para o desempenho de suas funções no AEE. No entanto, no Programa Integra-Ativa as formações se restringem a reuniões ou palestras ministradas por profissionais especializados da área médica e nos relatos percebeu-se muito a submissão do pedagógico em relação ao campo médico/terapêutico. Citaram ainda que o curso mais contínuo que participam é do PNAIC, oferecido pelo Governo Federal, denotando que o Programa está articulado às exigências impostas pela avaliação externa e conquista de indicadores.

No que diz respeito à relação de sua prática pedagógica com o conhecimento teórico adquirido em sua formação, algumas professoras especializadas afirmaram uma desvinculação da sua prática com conhecimento teórico. Nesse sentido, é que os saberes apresentados pelas professoras o que mais se sobressaiu foi o saber proveniente das suas experiências. Sendo assim, as professoras não conseguem articular os saberes científicos, pedagógicos e da experiência, os quais são necessários para a transformação das práticas pedagógicas e para a organização do ensino e da aprendizagem diante da diversidade da SRM.

O Programa Integra-Ativa faz ainda parcerias com os centros especializados para o atendimento dos alunos que apresentam deficiências auditivas, visuais e físicas, mas uma professora questionou essa parceria, considerando que essa atribuição deveria ser realizada pelas próprias professoras especializadas. Ficou subtendido que em decorrência das professoras não

participarem de uma formação contínua em serviço que possa atender as diversidades da SRM e também em decorrência de sua formação em uma habilitação específica, esses casos são direcionados para os centros especializados.

No Programa Integra-Ativa foi identificado que o professor especializado do AEE não é lotado em uma única Unidade Escolar, mas esse profissional tem que desenvolver também as suas atividades em duas creches mais próximas da escola do Ensino Fundamental em que atua. Sobre esta questão, as docentes apresentaram o tempo como um dos principais limites para o desenvolvimento das atividades na sala de recursos multifuncionais e que na perspectiva da educação inclusiva o professor do AEE tem uma série de atribuições que não se limita ao trabalho exclusivo do atendimento ao aluno. Além do tempo e da formação, foram apresentados ainda como limites: o horário técnico, o apoio da família e do professor, os recursos materiais, o espaço físico da SRM, os recursos de acessibilidade. Mesmo diante de tantos limites as professoras especializadas conseguem identificar possibilidades, porque há uma realização das professoras no desenvolvimento de seu trabalho na SRM.

No entanto, as professoras parecem não perceberem que na organização e funcionamento do AEE há toda uma estrutura política institucionalizada e que o tempo é apenas uma consequência desse processo, ou seja, é mais uma das variáveis dessa política. O tempo é simplesmente uma condição para se continuar com essa estrutura. Além do mais, as professoras especializadas responsabilizam a formação como se esta fosse possível resolver todos os problemas, mas não percebem que essa estrutura organizacional, resultado de reformas e políticas educacionais, reflete no trabalho do professor e na sua formação.

Foi evidenciado ainda que a SRM tem se voltado para a produção de recursos e de jogos pedagógicos, mas estes são elaborados para atender às dificuldades do aluno, sem uma clara articulação das atividades desenvolvidas com as necessidades educativas especiais relacionadas ao currículo. Apesar de ser uma sala bem dinâmica com o desenvolvimento de jogos, brincadeiras, porém não se tem como direcionamento um planejamento didático e isso pode estar relacionado com o que as professoras especializadas aprenderam nas leituras que fizeram dentro do Programa Integra-Ativa.

Conclui-se, com o nosso estudo, que há necessidade de uma reorganização do Programa Integra-Ativa para direcionar o AEE dentro de uma abordagem pedagógica, visto que o viés médico está muito imbuído no diagnóstico das NEE dos alunos e nas práticas pedagógicas. E se o Programa não propiciar as condições para se romper com as concepções que norteiam a formação e as práticas pedagógicas, apenas vai se reproduzir as classes especiais, mas dentro de uma outra configuração, denominada SRM.

Sendo assim, é necessária uma mudança da concepção do Programa para propiciar as condições de reflexão das experiências e de atuação do professor, porque esse é um fator que está impedindo uma reflexão crítica do AEE. E a falta de abertura para contextualizar os entraves que dificultam a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, provavelmente vai recair sobre os professores, o contexto familiar dos alunos e para os próprios educandos. Outro ponto que merece ser destacado é que, apesar dos limites que já foram evidenciados, há na política educacional da rede municipal de Taubaté/SP um Programa estruturado e centros especializados para propiciar oportunidades educacionais para os alunos com NEE e que precisam ser direcionados dentro de uma concepção pedagógica de inclusão e não de segregação.

## REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Para além da lógica do mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Tradutores: Gilka Leite Garcia, Luciana Ache. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005. p. 48.

ARAUJO, M. R. de. **Identificação e encaminhamento de alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação na escola pública do município de Fortaleza**: proposta para a atuação de professores do atendimento educacional especializado. 2011. 111 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2011.

BARBOSA, M. C. **Do preferencial ao necessário**: o atendimento educacional especializado. 2012. 152 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2012.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011. p. 131– 149.

BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J & colaboradores. **Desenvolvimento psicológico e educação** – Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 290-308.

BRASIL. (Constituição de 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto Constitucional com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 64/94, pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Senado Federal. Secretaria de Editoração e Publicações. Coordenação de Edições Técnicas. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www2.senado.leg.br/bds/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf?sequence=1](http://www2.senado.leg.br/bds/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 24 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei de nº 9.394. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 20 de dezembro de 1996, p. 20-27. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/civil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 15 out. 2015.

\_\_\_\_\_. MEC/SEESP. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001, p. 69-78. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno, 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 07 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 22 de dezembro de 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004.../2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004.../2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 07 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno, 2006, p. 2. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 07 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. MEC/SEESP. **Edital nº 01 de 26 de abril de 2007.** Programa de implantação das salas de recursos multifuncionais. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministério da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília: 2008, p. 17-18.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União. Brasília, 05 de outubro de 2009, p. 2-3.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota Técnica nº 62.** Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7611/2011. 2011, p. 4. Disponível em: <<http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/legislacaod eficiente/notatecnica62-2011mec.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Publicado no DOU de 18 de novembro de 2011. Brasília: 2011, p. 1-3. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>. Acesso em: 01 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**, p. 2. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)>. Acesso em: 15 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno, 2015, p. 15. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/legistacoes/visualizar/id/1750>>. Acesso em: 15 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 6 de julho de 2015, p. 7-8. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 01 set. 2015.

BRIANT, M. E. P.; OLIVER, F. C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n.1, p. 141–154, jan./mar. 2012.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**: questões conceituais e de atualidade. São Paulo: EDUC, 2011, p. 88-117.

\_\_\_\_\_. Políticas de escolarização de alunos com deficiência. In: MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. (orgs.). **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013, p. 25-38.

CARVALHO, M. M. C. de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, M. C. de. (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez: 1997, p. 269-288.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

COLL, C. **Psicologia e currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998, p. 135.

DIAS, A. M. **In(ex)clusão no serviço de atendimento educacional especializado (SAEDE) e no ensino regular**: os dizeres de alunos com deficiência intelectual e baixa visão e de suas professoras. 2012. 129 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2012.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: \_\_\_\_\_.; ZEICHNER, K. M. (orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 11-37.

FERREIRA, P. R. B. **Adaptações curriculares necessárias à efetivação da educação inclusiva**. 2008. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Universidade Regional do Cariri - URCA, Crateús, CE, 2008.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R. de.; LAPLANE, A. L. F. de. (orgs.). **Políticas e práticas de Educação Inclusiva**. 4. ed. rev. Campinas/SP: Autores Associados, 2013, p. 21-46.

FIGUEIREDO, R.V. de. Incluir não é inserir, mas interagir e contribuir. **Revista Inclusão**, Brasília, v.5, n.2, p. 32-38, jul/dez. 2010.

FONTES, D. C. **Atendimento educacional especializado**: um estudo de caso. 2012. 148 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2012.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./nov. 2010.

GINÉ, C. A avaliação psicopedagógica. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. & colaboradores **Desenvolvimento psicológico e educação – Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 275-289.

GÓES, M. C. R. de. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: \_\_\_\_\_.; LAPLANE, A. L. F. de. (orgs.). **Políticas e práticas de Educação Inclusiva**. 4. ed. rev. Campinas/SP: Autores Associados, 2013, p. 65-84.

GÓMEZ, A. L. P. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G.; \_\_\_\_\_. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 353-379.

JANUZZI, G. de. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p. 6-145.

JESUS, D. M. de.; EFFGEN, A. P. S. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs). **Professor e a educação inclusiva**: Formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 17-24.

KASSAR, M. de C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, edição especial, p. 41–58, mai./ago. 2011.

\_\_\_\_\_. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de. (Orgs.). **Políticas e práticas de Educação Inclusiva**. 4. ed. rev. Campinas/SP: Autores Associados, 2013, p. 47-64.

LAPLANE, A. L. F. de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R. de.; \_\_\_\_\_.(orgs.). **Políticas e práticas de Educação Inclusiva**. 4. ed. rev. Campinas/SP: Autores Associados, 2013, p. 5-20.

LIBÂNIO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 63-93.

\_\_\_\_\_. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 71, abril/2001.

MALHEIROS, B.T. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011. p. 30.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015. p. 27.

MARCHESI, A. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL, C.; \_\_\_\_\_.; PALACIOS, J & colaboradores. **Desenvolvimento psicológico e educação** – Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004a, p. 15-30.

\_\_\_\_\_. A prática das escolas inclusivas. In: COLL, C.; \_\_\_\_\_.; PALACIOS, J & colaboradores. **Desenvolvimento psicológico e educação** – Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004b, p. 31-48.

\_\_\_\_\_. Os alunos com pouca motivação para aprender. In: COLL, C.; \_\_\_\_\_.; PALACIOS, J & colaboradores. **Desenvolvimento psicológico e educação** – Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004c, p. 129-146.

MARCOCCIA, P. C. de P. **Escola pública do campo**: indagação sobre a educação especial na perspectiva da inclusão educacional. 2011. 189 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

MARIN, A. J. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: REALLI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (orgs.). **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCAR, 1996, p. 153-165.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 31-220.

MENDES, E. G. Desafios atuais na formação do professor de educação especial. **Revista Integração**, Brasília: MEC/SEESP, ano 14, n. 24, p. 12-17, 2002.

MENDES, E.G.; MALHEIRO, C. A. L. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço "tamanho único" de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (orgs.). **Professor e a educação inclusiva**: Formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 349-366.

MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a educação especial? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011.

MILANESI, J. B. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista**. 2012. 185 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2012.

MIRANDA, T. G. Desafios da formação: dialogando com pesquisas. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de.; BAPTISTA, C. R. (orgs). **Professores e educação especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011, p. 125-142.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, mai./jun./jul./ago.2003.

\_\_\_\_\_. **Indagações sobre o currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 35.

NOZI, G. S.; VITALIANO, C. R. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 333-348, maio/ago.2012.

OTERO, N. M. **Avaliação de um programa de formação em serviço para professores na área de inclusão e autismo na escola comum**. 2012. 145 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.

PADILHA, A. M. L. O que fazer para não excluir: Davi, Hilda, Diogo... In: GÓES, M. C. R. de.; LAPLANE, A. L. F. de. (orgs.). **Políticas e práticas de Educação Inclusiva**. 4. ed. rev. Campinas/SP: Autores Associados, 2013, p. 85-111.

PASSERINO, L. M. Uma experiência em formação de professores na modalidade EAD. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de.; BAPTISTA, C. R. (orgs). **Professores e educação especial**: formação em foco. Porto Alegre: Meditação/CDV/FACITEC, 2011, p. 75-90.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 63-409.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: \_\_\_\_\_.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 20-62.

REGIANI, V. **Inclusão**: estudos das práticas de ensino nas salas de recursos das séries iniciais – alunos com necessidades educacionais especiais no município de Guarapuava – PR. 2011. 167 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? **Educar em Revista**. Curitiba, n. 41, p. 41-60, jul./set. 2011. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/er/n41/04.pdf](http://www.scielo.br/pdf/er/n41/04.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2015.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Tradutores: Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. Portugal: Porto Editora, 1999, p. 63-92.

SANTOS, R. A. dos. **Processos de escolarização e deficiência**: trajetórias escolares singulares de ex-alunos de classe especial para deficientes mentais. 2006. 197 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SANTOS, R. A.; MENDONÇA, S. R.; OLIVEIRA, M. C. A inclusão especializada em tempos de inclusão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n.48, p. 41-52, jan./abr.2014.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SILVA, D. R. da. **Políticas públicas para a educação especial em Rondônia**. 2012. 176 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2012.

SILVA, R. R. da. São Paulo - uma cidade no processo de segregação sócio-cultural e urbanístico no início do século XX. **História e-história**, dez. 2011. Disponível em: <[www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=alunos&id=416#\\_ftn1](http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=alunos&id=416#_ftn1)>. Acesso em: 15 out. 2015.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradutor: João Batista Kreuch. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 51.

TAUBATÉ (SP). **Decreto nº 9837**, de 07 de fevereiro de 2003. Dispõe sobre o funcionamento do Projeto Integra/Ativa, salas de recursos I e II, como serviço de

apoio pedagógico especializado oferecido às Unidades de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino. Publicado na Área Técnico Legislativa aos 07 de fevereiro de 2003.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação do Município. **PEI (Programa de Educação Inclusiva) do Integra-Ativa**. Taubaté/SP, 2014. p. 2.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**, Espanha, 1994, p. 3-11. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. **Declaração mundial sobre educação para todos**, Jomtien, 1990. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=14803](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=14803)>. Acesso em: 07 jul. 2014.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 91-134.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

## APÊNDICE A - OFÍCIO À INSTITUIÇÃO

Ofício PPG-DH nº 033/2014

Taubaté, 13 de outubro de 2014.

Prezado (a) Senhor (a),

Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela aluna Paula Regia Bomfim Ferreira, do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2014 e 2015, intitulado “**Professor Especializado da Sala de Recursos Multifuncionais: Um Estudo sobre a Formação e Práticas Pedagógicas**” O estudo será realizado com 28 professores especializados que atuam na sala de recursos multifuncionais do Ensino Fundamental e um Coordenador do Programa Integra-Ativa, na cidade de Taubaté/SP, sob a orientação da Profa. Dra. Roseli Albino dos Santos.

Para tal, será realizada a entrevista semiestruturada por meio de um instrumento elaborado para este fim, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com Paula Regia Bomfim Ferreira, telefone (24) XXXXXXXXX, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

---

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano - PPGEDH

Ilmo (a). Sr (a).

..... – Coordenadora do Programa Integra-Ativa

Praça 08 de maio, nº 37, Centro

Taubaté/SP

## APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Taubaté, 16 de outubro de 2014.

De acordo com as informações do ofício PPG-DH nº 033/2014 sobre a natureza da pesquisa intitulada “Professor Especializado da Sala de Recursos Multifuncionais: Um Estudo sobre a Formação e Práticas Pedagógicas”, com propósito de trabalho a ser executado pela aluna Paula Regia Bomfim Ferreira, do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento autoriza a realização de entrevista semiestruturada com 28 professores especializados da sala de recursos multifuncionais e com um Coordenador do Programa que atua nesse local, sendo mantido o anonimato da Instituição e dos profissionais.

Atenciosamente,

---

..... – Coordenadora do Programa Integra-Ativa

Praça 08 de maio, nº 37, Centro

Taubaté/SP

## APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

### Parte I

#### FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

Número de identificação: P....

Gênero: ( ) Feminino ( ) Masculino      Data do nascimento:

Escola:

( ) Efetivo ( ) Contrato temporário

#### ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Tempo de Atuação Profissional na Educação: \_\_\_\_\_

Tempo de Atuação Profissional na Educação Especial: \_\_\_\_\_

Tempo em que está nesta função: \_\_\_\_\_

Número de alunos que atende: \_\_\_\_\_

#### FORMAÇÃO INICIAL

Curso: \_\_\_\_\_ Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

Na sua formação inicial você estudou sobre a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais:

( ) Não

( ) Sim

Como disciplina específica ( ) Como temática ( )

Qual? \_\_\_\_\_

#### FORMAÇÃO CONTINUADA

Cursos – Áreas/Temas	Extensão	Aperfeiçoamento	Especialização
Deficiência Intelectual			
Deficiência Visual (Baixa Visão e Cegueira)			
Deficiência Auditiva ou Surdez			
Deficiências Múltiplas			
Altas Habilidades/Superdotação			
Transtornos Globais do Desenvolvimento			

Deficiência Física e/ou Mobilidade Reduzida			
Tecnologia Assistiva			
Atendimento Educacional Especializado			
Educação Inclusiva e/ou Educação Especial			
Outros			

### Roteiro de entrevista:

1. Como você ingressou na área da Educação Especial?
2. Qual sua formação inicial? E se você participa de formação continuada?
3. Quais suas atribuições no Programa Integra-Ativa e na escola em que atua?
4. Sua formação dá subsídios para atuar na SRM?
5. Você considera que a Sala de Recurso Multifuncional é suficiente para responder à necessidade individual do aluno público alvo da Educação Especial?
6. Como você avalia o atendimento educacional especializado ofertado na sala de recurso multifuncional?
7. Quais os limites e as possibilidades que oferecem as salas de recurso multifuncionais como serviço de apoio para o atendimento de todos os alunos?
8. Como é organizado o tempo nas SRM para o atendimento dos alunos? a) Agenda; b) Duração do atendimento; c) Avaliação do tempo disponível; d) Critérios de organização do funcionamento; e) Frequência.
9. Como é realizado o planejamento educacional individualizado do aluno? Há alguma exigência legal desse planejamento?
10. O atendimento acontece de forma individualizada ou em pequenos grupos? Quais os critérios para a organização do trabalho pedagógico?
11. Do ponto de vista profissional, você acredita que os resultados de suas ações desenvolvidas na SRM têm atingido os objetivos propostos pelo Programa Integra-Ativa? Por quê?
12. O trabalho desenvolvido na SRM tem contribuído para o seu desenvolvimento profissional.

## APÊNDICE D – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

### Parte I

<b><u>FICHA DE IDENTIFICAÇÃO</u></b>		
Número de identificação: Coord.1		
Gênero: ( ) Feminino    ( ) Masculino		Data do nascimento:
Programa:		
( ) Efetivo    ( ) Contrato temporário		

#### **Roteiro de entrevista:**

1. Formação inicial? E como você se envolveu com a educação especial?
2. Como você analisa a organização e funcionamento do Programa Integra-Ativa?
3. Você considera que as ações do Programa Integra-Ativa têm contribuído para inclusão dos alunos na escola? Que evidências mostram os resultados significativos?
4. Que critérios são considerados para que o aluno com necessidade educacional especial seja encaminhado para a SRM? E quem são os responsáveis pela triagem?
5. Como é realizado o planejamento pedagógico dos professores especializados que atuam na sala de recursos multifuncionais?
6. Quais atividades são desenvolvidas pelos professores especializados da SRM no Programa Integra-Ativa e na escola em que atuam?
7. Você considera que a formação dos professores especializados da SRM é suficiente para responder às necessidades educacionais de todos os alunos? Por quê?

8. O Programa proporciona uma formação continuada em serviço para os professores especializados da SRM?

## ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO

**Pesquisa: PROFESSOR ESPECIALIZADO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**Orientadora:** Profa. Dra. Roseli Albino dos Santos.

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine o final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador(a) responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

### **Informações sobre a pesquisa:**

**Título do Projeto: PROFESSOR ESPECIALIZADO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**Objetivo da pesquisa:** Investigar a formação e as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores especializados, do Programa Integra-Ativa da rede municipal de ensino de Taubaté/SP, que atuam em salas de recursos multifuncionais.

**Coleta de dados:** a pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados a análise documental e entrevista semiestruturada, que serão aplicados junto a 28 professores especializados que atuam nas salas de recursos multifuncionais e um Coordenador do Programa Integra-Ativa, na cidade de Taubaté/SP.

**Destino dos dados coletados:** a pesquisadora será o responsável pelos dados originais coletados por meio dos instrumentos (análise documental e entrevista semiestruturada), permanecendo de posse dos mesmos por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então os dados serão destruídos. Os originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados, não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde a pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio de análise documental e entrevista semiestruturada serão utilizados para a dissertação a ser

apresentada ao Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

**Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa:** o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que eles poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio de análise documental e entrevista semiestruturada. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem Professor Especializado da Sala de Recursos Multifuncionais: Um Estudo sobre a Formação e Práticas Pedagógicas. Cabe aqui ressaltar que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente em seu final, quando das conclusões do mesmo.

**Garantias e indenizações:** fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

**Esclarecimento de dúvidas:** a investigadora é mestranda da Turma 2014 do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da

Universidade de Taubaté (SP), Paula Regia Bomfim Ferreira, residente no seguinte endereço: Rua X, XXXXXXXXXXXXX, XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, XXXXXXXX-XX podendo também ser contatada pelo telefone (24) XXXXXXXXX. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação da Profa. Dra. Roseli Albino dos Santos a qual pode ser contatado pelo telefone (12) XXXXXXXXX. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da Instituição, onde os participantes que comporão a amostra atuam, em horário condizente, com as disponibilidades dos mesmos. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador.

As informações serão analisadas e transcritas pela pesquisadora, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre “Professor Especializado da Sala de Recursos Multifuncionais: Um Estudo sobre a Formação e Práticas Pedagógicas”.

**DECLARAÇÃO:**

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto a pesquisadora, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claro quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir em desistir de participar da pesquisa.

Concordo em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

Taubaté, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de 2014.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

Nome do Participante: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Paula Regia Bomfim Ferreira  
Pesquisadora Responsável

Declaramos que assistimos à explicação da pesquisadora ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Testemunha

\_\_\_\_\_  
Testemunha

## ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** PROFESSOR ESPECIALIZADO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

**Pesquisador:** PAULA REGIA BOMFIM FERREIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 38025314.2.0000.5501

**Instituição Proponente:** Universidade de Taubaté

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 872.057

**Data da Relatoria:** 06/11/2014

#### Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa tem como objetivo investigar as ações e práticas efetivadas por professores especializados da sala de recursos multifuncionais, participantes do Programa Integra-Ativa da rede municipal de ensino de Taubaté/SP, para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais incluídos nas escolas regulares. O estudo terá como pressuposto básico a pesquisa qualitativa, sendo os sujeitos da pesquisa os 28 professores especializados que atuam nas salas de recursos do Ensino Fundamental e 01 Coordenador do Programa Integra-Ativa, utilizando a análise de documento e a entrevista semiestruturada com perguntas previamente formuladas para a coleta de dados. A análise dos dados será realizada mediante a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) e os dados serão organizados em categorias de análises. O referencial teórico contempla um breve histórico da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e sobre a Formação e Atuação do Professor Especialista a partir da prática reflexiva como elemento primordial para a inclusão escolar. Esse estudo analisará a participação e atuação do professor especializado da sala de recursos multifuncionais no processo de inclusão escolar. Espera-se ainda analisar se a sala de recursos está funcionando como um recurso pedagógico de complementação ou suplementação para a formação do aluno ou como uma simples sala de reforço escolar.

**Endereço:** Rua Visconde do Rio Branco, 210

**Bairro:** Centro

**CEP:** 12.020-040

**UF:** SP

**Município:** TAUBATE

**Telefone:** (12)3635-1233

**Fax:** (12)3635-1233

**E-mail:** cepunitau@unitau.br



Continuação do Parecer: 872.057

**Objetivo da Pesquisa:**

Investigar as ações e práticas efetivadas por professores especializados da sala de recursos multifuncionais, participantes do Programa Integra-Ativa da rede municipal de ensino de Taubaté/SP, para o atendimento dos alunos com deficiência incluídos nas escolas regulares.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos: o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio de análise documental e entrevista semiestruturada. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados.

Benefícios: O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem Professor Especializado da Sala de Recursos Multifuncionais: Um Estudo sobre a Formação e Práticas Pedagógicas. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do mesmo.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Estudo relevante, a educação é um considerada um desenvolvimento pleno da pessoa humana, quando se trata de ensino especial o suporte a ser dada é mais específico, e o professor deve estar dotado de uma conhecimento e capacidade para exercer sua função para assim atender a inclusão

**Endereço:** Rua Visconde do Rio Branco, 210  
**Bairro:** Centro **CEP:** 12.020-040  
**UF:** SP **Município:** TAUBATE  
**Telefone:** (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cepunitau@unitau.br



Continuação do Parecer: 872.057

social.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresentou todos os termos

**Recomendações:**

Favor trocar a data do cronograma da coleta dos dados, consta de 01/11.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 466/12, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

TAUBATE, 14 de Novembro de 2014

---

**Assinado por:**  
**Maria Dolores Alves Cocco**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Rua Visconde do Rio Branco, 210  
**Bairro:** Centro **CEP:** 12.020-040  
**UF:** SP **Município:** TAUBATE  
**Telefone:** (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cepunitau@unitau.br