

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SELMA ANDRADE DE PAULA BEDAQUE

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO PROCESSO DE
INCLUSÃO ESCOLAR, NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MOSSORÓ/RN

Selma Andrade de Paula Bedaque

Orientadora: Prof^a. Dr^a Luzia Guacira dos Santos Silva

NATAL/RN
DEZEMBRO - 2011

SELMA ANDRADE DE PAULA BEDAQUE

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO PROCESSO DE
INCLUSÃO ESCOLAR, NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MOSSORÓ/RN

Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito necessário para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof^a Dr^a Luzia Guacira dos Santos Silva

NATAL-RN

SELMA ANDRADE DE PAULA BEDAQUE

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO PROCESSO DE
INCLUSÃO ESCOLAR, NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MOSSORÓ/RN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito necessário para obtenção do título de Mestre em Educação.

Data da aprovação: ___ / ___ / ___

Aprovado em

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Luzia Guacira dos Santos Silva (UFRN)

Prof.^a Dr.^a Enicéia Gonçalves Mendes (UFSCAR)

Prof.^a Dr.^a Lúcia de Araújo Ramos Martins (UFRN)

Prof. Dr. Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo (UFRN)

Dedico este trabalho ao Sérgio, meu companheiro, e aos meus filhos, Kelly e Henrique, pela confiança, credibilidade, aconchego, paciência e muito amor.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Therezinha e Harold, por ajudarem a me fazer presente no mundo; meus irmãos, Gilson, Gilmeire, Sônia, Simone e Sheila, pela oportunidade de convivemos amorosamente com tantas diferenças. Muito obrigada!

À minha orientadora, Luzia Guacira, por me acolher, me ouvir, entender e me ensinar com serenidade nesses dois anos de convivência. Muito obrigada!

Aos professores Lúcia Martins, Ricardo Melo, Jefferson, Denise, Alda e Assis, pelas contribuições nos seminários e nas aulas de mestrado. Vocês me ajudam a ver melhor. Obrigada!

A professora Enicéia Mendes, pela disponibilidade e pela colaboração.

A todas as colegas e amigos com os quais, no transcorrer desses dois anos, compartilhamos estudos, reflexões e aprendizados. Obrigada!

A todos os amigos com os quais trabalho, na Gerência de Educação de Mossoró, pelo carinho, apoio e incentivo para enfrentar este desafio.

Às quatro escolas municipais, representadas pelos professores que participantes da pesquisa, muito obrigada pelo acolhimento e disponibilidade durante toda a investigação.

Aos professores do município de Mossoró. Vocês me ajudam a pensar em caminhos de construção de uma escola para todos. Muito obrigada!

A todos os alunos que nos desafiam a transformar a escola em espaço de convivência e aprendizagem.

Pra não dizer que não falei das flores

Geraldo Vandré

Caminhando e cantando e seguindo a canção
Somos todos iguais braços dados ou não
Nas escolas nas ruas, campos, construções
Caminhando e cantando e seguindo a canção

Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer

Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer

Pelos campos há fome em grandes plantações
Pelas ruas marchando indecisos cordões
Ainda fazem da flor seu mais forte refrão
E acreditam nas flores vencendo o canhão

Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.

Há soldados armados, amados ou não
Quase todos perdidos de armas na mão
Nos quartéis lhes ensinam uma antiga lição
De morrer pela pátria e viver sem razão

Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.

Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.

Nas escolas, nas ruas, campos, construções
Somos todos soldados, armados ou não
Caminhando e cantando e seguindo a canção
Somos todos iguais braços dados ou não
Os amores na mente, as flores no chão
A certeza na frente, a história na mão
Caminhando e cantando e seguindo a canção
Aprendendo e ensinando uma nova lição

Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.

Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.

RESUMO

A presente dissertação tem por objetivo analisar o atendimento educacional especializado, implantado em quatro escolas da rede municipal de ensino de Mossoró/RN, com atenção ao processo de colaboração entre professores de sala de recursos multifuncionais e professores de salas regulares. Como referencial teórico utilizamos as obras de Vygotsky e de autores que tratam de Educação Inclusiva e Colaboração. Para a realização da investigação optamos por uma abordagem qualitativa, utilizando como recursos metodológicos : o estudo de caso, a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Na pesquisa de campo realizamos observações em salas de recursos multifuncionais e em salas de aula regular. Produzimos entrevistas coletivas com professores de sala de recursos multifuncionais e professoras de sala de aula regular. Pelas análises realizadas identificamos que as concepções e as práticas dos professores das salas regulares variam, com predominância aquelas que tem como base os princípios da integração. As professoras do atendimento educacional especializado apresentaram concepções mais inclusivas e maior investimento em formação continuada do que as professoras de sala regular. As práticas das professoras de sala regular apresentavam-se mais tradicionais dificultando a participação e aprendizagem dos alunos. Os alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, apresentavam maior dificuldade pela pouca interação em sala. Com as professoras de atendimento educacional especializado a prática pedagógica era mais interativa e criativa, contudo, o atendimento era mais individual. Em três, das quatro escolas investigadas destacam-se tentativas de colaboração das professoras especialistas com as professores de sala regular por meio de estudos, interação por bilhetes, emails, telefonemas e compartilhamento de recursos. Em uma escola a relação estabelecida entre as professoras de AEE e as professoras de sala regular apresentou-se com uma perspectiva mais colaborativa. A escola que menos repercutiu em melhoria, foi aquela em que as ações das professoras de AEE ficaram limitadas a ações em sala de recursos multifuncionais. A resistência a esses profissionais foi identificada nos enunciados das professoras de sala regular. Outra questão levantada foi a dificuldade de tempo para os professores de AEE realizarem ações que contribuam com o processo escolar dos alunos, pois, seu horário de trabalho fica restrito ao turno inverso do aluno na escola. Dificuldades de transporte para o aluno freqüentar a sala de recursos multifuncionais e ausência de diálogo com a área da saúde foram desafios nas quatro escolas investigadas. Já a participação da família na escola, por meio das professoras de AEE constituiu-se prática interativa constante nas quatro escolas. Assim, consideramos que a presença do atendimento educacional especializado na escola pode trazer contribuições ao processo educacional, porém, torna-se necessário ficar atento a possíveis processos colaborativos entre os professores desse segmento e demais agentes da comunidade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Atendimento Educacional Especializado - Educação Inclusiva - Educação Especial - Colaboração.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the specialized educational services(AEE, Portuguese) implemented in four municipal schools of Mossoró/RN, with attention to the process of collaboration between regular classroom teachers and multifunctional resource classroom teachers. We use as theoretical reference the works of Vygotsky and others authors that write about education and collaboration. To accomplish the research we chose a qualitative approach, using as a methodological resources: study of cases, bibliographical, documental and field research. For the field research we make observations in regular and multifunctional classrooms. We produce group interviewes with regular and multifunctional teachers. From the analysis performed we identify that the concepts and the practices of teachers in regular classrooms changes, with integrationist predominance. The AEE's teachers had more inclusive conceptions and greater investment in continuing education than the regular classroom teachers. The practices of regular classroom teachers are more traditional, what makes the learning process more difficult for the students, even more for the students with disabilities and pervasive developmental disorders. Teachers of AEE was more interactive and creative, however, the attention to the students was more individual. In three of the four schools surveyed stand out the efforts of the teachers of specialist classroom to collaborate with regular school teachers, by notes, e-mails, phone calls and resource sharing. In one of the four was noted a good collaborative interactive between the AEE teachers and the regular school teachers. The school with the worst improvement was that in which the actions of the teachers of the AEE were limited to actions in multifunctional resource classroom. The resistance to these professionals was identified in the statements of the regular classroom teachers. Another issue raised was the lack of time for teachers to conduct AEE actions that contribute to the process of school students, because their working hours is restricted to the opposite turn in school. Transport difficulties for the students to attend the resource classroom multifunctional and the lack of dialogue with the health sector was challenges for the four schools. The families were with a practically constant interest to interact with the AEE teachers in the four schools. Thus, we believe that the presence of AEE school can make contributions to the educational process, however, it is necessary more attention to the collaborative process between teachers and the school community.

Keywords: Specialized Educational Services – Inclusive Education – Special Education – Collaboration

SUMÁRIO

RESUMO	7
ABSTRACT	8
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	9
LISTA DE QUADROS	10
LISTA DE ABREVIATURAS	11
1 INTRODUÇÃO.....	14
2 TRAÇANDO O DESENHO E OS MOVIMENTOS DA PESQUISA.....	18
2.1 Interesses e motivações pessoais pelo tema.....	20
2.2 Os movimentos da pesquisa.....	27
3 PRÁTICA COLABORATIVA NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR.....	36
3.1 Colaboração e cooperação – conceitos importantes.....	36
3.2 O AEE e a colaboração no movimento para uma educação inclusiva.....	43
3.3 A organização do AEE e as possibilidades de colaboração.....	52
4 MOVIMENTOS PELA INCLUSÃO ESCOLAR E SEUS REFLEXOS NOS MUNICÍPIOS BRASILEIROS.....	56
4.1 As influências da globalização no processo inclusivo no Brasil.....	56
4.1.1 Marcos internacionais e nacionais no movimento inclusivo no século XX.	59
4.1.2 Movimentos inclusivos no Brasil – do século XX para o século XXI.....	64
4.2 A inclusão escolar no Estado do RN.....	68
4.3 A Inclusão escolar no município de Mossoró.....	74
5 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE MOSSORÓ.....	93
5.1 As quatro escolas do ensino fundamental com AEE.....	93
5.2 Os professores das salas de recursos multifuncionais e das salas regulares: formação e atuação.....	98
5.3 O que pensam e fazem os professores?.....	103
5.4 Da resistência à colaboração.....	123
5.5 Do aspecto legal ao cotidiano nas escolas – O tempo dos professores, dos pais e dos encontros	136
6 CONSIDERAÇÕES PARA ELABORAÇÃO DE NOVOS DESENHOS.....	147
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	151
8 ANEXOS.....	158

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
ANPED - Associação Nacional de Pesquisadores em Educação
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ATEAL - Associação Terapêutica de Estimulação Auditiva e Linguagem
BID - Banco Interamericano do desenvolvimento
CADV - Centro de Apoio ao Deficiente Visual
CAPS – Centro de Apoio Psicossocial
CAPSI - Centro de Apoio Psicossocial Infantil
CAS - Centro de Apoio ao Surdo
CEE - Conselho Estadual de Educação
CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
CNE - Conselho Nacional de Educação
CORDE - Coordenadoria de Desenvolvimento Escolar
CREEMOS – Centro Regional de Educação Especial
DAIN - Departamento de Apoio a Inclusão
DIREC - Diretoria Regional de Educação
EE - Educação Especial
EJA - Educação de Jovens e Adultos
GEED – Gerência Executiva da Educação
IAS – Instituto Airton Senna
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFET – Instituto Federal de Educação e Tecnologia
LDBEN - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
ONU – Organização das Nações Unidas
PDE - Programa de Desenvolvimento da Escola
PMM - Prefeitura Municipal de Mossoró
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
RN - Rio Grande do Norte
SAPES - Salas de Apoio Pedagógico
SEC - Secretaria de Educação

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SUESP - Subcoordenadoria de Educação Especial

UEI - Unidade de Educação Infantil

UFERSA - Universidade Federal Rural do Semi-árido

UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos

UNITAU - Universidade de Taubaté

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Mapa do município de Mossoró, com indicação dos locais das quatro primeiras salas de recursos multifuncionais selecionadas para a pesquisa.....	33
Figura 2	Professora e aluno em sala de recursos multifuncionais.....	123
Figura 3	Sala de recursos multifuncionais.....	124
Figura 4	Sala de aula regular.....	137
Figura 5	Sala de recursos multifuncionais.....	138
Figura 6	Professora e aluno em sala de recursos multifuncionais.....	141
Figura 7	Professora e alunos em sala.....	141

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Dissertações e teses relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado.....	24
Quadro 2	Levantamento de artigos enfocando o AEE na perspectiva da Política Nacional de Educação Especial - 2008, apresentados nos Anais do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial.....	26
Quadro 3	Distribuição do número de alunos da educação básica.....	75
Quadro 4	Alunos da educação especial no município de Mossoró - 1998 a 2002.....	80
Quadro 5	Alunos com deficiência matriculados no ensino regular.....	81
Quadro 6	Relação de cursos de formação oferecidos pelo setor de Educação Especial para os profissionais da rede municipal.....	85
Quadro 7	Número de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades matriculados no ensino regular de 2006 a 2010.....	86
Quadro 8	Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados na rede de ensino municipal, por segmento, no ano de 2010.....	88
Quadro 9	Número de salas de recursos multifuncionais/turmas/alunos e professores - 2006 a 2010.....	89
Quadro 10	Alunos que realizam AEE distribuídos conforme necessidade educacional específica.....	89
Quadro 11	Número de alunos por professoras que recebem aula de Libras nas turmas regulares.....	91
Quadro 12	Caracterização das quatro escolas com sala de recursos multifuncionais escolhidas para a investigação.....	93
Quadro 13	Caracterização das professoras das salas de recursos multifuncionais.....	99
Quadro 14	Caracterização das professoras das salas regulares em 2010.....	100
Quadro 15	Caracterização das entrevistas	103
Quadro 16	Síntese das concepções , práticas pedagógicas com os alunos e entre os professores e as dificuldades e os avanços	147

1 INTRODUÇÃO

Nos primeiros dias de observação em campo, na escola Amarela, conhecemos Girassol II¹, uma professora do 5º ano do ensino fundamental que tinha em sua sala de aula 27 alunos, dentre eles um com deficiência intelectual que veio de uma escola especial havia dois anos. Ao final da aula nos aproximamos de Girassol II, que comentou sua preocupação com alguns alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem que, em sua maioria, tem de 10 a 11 anos.

Então lhe perguntamos:

— E Felipe? Quantos anos tem?

— Felipe tem 14. Vamos ver para onde ele vai. Preciso conversar com Girassol I². Para a EJA não dá... Trabalho na EJA à noite e lá muda muito de professor. Lá tem um aluno com deficiência mental com 18 anos e ele fica perdido.

Ontem mesmo ele me disse:

— Não quero ficar na sala. Ninguém me vê!

(Diário de campo 1, p. 22 – 17/03/2011)

“Ninguém me vê!” É a voz de um jovem com deficiência intelectual, que é dita e interpretada por Girassol II para refletir sobre o seu aluno Felipe, que só há dois anos frequenta a escola regular, pois passou grande parte de sua escolarização numa escola especial. A voz do “outro”, o aluno da EJA, é refletida por Girassol II para “olhar” seu aluno Felipe.

Assim como Girassol II, buscamos nesta pesquisa querer ver ultrapassando as visões mais imediatas (BAVCAR, 2003) de como ocorre o processo escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares em tempos das discussões em torno do tema inclusão.

Olhar, como afirma Andrade (2010), implica

Ver e/para falar, falar e/para conhecer, ler e/para escrever e teorizar, lançar luz para poder enxergar. E na circularidade ou reciprocidade entre ver e conhecer, nosso material empírico e o referencial teórico superam os obstáculos das divergências para se encontrarem no objetivo comum - tanto da ciência quanto do senso comum - de conhecer.

¹ Girassol II é o nome fictício de uma das professoras de sala regular participantes dessa investigação.

² Girassol I é o nome fictício de uma professora de atendimento educacional especializado.

A necessidade de conhecer como se desenvolve, na atualidade, o processo educacional dos alunos que historicamente apresentam marcas de isolamento, descrença e indiferença, que os impediram e/ou impedem de serem vistos e reconhecidos pela sociedade como sujeitos que aprendem (JANNUZZI, 2004), nos impulsionou a esta investigação.

As possibilidades educacionais desses alunos vêm se alterando, principalmente influenciadas pelos movimentos sociais, que culminou com a Declaração de Direitos Humanos (1948), impulsionando a elaboração de outros documentos internacionais com grandes reflexos na educação brasileira, especificamente na ampliação e democratização do ensino no país, modificando as condições educacionais de muitos alunos que não tinham acesso à educação formal; ou, ainda, estudavam em sistema educacional paralelo ao ensino regular (MENDES, 2006).

Nessa perspectiva, todos os sujeitos têm o direito de conviver e de aprender juntos, mas essa condição nem sempre foi oferecida a todos na sociedade em que vivemos. Se o acesso à educação para a população, de maneira geral, representa grande desafio, para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, este desafio parece se tornar bem maior.

Acreditamos na educação no sentido de promover o desenvolvimento do homem como ser pensante com possibilidades de interagir e aprender em busca de transformação para uma vida social mais justa e digna, portanto, de uma educação que acolha, respeite e valorize seus membros com base em princípios éticos (FREIRE, 2011).

Embora os movimentos sociais em defesa de uma educação inclusiva tenham apresentado repercussões nos sistemas educacionais no século XX, documentos mais recentes, como a Convenção Americana das Pessoas com Deficiência (ONU 2006), promulgada no país pelo Decreto nº 186/2008, e os direcionamentos da Política Nacional da Educação Especial (2008), impulsionaram a construção de um único sistema educacional com a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), de forma complementar e/ou suplementar nos municípios brasileiros.

Mesmo garantido pela Constituição Federal de 1988, o AEE, mais recentemente, de 2008 até novembro de 2011, passou a ser interpretado como serviço exclusivamente complementar e/ou suplementar aos alunos público-alvo da

educação especial³, constituindo como parte do sistema educacional geral em nosso país. Assim, as redes de ensino municipal e estadual têm ofertado a matrícula para esses alunos no ensino regular e no AEE, em salas de recursos multifuncionais⁴ ou em Centros Especializados da rede pública ou de instituições comunitárias ou filantrópicas.⁵

Na perspectiva de aprofundar o conhecimento desse AEE, do que se propõe ao que se realiza, desenvolvemos uma investigação nos anos de 2010-2011 sobre o AEE na rede municipal de ensino de Mossoró/RN, a partir do ano de 2006.

Organizamos o texto deste trabalho em seis capítulos. No primeiro capítulo apresentamos o contexto que nos direcionou ao estudo e um breve resumo do que trata cada capítulo.

No capítulo 2 procuramos contextualizar o Atendimento Educacional Especializado, objeto de nosso estudo; as intenções que nos moveram a realizar a investigação e a opção metodológica com os objetivos norteadores para a investigação.

No capítulo 3 apresentamos um estudo sobre a colaboração, conceito-chave na nossa investigação, pois consideramos diante do papel do AEE a importância da colaboração no processo inclusivo. Evidenciamos os estudos sobre a colaboração no processo educacional, bem como estudos sobre a temática nos debates internacionais voltados para a inclusão e, por fim, estudos sobre a colaboração na perspectiva inclusiva, realizados no Brasil. Com esses estudos nos fundamentamos para analisar e interpretar os dados produzidos sobre o AEE nas escolas da rede municipal de Mossoró/RN.

Dividimos o capítulo 4 em três partes: na primeira, realizamos um levantamento bibliográfico do contexto educacional nacional com as influências da globalização na educação do país, principalmente após a década de 1990, apresentando um panorama das influências políticas e econômicas globais nos direcionamentos dados para os sistemas de ensino; na segunda parte, tratamos dos movimentos educacionais pela inclusão escolar no Rio Grande do Norte, enfatizando os trabalhos existentes no estado e, na terceira parte, tratamos do movimento

³ Considera-se público-alvo da Educação Especial: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Resolução do CNE 04/2009.

⁴ As salas de recursos multifuncionais foram criadas para realizar o AEE, para os alunos público-alvo da Educação Especial, numa perspectiva complementar e/ou suplementar à educação regular.

⁵ A Resolução nº 04, de outubro de 2009, em seu artigo 5º determina os locais onde podem ser ofertado o AEE.

inclusivo no município de Mossoró/RN, fazendo uma caracterização da situação educacional do município nas últimas décadas, com um levantamento dos serviços especializados para os alunos com deficiência, transtornos globais e altas habilidades, apresentando dados históricos e documentais sobre a inclusão escolar desses alunos, bem como a organização do AEE na rede municipal de ensino de Mossoró/RN de 2006 a 2010.

No capítulo 5 situamos e caracterizamos as quatro escolas investigadas, bem como as professoras das salas de recursos multifuncionais e das salas de aula regulares envolvidas na investigação. Apresentamos os dados dos documentos, das observações em campo e das entrevistas coletivas, produzidos, selecionados e analisados de maneira que pudessem ajudar a responder nossos objetivos.

Organizamos, dos dados analisados, os seguintes eixos temáticos: o que pensam e fazem os professores; da resistência à colaboração e do aspecto legal ao cotidiano nas escolas: o tempo; tempo dos professores, dos pais e os tempos de encontros.

No capítulo 6 apresentamos as considerações do AEE com base nos dois anos de investigação, ressaltando questões que podem ser repensadas no âmbito de políticas públicas e nas ações da prática pedagógica nos contextos escolares. Destacamos questões referentes à formação para professores de AEE e das práticas pedagógicas de professores de AEE e professores de sala regular e as interações entre esses profissionais no processo escolar.

Acreditamos que esta pesquisa apresenta possibilidades de repensar caminhos de colaboração entre profissionais especializados e professores de sala regular, na busca de práticas educacionais que contribuam com uma educação inclusiva. Assim, colocamos o convite à leitura e ao diálogo para que outros movimentos possam se constituir em uma educação com qualidade para todos.

2 TRAÇANDO O DESENHO E OS MOVIMENTOS DA PESQUISA

A Constituição Brasileira assegura o direito à Educação Básica a toda a população⁶. Acrescenta, ainda, que às pessoas com deficiência seja garantido o atendimento educacional especializado (art. 208, III)⁷.

Nesse sentido, Fávero (2004, p. 65) afirma que

Ensino Fundamental e atendimento educacional especializado não se confundem e, ao mesmo tempo, não se excluem porque o atendimento educacional especializado é importantíssimo, mas não impede o direito do aluno com deficiência à escolarização.

Historicamente, a interpretação dada à Constituição Brasileira foi de que o Atendimento Educacional Especializado - AEE era serviço da Educação Especial, em sua maioria, como substitutivo ao ensino regular. E, assim, consolidou-se em nosso país a existência de dois sistemas educacionais: o Regular e o Especial.

Com a implantação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP (1973), que apresentava direcionamentos à integração escolar, os estados brasileiros ofertaram educação especial por meio de classes especiais e sala de recursos em escolas públicas estaduais para oferecer atendimentos aos alunos que eram considerados “aptos” a frequentar as escolas regulares.

Ao mesmo tempo, cresceram no país, principalmente de forma filantrópica, escolas especiais para alunos com deficiência considerados “inaptos” para frequentar o ensino regular, participando, assim, de um sistema à parte, em escolas especiais e em modalidades especializadas.

Com os movimentos internacionais na década de 1990, representados pela Declaração de Jomtien (1990) e pela Declaração de Salamanca (1994), que refletiram em novas leis brasileiras no que se refere à educação inclusiva, tivemos a aprovação de documentos legais, como a LDB 9394/96 e documentos mais

⁶ A Constituição Federal (1988) trata: **Art. 208** - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Alterado pela EC-000.059-2009)

⁷ **III** - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

recentes, como o Decreto 6.571/2008, o Decreto Lei 186/2008 e a Resolução nº 04 do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 2009.

Esses documentos enfatizaram, no país, a compreensão do AEE como direito a ser ofertado de forma complementar e/ou suplementar à educação regular, direcionado ao público-alvo da educação especial, apresentando direcionamentos para que esse trabalho fosse realizado, preferencialmente, na própria escola onde o aluno encontrava-se matriculado, respaldado na Política Nacional da Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva (2008).

Consideramos importante frisar que, por muito tempo, a interpretação dada ao “preferencialmente” era de que a educação na escola regular deveria ser preferencial, contudo, o preferencial aqui, numa nova reinterpretação, trata do AEE, tal como destaca Prieto (2010, p. 75):

[...] orientação, que tem contornos melhor definidos nos documentos produzidos recentemente, refere-se à adoção da perspectiva de atendimento complementar e suplementar em detrimento ou em favor do enfraquecimento do caráter substitutivo da educação especial, concretizada em serviços especializados. Um recurso que corrobora essas perspectivas da educação especial refere-se à reinterpretação para o inciso III do artigo 208 da CF/88, em que preferencialmente na rede regular de ensino deve estar o atendimento educacional especializado para responder as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, quando estas forem identificadas, pois estes devem estar nas classes comuns tal como os demais alunos.

Outra interpretação que, ainda, podemos estabelecer para o termo “preferencial” é a consideração de que o AEE, ao ser preferencial na escola, significa que não é obrigatório existir em todas as escolas, o que não garante esse atendimento pelo serviço público como direito do aluno na própria escola, dando abertura para que seja realizado em outros locais, como em outra escola ou centros de atendimento especializado, público ou privado, conforme a Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE nº 04 de 2009, perdendo assim a caracterização desse atendimento como parte do projeto pedagógico da escola e da dinâmica pedagógica do espaço onde o aluno estuda.

Esta nova interpretação articulada pela Política Nacional da Educação Especial (2008) apresenta direcionamentos para ações de ampliação do AEE nas escolas públicas de ensino de todo o país, na perspectiva de complementaridade,

principalmente nas redes municipais de ensino, onde esses serviços pouco ou sequer existiam para o público-alvo da Educação Especial.

Neste processo de redimensionamento da educação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de um sistema paralelo para um sistema de educação exclusivamente regular e, com a política de implantação do AEE por meio de salas de recursos multifuncionais, novas perspectivas vêm se configurando na oferta educacional a esses alunos, alterando, principalmente nas redes municipais, a oferta de serviços da Educação Especial, como é o caso do município de Mossoró, no estado do Rio Grande do Norte.

2.1 Interesses e motivações pessoais pelo tema

Há 30 anos iniciamos o trabalho educacional para alunos com deficiência intelectual na escola especial da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no município de Guaratinguetá/SP. Concomitantemente a esse trabalho, realizamos a formação superior em Pedagogia Especial para alunos com deficiência intelectual e deficiência da audiocomunicação, pela Universidade de Taubaté/SP - UNITAU. De lá para cá, nossa atuação sempre esteve voltada para a educação de alunos com deficiência, inicialmente, em escola especializada, passando por classes especiais, centros de atendimento a alunos com deficiência auditiva e, posteriormente, em salas de recursos no estado de São Paulo.

Quando saímos da escola especializada, como professora, em 1986, acompanhamos uma classe especial com uma turma de alunos surdos, considerada em condições de ficar no mesmo espaço físico dos alunos em uma escola regular, mas não na mesma sala de aula. Nesse mesmo período, procurávamos encaminhar para o ensino regular apenas alunos considerados em condições de se integrar às turmas regulares. Os demais permaneciam na classe ou escola especial, com apenas alguns mecanismos de integração.

Essa situação nos incomodava bastante, pois era sempre num espaço isolado do prédio escolar que essas classes especiais ficavam e, muitas vezes, nem o intervalo era no mesmo horário dos alunos das salas regulares. Isso era incômodo e constrangedor para toda a turma.

No ano de 1992, já em Jundiaí/SP, assumimos uma sala de recursos para alunos surdos, e assim iniciamos uma maior interação com os professores da sala regular. O diálogo com os profissionais da sala comum começou de forma tímida.

De 1994 a 1997 assumimos a coordenação pedagógica da Associação Terapêutica de Estimulação Auditiva e Linguagem (ATEAL), em Jundiaí/SP. Foi nesse período que iniciamos uma interlocução maior com as escolas de ensino regular com o objetivo de contribuir com a inclusão escolar dos alunos atendidos na instituição.

Realizamos, também, acompanhamento aos professores de sala de aula e seminários para estudos, contudo, o trabalho da educação especial em instituição especializada parecia muito distante das ações pedagógicas das escolas regulares.

Foi na mudança do estado de São Paulo para o Rio Grande do Norte, especificamente no município de Mossoró, há 14 anos, que nos encontramos diante de um novo contexto. O incentivo dos órgãos públicos pela inserção de pessoas com deficiência no sistema de ensino regular, apoiado pelos documentos legais, ganhava muita força política, e as diretrizes em defesa da inclusão escolar, nesse estado, repercutia no aumento de alunos com deficiência matriculados no ensino regular no município de Mossoró.

A existência de poucas instituições especializadas, juntamente com o estímulo de políticas públicas, favoreceu a matrícula de alunos com deficiência nas redes de ensino regular.

Nesse percurso profissional, acompanhamos e vivenciamos o processo histórico educacional de alunos com deficiência, atuando como professora de escola especial, classe especial e sala de recursos. Esse processo de transformação dos serviços exigiu, de nossa parte, estudos e reflexões contínuas sobre nossa formação.

Fala-se muito da dificuldade dos profissionais da escola regular de compreender a inclusão escolar dos alunos que constituem público-alvo da educação especial, no sistema educacional, porém pouco se trata da dificuldade de quem trabalha na área de Educação Especial de compreender, alterar e participar do processo educacional de forma mais inclusiva.

Entendemos que, participar da história da Educação Especial na ação pedagógica implica também, em o professor do ensino especializado estudar e

ressignificar conceitos para redimensionar ações no transcorrer de suas práticas, principalmente, numa perspectiva inclusiva.

Ainda no fim da década de 1990, no estado do Rio Grande do Norte, a entrada dos alunos com deficiência na escola regular ganhava muita força. Embora houvesse direcionamentos para a inclusão escolar de todos os alunos, no estado de São Paulo e em todo o país, a resistência à inclusão escolar era maior, pois a existência de serviços especializados, por meio de instituições especializadas, mantinha os alunos com deficiência e transtornos globais nesses serviços.

Em Mossoró, de 2000 a 2003, atuamos na formação de professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental na rede municipal de ensino. Nos estudos com esses professores, principalmente nas reflexões das práticas pedagógicas, percebemos o quanto a escola buscava mudanças significativas para atender a todos os seus alunos.

Embora tratássemos das diferenças individuais dos alunos, os professores solicitavam cursos específicos para trabalhar com os estudantes com deficiência, evidenciando assim as dificuldades de compreender e contemplar as diferenças no processo educacional, diante da nova realidade.

Até então, a Gerência de Educação do município de Mossoró (GEED), órgão responsável pela educação do município, não tinha nenhum setor responsável pela Educação Especial. Foi em 2003 que, com a criação do Setor de Educação Especial da rede municipal, assumimos a coordenação pedagógica para programar ações educacionais em prol desse público-alvo.

No início do trabalho, realizamos o levantamento da população com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades atendida no sistema municipal de ensino regular e, em seguida, pela solicitação contínua dos professores, elaboramos um programa de estudos para diretores, supervisores e professores com o objetivo de pensarmos juntos sobre a educação inclusiva⁸.

Na formação de professores estudamos propostas para uma escola inclusiva, mas ainda, não tínhamos nenhum trabalho que colaborasse mais diretamente com os professores no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Apenas

⁸ Vide artigo "A formação continuada dos professores e a inclusão na rede municipal de ensino de Mossoró/RN, publicado no Anais do Seminário de Ciências Aplicadas do CCSA, em 2010. Selma Andrade de Paula Bedaque.

os alunos com deficiência visual contavam com o atendimento complementar do Centro de Apoio ao Deficiente Visual (CADV), instituição pertencente à rede municipal que, até 2002, funcionou como Escola Especial Louis Braille.

Havia uma grande inquietação por parte dos educadores com relação ao aumento de alunos com deficiência na rede de ensino, e contávamos com os serviços especializados do CADV, da APAE de Mossoró, que também atuava como escola especial, e com um Centro de Educação Especial da rede estadual - CREEMOS, que prestava serviços complementares às pessoas com deficiência, bem como com dificuldades de aprendizagem.

Foi a partir de 2006, com a parceria do Ministério da Educação (MEC) com os municípios-pólo do Programa Educação Inclusiva - Direito à Diversidade, do qual Mossoró se tornou pólo em 2004 que, paralela à formação de gestores e educadores de 28 municípios da região, a rede municipal de ensino iniciou a implantação do AEE, com a criação da primeira sala de recursos multifuncionais⁹. De uma sala, num turno, com 9 alunos, em 2006, passou para 8 salas, com 13 turmas e 135 alunos em 2010, atendendo alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades de diferentes regiões do município de Mossoró. Essa nova realidade nos provocou a querer compreender o AEE e os seus reflexos no processo escolar nas escolas da rede municipal de Mossoró.

Diante disso, surgiram vários questionamentos: os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades da rede municipal precisam desse atendimento? De que forma esse atendimento contribui para os professores das salas regulares? O professor do atendimento educacional especializado é considerado profissional da equipe pedagógica da escola? Existe ação colaborativa entre professores do atendimento educacional especializado e professores das salas regulares? Quais ações têm contribuído para a escolarização dos alunos público-alvo da educação especial? O trabalho do AEE é conduzido numa perspectiva inclusiva? As escolas com salas de recursos multifuncionais apresentam autonomia e criatividade para gerir as diferentes situações vivenciadas?

⁹ Essas salas de recursos multifuncionais foram implantadas através do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais da SEESP/MEC. De 2005 a 2009, foram oferecidas 15.551 salas de recursos multifuncionais, distribuídas em todos os Estados e o Distrito Federal, atendidos 4.564 municípios brasileiros - 82% do total. (Edital Nº 01 de 26 de abril de 2007. MEC/SEESP).

Essas indagações nos impulsionaram a escolher, como objeto de nossa pesquisa, o atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino de Mossoró e verificar se as ações desse atendimento contribuem no processo escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades no município de Mossoró/RN.

Durante as primeiras leituras feitas sobre a necessidade de ampliação de pesquisas sobre o AEE, considerando a perspectiva colaborativa da educação especial no processo de inclusão escolar, as questões formuladas anteriormente se confirmaram, pois os estudos voltados para essa área são poucos.

Dentre esses, podemos destacar aqui os estudos de Prieto (2008-2010) e Garcia (2008), que analisam os reflexos globais da nova Política, e Michels (2010), que investigou o AEE em rede de ensino na região Sul do país.

Em relação às pesquisas realizadas na última década e que tratam de atendimento educacional especializado em redes públicas de ensino, encontramos 11 produções no banco de dados da CAPES, de 2000 a 2010, a saber:

Quadro 1 – Dissertações e teses relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado

Nº	Ano	Dissertação	Teses	Tema	Local	Total
1	2000	1		Segregação/Integração / Inclusão: trajetórias escolares do aluno especial.	UFMG	1
		0	1	Política Educacional no Município de São Paulo - estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais no período de 1986 a 1996.	USP	1
2	2001	0	0	-	-	0
3	2002	1	0	Atendimento Educacional à Pessoa com deficiência no município de Pereira Barreto.	Mackenzie	1
04	2003	-	-	-	-	0
05	2004	1	-	Salas de recursos como apoio pedagógico especializado à educação escolar de alunos com deficiência mental.	UFMS	1
06	2005	-	1	Educação escolar da pessoa com surdez: uma proposta inclusiva.	UNICAMP	1

7	2006	-	-	-	-	0
8	2007	1 1	1	Educação Escolar Inclusiva: a prática pedagógica nas salas de recursos. - Alunos com altas habilidades / superdotação: o atendimento em sala de recursos no Estado do Paraná. - A Educação Inclusiva no município de Niterói (RJ): das propostas oficiais às experiências em sala de aula: o desafio da bidocência.	UEM UEM UFRJ	3
9	2008		1	Inclusão e aprendizagem do aluno com deficiência mental.	UFSCAR	1
10	2009	-	-	-	-	0
11	2010	1 1	-	A oferta de serviços da Educação Especial no município de Braço do Norte/SC. Educação Inclusiva para alunos com autismo e psicose no quadro das políticas educacionais com os sistemas de ensino.	UFSC UFMS	2
Total		7	4			11

Fonte: Banco de dados da CAPES com a palavra-chave atendimento educacional especializado.¹⁰

Como podemos observar no quadro acima, em 10 anos foram realizados 11 trabalhos de pesquisas que em seu bojo tratam da questão do atendimento especializado, no entanto, não se aprofunda na temática dentro da atual Política da Educação Especial. A maioria delas é anterior à Política Nacional da Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva (2008).

Do Congresso Brasileiro de Educação Especial¹¹, em 2010, encontramos apenas 13 trabalhos de pesquisa em AEE, sendo que apenas quatro tratavam do AEE em escola regular pública, os demais estavam relacionados ao atendimento educacional especializado em instituições especializadas e a formação de

¹⁰ Sabe-se que há muitos estudos sobre as salas de recursos. No entanto, o nosso trabalho está voltado para as salas de recursos multifuncionais, cujo trabalho vem sendo desenvolvido com o foco no atendimento a todo o público da Educação Especial, direcionado pela Política Nacional da Educação Especial- 2008.

¹¹ Anais do IV CBEE - Congresso Brasileiro de Educação Especial, realizado de 2 a 5 de novembro de 2010 em São Carlos/SP. UFSCAR/SP.

professores.

Em 2011, com a participação no VI Seminário Nacional de Pesquisas em Educação Especial¹², cuja temática foi a Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade de AEE encontramos:

Quadro 2 - Levantamento de artigos enfocando o AEE na perspectiva da Política Nacional de Educação Especial - 2008, apresentados nos Anais do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial

TRABALHOS	ARTIGOS APRESENTADOS	ARTIGOS COM REFLEXÕES REFERENTES AO AEE NA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
De docentes coordenadores	28	10
De integrantes estudantes	100	24

Fonte: Anais do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial- Nova Almeida/ES

No quadro 1, podemos identificar poucas dissertações e teses que tratam do AEE no país. Contudo, no quadro 2, podemos reconhecer a presença de artigos que chamam a atenção para o AEE em implantação no país, com o direcionamento da Política Nacional da Educação Especial (2008). Os artigos apresentam reflexões sobre a necessidade de analisar a implantação do AEE, em larga escala no país, bem como no uso que se faz da sala de recursos multifuncionais nos espaços escolares.

Com a revisão, estudos e pesquisas de três fontes, como Banco de dados da Capes, Congresso Brasileiro de Educação Especial-UFSCAR/2010 e o VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial/2011, podemos identificar a necessidade de aprofundarmos estudos sobre o AEE inserido em escolas da rede pública, principalmente em redes municipais que representam os reflexos da política pública que direciona ações da educação especial em todo o país numa perspectiva inclusiva.

¹² O VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, cuja temática foi a Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade de atendimento educacional especializado, promovido pela UFES, UFRGS e UFSCAR, foi realizado em Nova Almeida-Serra/ES, de 11 a 13 de abril de 2011.

Esse levantamento nos fez continuar numa investigação criteriosa para conhecer o que acontece no interior das escolas que realizam o AEE no município de Mossoró/ RN.

Portanto, visamos analisar o AEE em 4 escolas da rede municipal de Mossoró/RN, investigando a existência, ou não, de práticas colaborativas entre professores do AEE e do ensino regular na rede municipal de ensino de Mossoró, e assim:

- 1- Identificar e avaliar as concepções e as práticas educativas dos professores do AEE e da sala regular;
- 2- Identificar, junto aos professores das salas regulares e de AEE, a existência ou não de práticas colaborativas;
- 3- Destacar as dificuldades e os avanços do AEE no contexto das escolas regulares no município de Mossoró.

Para essa investigação, optamos por uma abordagem qualitativa que se caracteriza por estar em contato direto com o ambiente para melhor conhecer o contexto e compreender o objeto de estudo, conforme detalharemos no próximo item.

2.2 Os movimentos da pesquisa

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, de que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permite estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 2006).

Assim, desenvolvemos uma pesquisa de cunho qualitativo, por meio de estudo de caso múltiplo sobre o AEE na rede de ensino do município de Mossoró-RN. O estudo de caso múltiplo permite ao pesquisador estudar dois ou mais assuntos ou ambientes, com o objetivo de produzir dados dos diferentes ambientes, descrevê-los com rigorosidade na busca de compreendê-los e demonstrar possibilidades de generalização da diversidade, tal como orienta Bogdan e Biklen (1994, p. 97).

O pesquisador, ao realizar

[...] estudos de casos múltiplos [...] se dedica a fazer uma recolha adicional de dados para demonstrar a possibilidade de generalização ou da diversidade, a sua principal preocupação deverá ser a recolha em locais adicionais que possam ilustrar a variedade de ambientes ou de sujeitos à qual se possa aplicar a sua observação inicial.

Portanto, para pôr a termo o nosso estudo de caso, além de Bogdan e Biklen (1994), nos baseamos em May (2004), Trivinus (2006), Bakhtin (1997), Yin (2005), Kramer (2004), Amorin (2004) e Ibiapina (2011).

Tanto Bogdan e Biklen (1994) como Trivinos (2006) enfatizam que, no estudo de caso qualitativo, nem as hipóteses nem os esquemas de inquirição devem estar, *a priori*, estabelecidos, pois, à medida que se aprofunda no assunto, a complexidade do exame aumenta. Numa pesquisa de estudo de caso é necessário que o pesquisador esteja aberto às informações e acontecimentos nos espaços de pesquisa.

O estudo de caso conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta dos acontecimentos que estão sendo estudados e entrevistas das pessoas neles envolvidas. Novamente, embora os estudos de casos e as pesquisas históricas possam se sobrepor, o poder diferenciador do estudo de caso é sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações - além do que pode estar disponível no estudo histórico convencional (YIN, 2003, pp. 26-27).

Das evidências citadas por Yin (2003), tomamos como aporte informacional documentos disponíveis na Gerência Executiva da Educação - GEED¹³, inserção no campo para observação nas quatro primeiras escolas municipais que implantaram salas de recursos multifuncionais e a realização de entrevistas coletivas com os professores de salas regulares e de salas de recursos multifuncionais.

Estudamos o AEE, da sua implantação ao seu desenvolvimento, procurando conhecer a prática realizada entre os professores do AEE e os professores de sala regular no interior de cada uma das quatro escolas investigadas. A utilização da

¹³ GEED – equivale, em outros municípios do Estado, à Secretaria Municipal de Educação -SME. A partir da Lei nº 1.109/97, complementada pela Lei nº 01/2000, instituiu-se o sistema de ensino do município, propondo-se uma reforma administrativa no âmbito educacional. Nesse contexto, a SME passou a ter a denominação de Gerência Executiva da Educação e Desporto (GEED), subordinada à Secretaria de Cidadania (ALBUQUERQUE, 2010, p. 51).

observação participante nos ajudou a estar presente nos espaços escolares, tanto na sala de aula regular como na sala de AEE, objetivando produzir dados que contribuíssem significativamente para o nosso estudo.

Como afirma May (2004), a observação participante encoraja os pesquisadores a mergulhar nas atividades do dia a dia das pessoas as quais eles tentam entender. E enfatiza que:

É importante participar nas relações sociais e procurar entender as ações no contexto de uma situação observada. Os observadores devem tornar-se parte daquele ambiente, pois, somente então podem entender as ações daqueles que ocupam e produzem as culturas. (MAY, 2004, p. 176)

Assim, produzimos os dados de forma dialogada, num processo de interação contínua e que nos permitiu abertura para observar, produzir, analisar e compreender o contexto onde as situações aconteciam, dando maior visibilidade do real contexto pesquisado, tal como nos orienta Andrade (2010, p. 82):

Ao proporcionar o desafio que é o exercício da observação, o percurso investigativo atento às interações humanas acaba tendo reflexos no processo de nossa formação como pesquisadores. Pois, aprender a ver durante uma pesquisa é um ato que impressiona no sentido do que extrapola os limites da reprodução para pertencer ao âmbito da criação. E é através dele que aprendemos a não apenas olhar para descrever, mas a olhar para fazer elaborações conceituais e teóricas que ampliam e qualificam o trabalho educacional a partir da reelaboração constante da postura, do entendimento e da dinâmica da pesquisa.

Nesse sentido, consideramos a observação como uma técnica preciosa para produzirmos dados que contribuam com a qualidade das análises e interpretação, bem como respostas prospectivas ao contexto investigativo.

Para tanto, apoiamo-nos em documentos como o decreto 186/2008, que ratifica a Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, a ênfase a um sistema educacional único, levando-se em consideração necessidades específicas de cada aluno no processo educacional inclusivo é ratificada no Brasil pelo Decreto 6.571/2008 e pela Resolução do CNE nº04, de 2010, que deram direcionamentos para a educação especial como complementar e/ou suplementar ao sistema de ensino. Esses documentos nortearam o atendimento educacional especializado, de

forma global, para o país no fim da primeira década do século XXI e são importantes para a análise do AEE.

Apoiamo-nos, também, no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2000 e no Plano Nacional 2010, principalmente no que se refere à educação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e seus reflexos na instância local.

O PNE/2000 enfatiza a educação inclusiva como princípio e apresenta metas para a educação especial, dentre elas a oferta do Atendimento Educacional em Salas de Recursos Multifuncionais (PNE, art. 4).

Embora terminado o prazo previsto para as ações serem realizadas, muitas metas não foram atingidas. O novo Plano Nacional de 2010 lança outras metas, dentre as quais a meta 4, que é universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino.

Nessa última atualização do plano não se trata, especificamente, do atendimento educacional especializado, mas reforça o direito ao “atendimento escolar”, que, com base na Constituição Federal (1988), podemos compreender o direito ao ensino regular e ao atendimento educacional especializado.

Paralelamente aos estudos dos documentos legais e das diretrizes nacionais, realizamos a apresentação dessa pesquisa para o Comitê de Ética que foi aprovada pelo Parecer nº 247/2010.

Para os suportes teóricos, realizamos os estudos bibliográficos em autores como Bueno (2004-2008), Carvalho (2004) Stainback e Stainback (1999), Mazzota (2008); para a compreensão, mais especificamente, do Atendimento Educacional Especializado, nos aportamos em Figueiredo (2010), Fávero (2004), Prieto (2010), Baptista (2005; 2006; 2007; 2011), Garcia (2008; 2011); sobre mediação e colaboração, Stainback e Stainback (1999), Torrez González (2002), Silva (2004-2008) e Mendes (2006 – 2009 - 2011), e a respeito de criatividade, Mitjáns Martínez (2005). E para todos os conceitos aqui destacados, nos acercamos das teorias de Vygotsky (1984; 1986; 1997), dentre outros.

Após o levantamento das pesquisas na área de Educação Especial, procuramos estudar os documentos internacionais¹⁴, no que se refere à educação

¹⁴ Trataremos mais especificamente dos documentos internacionais e nacionais no capítulo 4.

das pessoas com deficiência, desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); Declaração de Jontiem (1990); Declaração de Salamanca (1994); a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e os documentos nacionais, como a Constituição Federal de 1988, o decreto legislativo nº 186, de 10 de julho de 2008, o decreto nº6.571/2008 e a Resolução do CNE nº04/2009.

Assim, por meio de visitas ao órgão central da GEED, inicialmente com a gerente de Educação, nos apropriamos do documento do Plano Municipal de Educação¹⁵ e, em seguida, com a coordenadora do Departamento de Educação Especial, tivemos acesso aos documentos sobre a Educação Especial no município de Mossoró/RN, como os livros de registros das ações do setor de educação especial.

Os dados do censo escolar, no que se refere à matrícula de alunos público-alvo da educação especial e que recebem AEE na rede municipal, foram obtidos com o setor de Inspeção Escolar e o Departamento de Educação Especial. Todos esses documentos do município ajudaram na descrição, análise e interpretação dos dados, bem como na compreensão do contexto onde se desenvolvem os trabalhos das professoras de AEE e professoras de ensino regular.

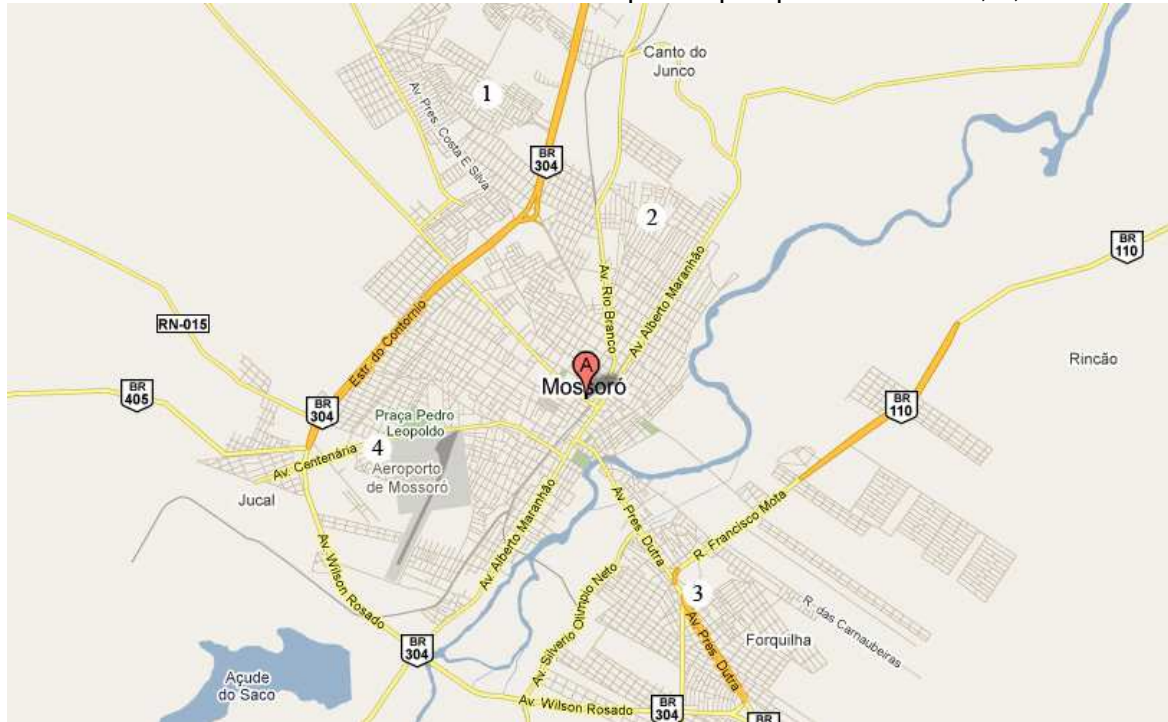
Analisamos todos os documentos e registros disponíveis relativos ao AEE na rede municipal de ensino de Mossoró, a partir de 2003, para melhor situarmos o contexto da implantação das salas de recursos multifuncionais, de 2006 a 2010.

Dos quatro livros de registros do setor de educação especial, obtivemos informações referentes à educação especial na rede municipal. O livro 1 trata de ações do Setor de Educação Especial, de seu início, 2003, até o ano de 2010; o livro 2 trata de formação de professores da rede municipal de educação infantil ao ensino fundamental; o livro 3 refere-se à formação de professores em AEE, no ano de 2007, e o livro 4, da formação de professores de AEE, em 2008.

Realizamos a produção dos dados apresentados pelo órgão central da GEED e partimos para a pesquisa nas quatro primeiras escolas municipais que realizam AEE, as quais se encontram localizadas nas regiões indicadas no fragmento do mapa do município a seguir:

¹⁵ Estabelecido pela lei municipal nº 1978/2004, que trata do plano decenal de educação para Mossoró no período de 2004-2013.

Figura 1 - Mapa do município de Mossoró, com indicação dos locais das quatro primeiras salas de recursos multifuncionais selecionadas para a pesquisa. Escolas 1, 2, 3 e 4.



Fonte: Google maps, 2010

No segundo semestre de 2010 iniciamos nosso contato presencial com cada uma das quatro escolas, por meio das diretoras, que, posteriormente, nos apresentaram aos profissionais da instituição.

Nesse período inicial de visitas, nosso objetivo foi produzir informações referentes aos documentos das escolas e dialogar com os professores sobre os procedimentos da pesquisa, esclarecendo sobre a forma de participação dos profissionais da sala regular como também do professor do AEE, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os professores participantes das entrevistas.

As quatro escolas objeto de nossa investigação foram escolhidas por serem as que sediaram as quatro primeiras salas de recursos multifuncionais implantadas na rede municipal de Mossoró/RN e por terem professores atuando nos dois turnos.

Com exceção de uma escola, que aproveitou um espaço livre existente, as demais salas de recursos multifuncionais foram construídas para esse fim (livro 01 E.E.).

Para preservarmos a escola e a privacidade de seus profissionais, demos-lhes nomes fictícios, denominando-as por cores: Escola Azul, Escola Amarela, Escola Lilás e Escola Vermelha, e para as professoras, o nome de flores.

Para melhor distingui-las, situamos como: flores I as professoras de sala de recursos multifuncionais: Orquídea I e Hortênciã I; Azaléia I e Violeta I; Margarida I e Girassol I e Rosa I e Tulipa I, e flores II as professoras de sala de aula regular: Orquídea II e Hortênciã II; Margarida II e Girassol II; Azaléia II e Violeta II; e Rosa II e Tulipa II. Os nomes iguais significam que as professoras atendem os mesmos alunos; sendo I na sala de recursos multifuncionais e II na sala de aula regular.

As observações nas salas das professoras foram iniciadas em novembro de 2010. Continuamos na interação e observação em campo, utilizando como instrumentos de registro de dados diários de campo, gravação em mp3 até o fim do primeiro semestre de 2011, a fim de obter o máximo de informações que pudessem nos ajudar na compreensão do nosso objeto de estudo.

Passamos uma semana por mês em cada escola, alternando com sessões em sala de aula comum e sala de recursos multifuncionais, procurando observar, registrar, acompanhar e interagir com os envolvidos no processo escolar.

Em cada escola produzimos e analisamos os dados do Projeto Político Pedagógico, do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), os documentos e registros utilizados nas salas de recursos e outros registros disponíveis em relação à interação entre as professoras do AEE e de sala de ensino regular. Apropriamo-nos, também, de planos de AEE de alunos das professoras de sala de recursos multifuncionais a fim de compreender as relações existentes das propostas de trabalho e o trabalho com a sala de aula regular.

Depois de um período de convivência com os professores e alunos, tanto da sala regular como do AEE, partimos para as entrevistas coletivas com as professoras do AEE e professores de sala regular, que tinham alunos matriculados nas salas de recursos multifuncionais e no ensino regular da própria escola.

Por considerar a interação entre as pessoas uma possibilidade de maior dialogicidade, realizamos entrevistas coletivas visando a promover melhor interação entre pesquisador e pesquisado na construção de contextos significativos, produzindo dados mais ricos e relevantes para a investigação (KRAMER, 2004).

Convidamos duas professoras da sala de recursos multifuncionais e duas professoras da sala regular de cada escola investigada para, em um momento

combinado, realizarmos a entrevista coletiva. Essas entrevistas nos permitiram produzir novos dados significativos, além de promover a confrontação com outras informações produzidas para realizarmos a triangulação dos dados.

Nas entrevistas com as professoras, produzimos dados que nos ajudaram a identificar as concepções sobre educação inclusiva, as práticas desenvolvidas, as formas de interação e a articulação entre as professores no âmbito da escola.

Consideramos, nas entrevistas, as falas e os diálogos, conforme Kramer (2004, p. 499) ensina: “como um colecionador, o pesquisador procura, observa, registra, fotografa, reúne as interações humanas para investigá-las, quer dizer, para colecioná-las; a relação dialética entre ordem e desordem precisa ser estabelecida”.

Para Kramer (2004), toda palavra tem intenções, significados. E para compreender o discurso, o contexto precisa ser entendido. A compreensão implica não só a identificação da linguagem formal dos sinais normativos da língua, mas também os subtextos, as intenções que não se encontram explicitadas.

Kramer (2004) destaca o valor das entrevistas coletivas na relação dialógica, favorecendo pontos de vistas diferentes e promovendo o contato com a diversidade e com o outro.

Nessa perspectiva, o dialogismo em nosso trabalho é uma proposta de análise, uma via de investigação, uma maneira de interrogar (AMORIM, 2004). Para tanto, promovemos quatro encontros com grupos de professoras para entrevista dialogada.

A identificação do ponto de vista dos entrevistados, reconhecendo os pontos comuns e o que consideram polêmicos em relação ao tema em grupo contribuiu para pensar criticamente sobre o tema. A interação entre pesquisador e participantes pode refletir sobre “ideias compartilhadas” (KRAMER, 2004), num processo de ressignificação, analisando as situações do cotidiano e os processos envolvidos no espaço escolar.

A entrevista coletiva revela maior autenticidade, favorecendo a dimensão pessoal ao lado da profissional. Problemas e valores podem estar mais presentes nas coletivas, destaca Kramer (2004). Portanto, realizar essas entrevistas, após um maior conhecimento nos espaços escolares, permitiu compreender melhor os contextos para então entender o texto produzido, não de forma estática nem acabada, mas como processos dinâmicos que retratam o vivido pelas professoras.

Assim, de posse de todas as informações advindas da pesquisa documental,

das observações em sala de aula regular e salas de recursos multifuncionais, com os registros feitos em diário de campo e produzidos nas quatro entrevistas coletivas, partimos para a análise e interpretação dos dados, levando em consideração todos os contextos que produziram os enunciados e os dispositivos teóricos e de análise que nortearam a nossa pesquisa.

Para a análise, acercamo-nos dos fundamentos de Bakhtin (1998) e Ipiabina (2009) por meio de análise do discurso. Com os documentos produzidos articulados às observações em sala de aula regular e sala de recursos multifuncionais e as entrevistas coletivas, analisamos os discursos, confrontando os dados recorrentes e os singulares, buscando interpretar os enunciados e enunciação produzidos nas entrevistas e observações em sala de aula.

Procuramos articular a descrição com a interpretação dos dados, expondo os procedimentos descritivos e os resultados obtidos. A interpretação foi realizada, considerando também o que foi possível analisar de acordo com o domínio teórico específico (IBIAPINA, 2011).

Os dados produzidos na interação do locutor e do receptor através de material de um determinado complexo sonoro (BAKHTIN, 2002, p. 132), analisados, permitiram a interpretação dos dados produzidos dos documentos, das situações concretas; das observações realizadas nas quatro escolas e das entrevistas coletivas. Nesse sentido, procuramos interpretar os dados constituídos em alteridade com o suporte teórico a fim de validar a investigação.

No próximo capítulo, convidamos o leitor a percorrer conosco o conceito de colaboração e os aspectos que a envolvem, considerando-a essencial para compreender as ações do AEE na perspectiva inclusiva. Buscamos explicitar a colaboração, como o conceito trabalhado por teóricos da educação, pelos teóricos que defendem a educação inclusiva, trazendo para sua ação no AEE e na sala regular.

3 PRÁTICA COLABORATIVA ENTRE PROFESSORES NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

O novo paradigma educacional presente na sociedade atual – o da inclusão - orienta em seus princípios: a aceitação das diferenças individuais como atributo e não como um obstáculo, como um direito e não como uma obrigação legal; a valorização de cada pessoa em sua maneira de ser e estar no mundo e a convivência dentro da diversidade humana.

Tais princípios exigem dos contextos educativos: mudanças de concepções sobre o que é ensinar e aprender; do papel da escola, do professor, dos gestores, do aluno e da família; das relações entre os envolvidos no processo educativo. Tem implicado, também, na aquisição de novas habilidades e competências para o trabalho educativo, considerando a diversidade dos alunos.

Na tentativa de melhor compreender esse processo, buscaremos neste capítulo apresentar algumas considerações a respeito de aspectos que, em larga medida, contribuem para a efetivação dos princípios acima referidos quando se pensa no trabalho dos professores do AEE e do professor de sala regular.

Portanto, apresentaremos considerações a respeito de ações educativas baseadas na colaboração, que se configura como princípio norteador de ações educativas inclusivas, atendendo ao novo paradigma educacional.

3.1 Colaboração e cooperação – conceitos importantes

Embora encontremos nos dicionários Houaiss e Aurélio da Língua Portuguesa o registro dos verbos colaborar e cooperar como sinônimos, há autores, como James Bair (1989) e Santarosa (1998), citados por Knihs e Araújo Jr. (2011), que discutem a existência de uma sutil diferença entre os dois termos, a saber: colaboração é apontada como a comunicação entre pessoas que trabalham juntas e com um mesmo objetivo, no entanto ao serem avaliadas o são individualmente; a cooperação, por sua vez, se diz da comunicação em que não existe mais o conceito de indivíduo, apenas o de grupo.

No dizer de Santarosa (1998, apud KNIHS e ARAÚJO Jr., 2011, p. 4), a colaboração está relacionada à contribuição, já a cooperação

[...] envolve vários processos - comunicação, negociação, co-realização e compartilhamento [...] co-realização; é um trabalho cooperativo em essência - é o fazer junto, em conjunto. É o co-projetar, co-desenvolver, co-realizar e co-avaliar. O prefixo "co" implica em uma série de requisitos para que ocorra uma atividade em conjunto.

Tijiboy, Maçada, Santarosa e Fagundes (1999, p. 20), em estudos sobre a aprendizagem cooperativa em ambientes telemáticos, destacam que o processo de interação entre os indivíduos possibilita intercambiar pontos de vista, conhecer e refletir sobre diferentes questões, possibilitando a ampliação da autonomia na busca de novos rumos.

Esses autores consideram que o conceito de cooperação é mais complexo porque pressupõe a interação e colaboração, respeito mútuo entre os envolvidos, postura de tolerância e convivência com as diferenças e um processo de negociação constante. Chamam a atenção para as relações entre os sujeitos com postura cooperativa, que são do tipo heterárquicas, o que permite tomada de decisão em grupo de forma consensual, não imposta de cima para baixo ou de um(s) sobre o(s) outro(s), promovendo consciência social e a convivência com as diferenças.

Os autores citados destacam que, dessa forma, os sujeitos se sentem mais importantes e passam a assumir uma postura de responsabilidade com relação a sua própria aprendizagem e a do grupo. Assim, surgem as colaborações individuais, dando início ao processo de cooperação a fim de alcançar objetivos comuns estabelecidos pelos grupos.

Já para Torres, Alcantara e Irala (2004), a aprendizagem colaborativa parte da ideia de que o conhecimento é resultante de um consenso entre membros de uma comunidade de conhecimento, que as pessoas constroem conversando e trabalhando juntas num trabalho direto ou indireto e que a aprendizagem deva ser um processo ativo e efetivo.

Esses autores distinguem estudos que consideram a cooperação como ajuda mútua e a colaboração com um objetivo comum entre as pessoas que trabalham sem hierarquia. Destacam que a frequência é utilizar as palavras como sinônimos. Contudo, ao longo do tempo foram desenvolvidas distinções na prática.

Os autores apresentam a distinção dos termos, dadas por Kagan (1992, apud TORRES, Patrícia Lupion; ALCANTARA, Paulo R ; IRALA, 2004), que considera

aprendizagem cooperativa como baseada na criação, análise e aplicação sistemática de organização em sala de aula com etapas definidas.

Destacam conceitos apresentados por Panitz (1996), o qual considera a colaboração como uma filosofia de interação de estilo de vida pessoal, enquanto a cooperação é uma estrutura de interação projetada para facilitar a realização de um objetivo ou produto final.

Torres, Alcântara e Irala (2004) enfatizam que o trabalho de equipe por meio da cooperação é que leva à colaboração. Destacam, assim, que a aprendizagem cooperativa é um procedimento que possui uma série de técnicas estruturadas, enquanto a aprendizagem colaborativa é baseada em conceitos mais profundos, que englobam “[...] questões teóricas, políticas e filosóficas, tais como a natureza do conhecimento como uma construção social.”

Assim, para Torres, Alcântara e Irala (2004, p. 6),

Os termos “cooperação” e “colaboração” designam atividades de grupo que pretendem um objetivo comum. Apesar de suas diferenciações teóricas e práticas, ambos os conceitos derivam de dois postulados principais: de um lado a rejeição ao autoritarismo, à condução pedagógica com motivação hierárquica, unilateral. De outro, trata-se de concretizar uma socialização não só pela aprendizagem, mas principalmente na aprendizagem. Desta forma, estes dois propósitos se organizariam mediante um instrumento que equaciona a comunicação com tais características: trata-se de uma comunicação direta, contínua, construtiva.

Destacam, ainda, que a colaboração não visa uma uniformização, já que respeita os alunos como indivíduos diferentes e que na heterogeneidade produzem e crescem juntos. Torres, Alcântara e Irala (2004, p. 12) chamam a atenção para a necessidade de gerenciar conflitos sociocognitivos, propor alternativas, rever conceitos, discutir posições, repartir cargas cognitivas, reelaborar ideias, repartir autorias, negociar e, muitas vezes, exercer um processo de auto e mútua-regulação.

Consideramos que esses aspectos da colaboração levantados por Torres, Alcântara e Irala (2004) podem contribuir significativamente para que as interações entre os professores de AEE e professores de sala regular se tornem ricas na promoção de ações com foco na aprendizagem dos alunos.

Os aspectos apresentados por esses autores sobre a colaboração são convites à revisão conceitual e cultural, implicando em novas competências na

prática profissional para promover um alto nível de aprendizagem, além de criar novas possibilidades de ação no trabalho educativo.

Nesse sentido, tanto a colaboração como a cooperação não são tão simples quanto possa parecer, ainda mais quando tratamos com profissionais que tiveram uma história de prática individualizada.

Sobre a questão - trabalho colaborativo e cooperativo do professor -, é possível vislumbrarmos discussões em diferentes áreas da educação, inclusive na da educação especial, apontando e refletindo-o como um recurso valioso para o desenvolvimento de ações prospectivas ao favorecimento do processo educativo inclusivo de todos os alunos com vistas ao desenvolvimento da autonomia, independência e aprendizagem, quer seja no espaço escolar, quer seja fora dele.

A colaboração também foi reconhecida como instrumento fundamental pelos teóricos, tanto pela epistemologia genética representada por Piaget (1973), quanto pela teoria sóciohistórica defendida por Vygotsky (1984; 1987; 1997). Ambos os teóricos defenderam a colaboração e cooperação como processo fundamental no desenvolvimento humano.

Piaget (1973) defendeu a cooperação para o desenvolvimento cognitivo do sujeito, valorizando a troca de ideias como importante na formação e definindo a cooperação como co-operar, onde cooperar na ação é operar na ação em comum. Para Piaget, é preciso a existência de uma escala comum de valores; conservação de escala de valores e existência de uma reciprocidade na interação. Para esse teórico, o termo cooperação foi mais utilizado.

Para Vygotsky (1984), o termo mais utilizado foi colaboração, considerada imprescindível no processo de aprendizagem. Vygotsky considera que a resolução de problemas auxiliada por adultos ou em colaboração com colegas mais capazes ajuda a avançar no desenvolvimento.

A colaboração entre pares contribui para o desenvolvimento de habilidades e estratégias que são fundamentais na solução de problemas, em um processo cognitivo em que a interação e a comunicação ocupam função primordial para o desenvolvimento (VYGOTSKY, 1984).

Vygotsky (1996) considera que é na interação com o outro que desenvolvemos linguagem e é por meio dela que se avança no desenvolvimento. Considera que a linguagem que surge da interação com o outro pode tornar-se uma função mental interna. Assim, enfatiza a dimensão social do pensar e do agir,

apresentando como fundamental explorar a dimensão coletiva da inteligência para aprender e contribuir no processo educacional.

O trabalho colaborativo, segundo Vygotsky (1984, p. 97), encontra-se explicitado na sua principal teoria: a zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Assim, a ZDP é “algo coletivo”. O trabalho desenvolvido em colaboração com o outro possibilita transcender os limites dos indivíduos. Como vemos, Vygotsky (1984) considera a colaboração fator fundamental para o desenvolvimento potencial do sujeito, que repercute em avanço na aprendizagem para o ser humano.

Dessa forma, podemos considerar que a articulação entre o professor de sala regular e o professor especializado pode ser uma ponte para que os profissionais alcancem níveis de aprendizagem superior e os alunos possam avançar no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, as dimensões da colaboração precisam ser consideradas: professor especialista e professor de sala comum; professor especialista e aluno; professor de sala comum e aluno; aluno e aluno; aluno e demais membros da escola.

Para Pontecorvo (2005, p. 83), a intervenção do outro é necessária, mas só funcionará se na interação entre os sujeitos for considerado o que o outro diz. Quando o professor aceita/utiliza também a perspectiva do “outro”, ele incita neste processos interiores de seu desenvolvimento.

Ressalta ainda Pontecorvo (2005) que há uma via de mão dupla da apropriação. Ao mesmo tempo em que o aluno se apropria de um instrumento cultural, o professor “apropria-se” daquilo que a criança faz e/ou diz, funcionando como zona de construção.

Com base na teoria de Vygotsky (1984; 1986) e nas afirmações de Pontecorvo (2005), consideramos que as ações colaborativas entre professores são processos de construção que vão muito além do simples transmitir informações.

As observações e os conhecimentos que os professores possuem na sua ação diária, se for reconhecida e reconstruída com o “outro”, num processo de

interação, poderá favorecer novas construções afetivo-cognitivas dos profissionais num processo colaborativo que pode ser relevante no novo contexto educacional, possibilitando avanços nas práticas pedagógicas no interior das escolas.

Gallimore e Tharp (1990) também apresentam outras contribuições teóricas, baseadas em Vygotsky (1984), que implicam no processo de colaboração. Para esses autores, na interação, as influências são recíprocas e a assistência flui do participante mais preparado para o menos preparado, mas no plano interpessoal, criado pela atividade conjunta, é um produto coletivo.

Os autores citados destacam o tempo e lugar para identificar a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Interações produtivas ocorrem em cenários de atividades dirigidos para objetivos determinados, os quais são buscados em conjunto por aprendizes e especialistas (GALLIMORE; THARP, 1990).

Para que o trabalho colaborativo assim se constitua, é imprescindível a participação e o envolvimento de todos os que fazem parte do contexto escolar, quer sejam alunos, professores, gestores, funcionários, famílias ou outras pessoas integrantes do contexto e que interagem de forma colaborativa e/ou cooperativa.

No entanto, eles advertem que a existência, por si só, desses sujeitos e do contexto não é o bastante, é preciso que interajam de forma colaborativa, traçando objetivos, metas e estratégias que orientem e/ou encaminhem a um processo coletivo de construção de conhecimento (GALLIMORE; THARP, 1990).

Assim, podemos inferir que o trabalho colaborativo entre o professor do AEE e o professor do ensino regular pode se revelar como uma filosofia de trabalho, e não apenas como um saber técnico de um sobrepondo ao outro.

Tudge (1990) nos alerta para outras questões envolvidas no processo de colaboração. Para ele, não é qualquer interação que contribui com a colaboração. É preciso um alto grau de confiança, interesse e envolvimento mútuo. A ação colaborativa sugere uma maneira de lidar com as pessoas que respeita e destaca as contribuições individuais de cada membro do grupo. Na colaboração existe um compartilhamento de autoridade e a aceitação de responsabilidades entre os membros do grupo durante suas ações.

Ibiapina (2008, p. 212) ressalta que:

Colaborar não significa que todos devam participar das mesmas tarefas e com a mesma intensidade, mas que, sobre a base de um

projeto comum, cada partícipe preste sua contribuição específica colaborando para beneficiar o projeto.

Para Magalhães (2008, p. 214), “[...] a colaboração não significa cooperação, tampouco participação. Significa oportunidade de negociação, de responsabilidades, em que os partícipes têm voz e vez em todos os momentos.” Esses momentos são gerados por meio da mútua concordância e de relações mais igualitárias e democráticas, voltadas para o desenvolvimento de novos conhecimentos, novas compreensões e possibilidades de ação.

Magalhães (2008, p. 214) ressalta que “[...] colaborar significa agir no sentido de possibilitar aos participantes tornarem seus processos mentais claros, explicitando-os ao grupo, e dessa maneira, criando possibilidades de questionamentos, expansão e recolocação do que foi posto em negociação.” Esse processo implica em conflitos que propiciem oportunidades de compreensão crítica, por parte dos envolvidos, sobre o que está sendo discutido.

Para Magalhães (2008, p.240), uma organização metodológica colaborativa

[...] não é um contexto em que a maioria dos participantes aceite sem resistência, por razões várias como a descrença no interesse e possibilidade de aprendizagem dos alunos, no dizer dos formadores, no descaso em que está a escola, no autoritarismo da equipe diretiva, nas cobranças administrativas por resultados imediatos das organizações hierárquicas superiores e no pouco e fraco suporte teórico-prático oferecido.

A ideia de colaboração é elemento essencial em suas explicações acerca da natureza das funções mentais do ser humano e da aprendizagem. As relações sociais são constituídas por meio de processo interpsicológicos que são internalizadas. Há uma reconstrução interna de operações externas, na qual o sujeito desempenha papel ativo (DAMIANI, 2009).

Para Damiani (2009), a prática colaborativa pode mudar radicalmente a natureza do pensamento do professor e pode promover inovações. Neste sentido, acreditamos que a colaboração é a essência para o trabalho educacional na realidade da escola.

A partir do exposto, nos apoiamos na teoria sociohistórica ao considerar a colaboração como um aspecto fundamental no processo de construção e transformação coletiva para possibilitar uma educação que considere as diferenças e possibilite avanços na aprendizagem dos professores e alunos.

3.2 O AEE e a colaboração no movimento para uma educação inclusiva

Vivenciamos um momento histórico em nosso país, que não deixa de ser influenciado pelo contexto global. Garcia (2008, p. 13) destaca que:

A UNESCO (1994) iniciou a chamada para a “educação inclusiva” e a “inclusão educacional, seguida pelo Banco Mundial (2000: sd) que destacou a inclusão social e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) Ranson (2001), que defendeu a educação como responsável pela formação de uma subjetividade democrática, solidária e inclusiva.

Essas organizações internacionais, com interesses políticos e econômicos, refletem nas políticas públicas, atingindo os municípios brasileiros de diferentes maneiras, alterando a compreensão e a prática da educação especial e do ensino regular, dependendo da realidade educacional de cada região.

Garcia (2008, p. 21) ressalta ainda

[...] que a implantação de serviços especializados nas redes de ensino signifique um ganho em termos de oferta educacional pública para alunos com deficiência, é necessário questionar qual o papel exercido por tais serviços e como estão relacionados o trabalho pedagógico realizado na educação básica.

Concordando com a autora, somos também provocadas a analisar o trabalho pedagógico do serviço especializado a fim de verificar se há função significativa, ou seja, se há relação entre o trabalho desenvolvido pelo professor do AEE e o professor do ensino regular na elaboração e execução de ações que impulsionem avanços no processo de aprendizagem ou se ocorre o contrário, a responsabilização individual pelo professor especializado ou pelo professor de sala regular na formação do aluno.

Para que a responsabilidade na ação educativa não seja de um único profissional, consideramos que ações entre os profissionais exigem abertura ao diálogo, no sentido de ouvir, de refletir, de reconhecer suas necessidades e de buscar no conhecimento e nas experiências de cada um alternativas que viabilizem melhores condições de aprendizagem dos alunos, tal como nos ensina Freire (2011, p. 109):

[...] diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. É um ato de criação.

Logo, o diálogo se configura como recurso valioso para a aprendizagem, porque é um exercício no qual os conhecimentos são compartilhados e os professores podem rever seus conceitos, redimensionar atitudes e ações pedagógicas em sala de aula frente à diversidade de seus alunos. Esse processo é extremamente importante para a construção de possibilidades educativas que atendam as diferenças.

Acreditamos que a colaboração no desenvolvimento das atividades dos professores de AEE e de sala de aula precisam ser consideradas como instrumento relevante no processo educativo e que, essencialmente, as práticas desses professores não podem ser encaradas como filantropia, pois, desse modo, correremos o risco de continuar a oferecer um trabalho educacional aos alunos público-alvo da educação especial numa abordagem assistencialista, desconsiderando a força motriz de transformação no desenvolvimento desses alunos, à semelhança do que ocorria na educação de crianças com “*defecto*” na Rússia, tal como denunciado por Vygotsky (1997, p. 55):

Em la educación tradicional de niños com defectos de la psique no hay um ápice de estoicismo. Esta ha sido debilitada por las tendencias a la conmisericación y la filantropía, emponañada por la morbidez y la debilidad. Nuestra educación es insulsa, no toca lo vital del alumno, le falta sal. Necesitamos ideas audaces y fortalecedoras. Nuestro ideal no es rodear de algodón el punto débil y protegerlo de las magulladuras, sino abrir el más amplio de los caminos a la superación del defecto, a su supercompensación¹⁶.

¹⁶ Tradução literal: Na educação tradicional de crianças com defeitos psicológicos não há nenhum indício de estoicismo. Esta tem sido enfraquecida por tendências de compaixão e filantropia, deterioramento à morbidade e fraqueza. Nossa educação é insossa, não toca a vida do aluno, não tem sal. Precisamos de ideias ousadas e fortalecedoras. Nosso ideal não é o de cercar com algodão e proteger o ponto fraco e protegê-lo das amarguras, mas o de abrir amplos caminhos para que supere o defeito, a sua supercompensação.

Neste sentido que é preciso pensar em promover interações entre os professores para desenvolver, ao máximo, o potencial dos alunos que, no passado recente, recebiam educação à parte do sistema regular com caráter mais limitador do que de superação.

Até a década de 90, a educação especial no Brasil se desenvolveu, em grande parte, em instituições especializadas e tinha o caráter basicamente filantrópico. Não havia tanto a preocupação de diálogo dos especialistas com a escola regular num sistema distinto. Nesse contexto, a educação especial em nosso país, principalmente representada por instituições filantrópicas e particulares, quando atuava com o recurso da **parceria**, era mais com o objetivo de estabelecer interação com a família e o mercado de trabalho.

Após a década de 90, com os avanços legais na defesa por uma escola para todos, a participação crescente dos alunos que antes ficavam à margem do sistema regular de ensino provocou um desequilíbrio tanto no ensino regular como no ensino especial, no que se refere a compreender e agir para educar a todos, respeitando as diferenças individuais.

Embora não se tenha modelos prontos para uma escola inclusiva, os estudos de Stainback e Stainback (1990), de Sage (1999), de Torres González (2000) e de Pacheco (2007) enfatizam a colaboração como instrumento que possibilita novos caminhos para a aprendizagem de todos, além de contribuir para ultrapassar os limites sociais culturalmente enraizados que dificultam a aprendizagem dos alunos.

Stainback e Stainback (1999, p. 22) ressaltam que, para conseguir desenvolver a educação inclusiva, “[...] os professores em geral e especializados, bem como os recursos, devem aliar-se em um esforço unificado e consistente, com envolvimento de alunos, professores e especialistas e pais trabalhando em colaboração”. Ainda ressaltam que “[...] a inclusão genuína não significa a inserção de alunos com deficiência em classes do ensino regular sem apoio para professores e alunos”.

Destacam ainda que:

A rede de apoio deve ser conduzida pelas pessoas de dentro da escola (isto é, indivíduos diretamente envolvidos nas comunidades da escola e da sala de aula). Esses indivíduos incluem os alunos, os professores, as secretárias, os diretores, os pais, os especialistas, os voluntários da comunidade e os outros funcionários da escola. (STAINBACK & STAINBACK, 1999, p. 227)

Villa e Thousand (1999, p. 219) nos alertam que o ensino dominado pelo professor, a ênfase na competição e não na colaboração entre os alunos, o enfoque no desempenho acadêmico em vez de desenvolvimento da competência social, o ensino segregado e os currículos baseados no aproveitamento são todos exemplos de práticas educacionais que virão a ser consideradas arcaicas no século XXI.

Sage (1999, p. 136) destaca que “[...] os professores de ensino especial não devem aceitar a responsabilidade exclusiva pela educação de um aluno com deficiência, independente da equipe de educação regular”. Deve haver uma mudança nas atitudes e renúncia no controle individual para realização de ações colaborativas.

Concordamos com Sage (1999), quando diz que a responsabilidade pelo processo educacional é de todos os envolvidos e não pode ficar na dependência de um especialista ou de um único profissional, por isso, consideramos que informações e diálogos contínuos precisam ser compartilhados no espaço escolar.

Para Torrez González (2002), o conceito e a operacionalização de apoio foram entendidos como uma intervenção parcial, desconexa e sem um conteúdo determinado, realizada por professores especializados, que acabavam reforçando a cultura do individualismo, que ainda predomina em escolas, com intervenções dos profissionais desconectadas entre si.

Por isso, acreditamos que o importante não é só conhecer suas funções, mas também assumir responsabilidades em um modelo de trabalho colaborativo e de apoio entre os colegas.

Torrez González (2002) ainda destaca a criação e o desenvolvimento de apoios, formado por professores de uma mesma escola para colaborarem com seus colegas na análise de necessidades e na busca de soluções. O essencial dos grupos de apoio entre colegas é o envolvimento de todos no processo e a responsabilidade compartilhada.

Assim como Stainback e Stainback (1990) e Torrez González (2002), Pacheco (2007, p.129) consideram que “[...] a colaboração é uma das pedras angulares da educação escolar inclusiva”, devendo estar presente em todos os membros da comunidade escolar. Amplia, ainda, para a necessidade de a colaboração ser acompanhada de coordenação.

Para Pacheco (2007, p.130), “[...] a colaboração tem várias dimensões, formas e propósitos. [...] É necessário que as escolas reconheçam que a

colaboração precisa ser praticada amplamente a fim de melhorar as habilidades colaborativas com o pessoal e com os alunos”.

De igual modo, destaca que “[...] Os professores frequentemente lecionam para os mesmos alunos, mas não trabalham de forma colaborativa. [...] a questão de grupos de estudos de professores provou ser recompensadora” (Pacheco, 2007, p.132).

O autor faz críticas aos apoios realizados fora do contexto sem levar em conta o ambiente comum de aprendizagem escolar ou a experiência dos professores que cuidam de todos os alunos, e alerta para que a segregação institucionalizada da primeira parte do século XX não seja reproduzida nas escolas regulares, destacando, ainda, a necessidade de trabalhos colaborativos para:

- levar em consideração o contexto da turma, do pátio da escola, do refeitório, e das atividades sociais fora da escola
- examinar o ensino e os fatores de aprendizagem, em vez da natureza das deficiências;
- centralizar a intervenção na resolução de problemas concretos no contexto em que eles surgirem
- procurar por estratégias que os professores possam usar, em vez de programas específicos para os alunos (PACHECO 2007, pp. 197-198)

Para Pacheco (2007), a intervenção na escola, geralmente, é feita de forma descontextualizada com relação ao espaço físico, ao cronograma e ao material trabalhado. Para ser bem sucedido, o serviço de intervenção direta precisa ser planejado e coordenado com outro pessoal de ensino. A coordenação é decisiva na prevenção de práticas de segregação dos alunos de seus companheiros, promovendo apoio ao processo de aprendizagem da turma toda.

Pacheco (2007, p. 201) considera

[...] que as escolas necessitam de profissionais qualificados para dar apoio nas tarefas de identificação, intervenção e orientação, por meio de técnicas, procedimentos e ferramentas que requerem uma especialização de natureza psicológica e pedagógica. Para que essas práticas possam ser realizadas, um dos principais pontos a ser ter em mente é a colaboração e a coordenação de todos os agentes participantes no processo e de todos os serviços de apoio externo.

Os estudos dos autores acima citados trazem grandes contribuições na ampliação do conceito de colaboração tanto no contexto geral da escola como das

ações de especialistas e na atenção à coordenação de ações articuladas que promovam o trabalho coletivo.

Assim, concordamos com estes autores de que a colaboração deve estar presente em todos os membros da escola e que a escola precisa de ações colaborativas de todos. Desse modo, reafirmamos a necessidade de uma cultura de colaboração no espaço escolar com a participação de todos os profissionais, incluindo o professor especializado nesse processo.

Para tanto, é imprescindível uma relação dialógica entre os profissionais numa dimensão horizontal que considere o trabalho colaborativo com vistas à aprendizagem dos alunos, com abertura ao diálogo e à reflexão, troca de saberes, produção e transformação de saberes subsidiando o trabalho pedagógico. Segundo Silva (2008, p. 84), “[...] no trabalho colaborativo, ninguém é mais do que ninguém, o especialista não é mais do que o docente, mas parceiro na busca e organização dos saberes que possibilitem a resolução dos problemas e o crescimento profissional”. Logo, na função de professor especializado torna-se importante considerar que este profissional não vai “[...] às escolas para orientar, supervisionar, criticar ou para ensinar o que os outros devem fazer, mas sim, com o intuito de contribuir e de aprender” (MENDES, 2009, p.41).

Para Torrez Gonzáles (2002), os alunos com necessidades educacionais especiais precisam ficar na sala comum com todos os apoios e assessoramentos que forem necessários, baseando em estruturas de equipe que atuam em complementaridade. Este mesmo autor considera, ainda, que é preciso passar de um modelo único e preferencial de apoio tradicional, centrado no aluno, para modelos alternativos de apoio curricular ou de apoio alternativo centrado na escola. Baseado em Gortázar (1990), Torrez González (2000) apresenta três níveis de apoio complementares entre si nas escolas:

1º - Apoio à escola, mediante a participação no planejamento e elaboração do projeto educativo para oferecer respostas à diversidade, e na implantação prática de programas formativos na escola.

2º - Apoio ao professor, elaborando em conjunto e em colaboração o planejamento de aula e as adaptações curriculares individualizadas, bem como estabelecendo critérios metodológicos e avaliativos para os alunos com necessidades educativas especiais.

3º - Apoio aos alunos, detectando suas necessidades e intervindo sobre elas.

Estes níveis de apoio encontramos nas atribuições do professor especialista, de acordo com a Resolução 04/2009, assim destacadas:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- 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.

Por essas atribuições da Resolução 04/2009, podemos concluir que as ações propostas por Gortázar (1990) são contempladas na íntegra. Essencialmente, o professor do AEE precisa ter sua função e o seu papel no processo escolar, bem como precisa conhecer técnicas que, na atualidade, possam contribuir para a aprendizagem do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

Contudo, Torrez Gonzáles (2002, p. 229) nos alerta para o fato de que

A mera descrição de funções não é suficiente se não for construída uma crescente relação e um encontro profissional professor orientador-professor de apoio, baseados na colaboração, responsabilidade e motivação.

Neste sentido, é preciso que se estabeleça, entre os professores, um diálogo que envolva possibilidades de criação para abertura, troca de conhecimentos e busca de soluções que atendam às necessidades dos alunos em sua singularidade, garantindo-lhes não só a presença na escola e nas salas de aula,

mas também sua participação nas atividades propostas e, sobretudo, a construção de novos conhecimentos e possibilidades de aprendizagem.

Com colaboração é possível fazer avançar na aprendizagem profissional e isto ser revertido para o aprendizado do aluno. Tal como destaca Mendes (2009, p. 31):

No tocante às metas da inclusão escolar, constatamos que especialistas professores de educação especial e da educação comum, estão todos aprendendo a trabalhar juntos para assegurar que todos os estudantes alcancem melhores desempenhos, e neste contexto, colaboração tem se tornado uma necessidade. A colaboração tem sido considerada chave para atender as complexas metas escolares, e para construir uma comunidade que responda às muitas demandas impostas aos sistemas de educação contemporâneos.

Logo se constitui inegável a importância da colaboração no seu sentido mais profundo, entre professores especializados e professores de sala regular para que a educação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades seja uma construção possível. Portanto, concordamos com Mendes (2009) quando afirma que o ensino colaborativo é um processo no qual os professores “[...] estão aprendendo a trabalhar juntos” para construir um relacionamento colaborativo.

Entretanto o estabelecimento do processo colaborativo para contribuir com a aprendizagem dos alunos se constitui um grande desafio para todos os profissionais. E, quando se trata de alunos que apresentam necessidades decorrentes de uma deficiência, de transtornos globais ou de altas habilidades, parece tornar-se ainda mais difícil o estabelecimento de tal processo.

Tal situação implica a necessidade de motivação interna e externa. Essa representada na ajuda bidirecional, ou seja, de profissional que possui conhecimentos e experiências específicas e aqueles com formação generalista que juntos poderão refletir sobre as implicações decorrentes das deficiências, dos transtornos, das altas habilidades nos processos de aprendizagem; sobre a superação de crenças e a busca de soluções criativas para atender às singularidades dos alunos em contextos escolares inclusivos. O que significa, no dizer de Navarro (2005, p. 30), um dialogar envolvendo os atos de “[...] escutar e

assistir, observar, dar atenção ao processo real do pensamento e a ordem no que ocorre, tentando perceber o seu movimento”.

Para a efetivação de ações inclusivas, Silva (2008, p. 46) nos diz que o ponto de partida é a criatividade e afirma que:

[...] é fato que solucionar criativamente os problemas enfrentados na prática pedagógica e adotar atitudes inclusivas no trato com a diversidade são requisitos essenciais para a construção de uma educação de qualidade que atenda a todas as pessoas, sem qualquer tipo de distinção.

Assim, a criatividade associada à colaboração precisa se fazer cada vez mais presente no contexto educacional de forma coletiva. Se as atividades pedagógicas forem realizadas por meio de ações reprodutoras pela escola, as ações pedagógicas em novos contextos não contribuirão com uma educação que contemple a diversidade.

Para tanto, é preciso transformar a cultura da formação dos professores para que possam planejar e desenvolver ações colaborativas, utilizando-se da criatividade respaldada pelos saberes e conhecimentos adquiridos. Para Mitjans (2006, p. 203):

As mudanças requeridas passam, necessariamente entre outros importantes fatores, pela transformação dos educadores que, no seu caráter ativo e criativo, constituem pilares essenciais das mudanças necessárias. Por isso resulta imprescindível que os professores não apenas tenham acesso à informação técnica, mas que desenvolvam os recursos que lhes permitam se apropriar criativamente da informação técnico-científica disponível, podendo utilizá-la em um trabalho pedagógico de novo tipo.

Como podemos pensar num trabalho pedagógico de novo tipo? Acreditamos que podemos contribuir com estudos e reflexões articulados ao cotidiano da escola, do seu espaço, de seus sujeitos e, principalmente, do pensar em colaboração como processos de construção.

Para tanto, consideramos que o planejamento que se dá em colaboração efetiva, envolvendo os professores que estarão trabalhando juntos, os gestores e a comunidade escolar, em especial, as famílias, além de envolver tempo, apoio,

recursos, acompanhamento e, acima de tudo, persistência (MENDES, 2009) podemos criar novas possibilidades de trabalho educativo na escola de hoje.

No Brasil Mendes (2009) enfatiza estudos voltados para a colaboração no processo educacional, ressaltando que a formação dos professores é importante, mas o suporte sistemático na escola e a atenção às habilidades interpessoais, resolução de problemas e disposição para aprender com o outro são imprescindíveis no processo inclusivo.

Talvez seja esse um dos grandes desafios para o professor especializado: considerar em sua ação pedagógica que, embora sabendo técnicas como Braille, comunicação alternativa e outras formas que contribuam no acesso à aprendizagem de alunos, saber articular seu conhecimento com o professor da sala regular, ouvindo-o e aproveitando o seu conhecimento para refletirem e redimensionarem ações em contextos mais singulares, ampliando as oportunidades educacionais dos alunos.

Da mesma forma se constitui um desafio ao professor do ensino regular estabelecer ações articuladas com o professor especialista quando a sua própria formação nega esse tipo de ação.

3.3 A organização do AEE e as possibilidades de colaboração

É sabido que o atendimento educacional especializado em nosso país está garantido pela Constituição Federal de 1988, foi assegurado pelo Decreto 6.571/2008 e ratificado pela Resolução nº 4/2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE), baseado nas diretrizes da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que prevê esse atendimento, preferencialmente, na escola de ensino regular, funcionando no turno inverso da escolarização.

Conforme o artigo 2º da Resolução nº 4/2009, “[...] o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem”.

Em seu artigo 5º afirma que:

O AEE é realizado, prioritariamente na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de 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. (grifo nosso)

É importante salientar que, embora as salas de recursos existissem antes da Política Nacional da Educação Especial de 2008, o seu funcionamento ocorria como uma das formas de atendimento para alunos com uma deficiência específica, considerado em condições de se integrar à sala regular e, em maior incidência, a oferta do AEE em rede pública concentrava-se mais nas redes estaduais, como era o caso do estado do Rio Grande do Norte.

Com a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) modifica-se o quadro desse atendimento, pois a matrícula no ensino regular se faz obrigatória e o AEE deve passar a ser ofertado especificamente como complementar e/ou suplementar (Decreto 6.571/2008) ao ensino regular para todos os alunos que são público-alvo da educação especial.

Ampliam-se, então, nas várias redes públicas de ensino do país, principalmente nas municipais, salas de recursos multifuncionais para realizar o AEE. Todos os alunos que frequentavam instituições filantrópicas ou não frequentavam escola, ou ainda, apenas se matriculavam no ensino regular sem nenhum serviço de apoio complementar passaram a ter o direito de frequentar o AEE na escola comum onde se matriculavam, em outra escola próxima que oferecesse esse serviço, ou ainda em centros de atendimento educacional especializado (Resolução do CNE nº04/2009).

Para o atendimento especializado a esses alunos, preveem-se atividades diferenciadas daquelas aplicadas em sala de aula regular com um professor que tenha habilitação profissional para o exercício da docência, bem como formação específica em educação especial.

Entenda-se por atividade diferenciada o aprender saberes específicos que favoreçam a participação efetiva do aluno nos processos educativos na sala regular, tais como: o aprendizado do Braille, da Libras, do uso de tecnologias assistivas¹⁷

¹⁷ No Brasil, o Comitê de Ajudas Técnicas - CAT, instituído pela Portaria nº 142, de 16 de novembro de 2006, propõe o seguinte conceito para a tecnologia assistiva: "Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua

(por exemplo: os materiais escolares e pedagógicos acessíveis, a comunicação alternativa¹⁸, os recursos de acessibilidade ao computador, os recursos para mobilidade, localização, a sinalização, o mobiliário que atenda às necessidades posturais), entre outros, enfim, de tudo o que favoreça a participação do aluno com deficiência, transtornos e altas habilidades nas diversas atividades do cotidiano escolar, vinculadas aos objetivos educacionais comuns.

Ao profissional que se imputa as atribuições citadas na Resolução 04/2009, deve-se imprimir, em sua formação, o desenvolvimento de competências que lhe permitam eliminar de suas práticas pedagógicas o enraizamento de concepções de ensino e de aprendizagem que negam as capacidades e potencialidades dos sujeitos de se desenvolverem, aprenderem, participarem, interagirem no e com o mundo em que vivem, independentemente da condição em que se encontrem.

Entendemos que, por exemplo, para se estabelecer articulação com os professores da sala de aula regular, uma das atribuições dos professores do AEE, citada no parágrafo VIII, da Resolução 04/2009, é que se fazem necessárias atitudes de colaboração, o que para muitos se constitui uma tarefa difícil e penosa, pois requer, entre outros fatores, o exercício da escuta, da reflexão, do diálogo.

A esse respeito Baptista (2011, p. 10) destaca que:

Embora tenhamos que admitir a grande amplitude das ações e a possibilidade interpretativa de práticas centradas no atendimento direto ao aluno, é necessário que se identifique a potencial valorização do trabalho compartilhado com outros profissionais, principalmente o docente do ensino comum, como indicam os incisos IV, VI e VIII.¹⁹

Viabilizar a colaboração no espaço escolar parece ser contraditório, face ao contexto político, social e econômico em que nos encontramos, o qual nos impele ao individualismo e à competição na vida social. No entanto, não se promove inclusão

autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social" (ATA VII - Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE) - Secretaria Especial dos Direitos Humanos - Presidência da República).

¹⁸ A área da tecnologia assistiva que se destina especificamente à ampliação de habilidades de comunicação é denominada de Comunicação Alternativa (CA). A comunicação alternativa destina-se a pessoas sem fala ou sem escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade de falar e/ou escrever. (SARTORETTO, Mara Lúcia. BERSCH, Rita, 2011 <http://www.assistiva.com.br/ca.html>)

¹⁹ No artigo 13 da Resolução nº 04, de outubro de 2009 são discriminadas as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado distribuídas em oito incisos.

sem ações colaborativas, responsivas e comprometidas com o rompimento de concepções individualistas e excludentes.

As condições singulares de cada escola e os contextos vivenciados pelos educadores os desafiam a se reorganizarem, a mudarem concepções, posturas e a promoverem ações pedagógicas que permitam criar e recriar o modelo educativo escolar, considerando todas as possibilidades de ser e de aprender de seus alunos. Portanto, a interação do professor do AEE e do professor de sala regular requer ações em conjunto, tendo como elemento essencial a criatividade na perspectiva de um trabalho coletivo consciente.

Tratamos, neste capítulo, da colaboração com o foco na interação professor de AEE e do professor de sala de aula regular, mas temos consciência de que as transformações requeridas para uma escola inclusiva requer que os princípios colaborativos se façam presentes em todos os envolvidos na comunidade escolar, conforme reforça Magalhães (2009, p. 240)

[...] a organização colaborativa me parece a única alternativa de possibilitar que, de maneiras diversas, os participantes negociem e juntos tomem decisões a partir da compreensão da prática na relação com a teoria e, dessa forma, transforme os contextos e as formas de ensino-aprendizagem/desenvolvimento de todos os envolvidos.

Assim, consideramos que para realizar uma proposta de trabalho numa perspectiva colaborativa, entre o professor de AEE e o professor da sala regular, é preciso que as ações sejam planejadas de modo a provocar rupturas com antigas concepções, através de diálogo reflexivo, levando-os a trabalharem para o alcance de objetivos comuns, respeitando a diversidade de ideias, valores, crenças e estilos de vida de todos os envolvidos na comunidade escolar.

Para compreensão do AEE nas escolas investigadas, consideramos relevante contextualizar este trabalho no contexto global. Por isso, no próximo capítulo, estudaremos os movimentos educacionais internacionais em prol da educação inclusiva, os seus reflexos nas práticas no país, no estado do Rio Grande do Norte e no município de Mossoró/RN, para, em seguida, nos aproximamos do trabalho dos professores do AEE e dos professores de sala regular, nas quatro escolas investigadas.

4 MOVIMENTOS PELA INCLUSÃO ESCOLAR E SEUS REFLEXOS NOS MUNICÍPIOS BRASILEIROS

O objetivo deste capítulo é apresentar as influências políticas e econômicas na educação do Brasil e, conseqüentemente, os direcionamentos dados à educação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, principalmente após a década de 1990, que modificam, de forma significativa, o percurso da educação especial no Brasil. Em seguida, trataremos da educação desses alunos no estado do Rio Grande do Norte e, mais detalhadamente, na rede municipal de ensino do município de Mossoró/RN.

4.1 As influências da globalização no processo inclusivo no Brasil

Mesmo garantida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a educação de alunos com deficiência teve seu desenvolvimento, por muitas décadas, de forma dicotômica do sistema regular de ensino (MENDES,2006), embora se desenvolvesse seguindo suas influências no âmbito pedagógico, político, cultural, social e econômico.

A camada da população pobre, com deficiência, quando conseguia se inserir no sistema educacional, dependia, em sua maior parte, de serviços da educação especial proporcionados por instituições de caráter filantrópico e assistencialista. (BUENO, 2004)

Os trabalhos educacionais da educação especial, de 1930 a 1980, se desenvolveram com cunho mais assistencialista e de conhecimento mais médico do que educativo. Embora nas décadas de 1970 e 1980 existissem movimentos para integração escolar, as ações governamentais estavam longe de atender a toda a população com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A concepção que norteava as ações educacionais para alunos com deficiência era que estes não representavam importância substancial ao sistema de mercado e, assim, acabavam por receber atenção mais assistencialista e filantrópica.

Na década de 1970 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão ligado à Secretaria Geral do Ministério de Educação e Cultura que

impulsionou movimentos pela integração escolar, principalmente com diretrizes para serviços educacionais especiais nas redes estaduais de ensino em todo o país, por meio de classes especiais e salas de recursos, mesmo assim longe de atender o contingente de pessoas com deficiência (JANUZZI, 2004).

A partir da década de 1990, com a reforma educacional atrelada à força dos documentos e movimentos internacionais que propunham aos países melhoria na qualidade da educação, com eficiência e equidade, intrinsecamente vinculada a novas exigências do mercado capitalista, a história da educação especial no Brasil tem sido fortemente alterada. Conforme a Declaração de Jontiem (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, a defesa por uma educação inclusiva que atendesse a todos, visando a modificar a situação de grande contingente de pessoas que se encontravam excluídas da sociedade, começa a se fazer mais presente, principalmente nos documentos legais.

O processo de globalização da economia, no fim do século XX, a partir da década de 1970, e a crise fiscal levaram à crise do Estado, que se transformou na principal causa de redução de crescimento econômico, no aumento de desemprego e inflação incontrolável.

Se, com a globalização tivemos grandes avanços tecnológicos, estabelecendo conexões infinitas entre diferentes domínios, os quais poderíamos considerar de melhoria de vida social, o que obtivemos foi o surgimento de uma economia mundial interdependente, voltada cada vez mais para a maior produtividade, para conhecimento e administração extremamente centrada na própria lucratividade (CASTELLS, 2001).

Para Bresser (1997), as reformas econômicas voltadas para o mercado surgem visando a superar a crise fiscal e a forma burocrática de administração. Os países começaram a desregular e privatizar para fortalecer uma economia capitalista globalizada, prevalecendo não só a tendência do mercado, mas também os fluxos financeiros e a dependência tecnológica. Por causa da interdependência da economia internacional, os Estados buscaram uma reforma com o intuito de promover o desenvolvimento de estratégias em nome de seu empresariado.

Os Estados compelidos a entrar na concorrência internacional direcionaram suas políticas para o aumento crescente de competitividade. Questões políticas e econômicas mobilizaram a Reforma do Estado para atuar como função reguladora.

A globalização, que não representa apenas abertura mundial de informações, mas, sim, muito mais domínio econômico envolvendo os países no mundo capitalista em todas as dimensões passa a exigir que o Estado se torne mais eficiente com custo cada vez mais baixo. Esse processo reduziu consideravelmente a autonomia do Estado, que se vincula aos organismos internacionais, tornando-se cada vez mais dependente das exigências do mundo global.

Nesse contexto, a Reforma do Estado tornou-se o lema dos anos de 1990 e contou com o apoio do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento, que iniciaram um processo de empréstimos para a reforma dos Estados prioritários. Foi promovida reforma em vários países da América Latina e até mesmo nos da Europa, tornando-os menores e mais fortes, com mais capacidade de promover e financiar, ou seja, fomentar educação e saúde, promovendo o desenvolvimento tecnológico e científico que estimulasse a competitividade internacionalmente.

Para Bresser (1998, p. 18),

O século XXI será um Estado Social Liberal porque protegerá os direitos sociais e promoverá o desenvolvimento econômico, mas para tanto, utilizará mais os controles de mercado tornando-os mais flexíveis, promovendo capacitação de recursos humanos e com inovação para a competição internacional.

Assim, o sistema capitalista se reafirma com caráter neoliberal, orientando e redimensionando a educação. O valor do homem como “capital humano” é veementemente considerado. Frigotto (1993, p. 50) afirma que

O raciocínio da concepção do capital humano, tanto do ponto de vista do desenvolvimento econômico como da renda individual, é que a educação, o treinamento, são criadores de capacidade de trabalho. Um evento marginal (pelo menos até certo nível) em educação ou treinamento permite uma produtividade marginal. Concebendo o salário ou a renda como preço do trabalho, o indivíduo, produzindo mais, conseqüentemente ganhará mais. A definição de renda, neste raciocínio, é uma decisão individual. Se passa fome, a decisão é dele (indivíduo), se fica rico, também.

Como enfatiza Frigotto (1993), a ênfase ao capital humano em benefício do lucro vai descaracterizar a função da educação como transformadora e formadora de pessoas autônomas. E as reformas educacionais vão ocorrer decorrentes da reestruturação do mundo capitalista mundial, não considerando as especificidades de cada país, nem com foco no desenvolvimento social, mas visando a apropriar o maior número de pessoas no mundo do mercado.

A educação passa a ser considerada importante nesse processo de reconstrução de um Estado novo, com redefinição de governo democrático, com modelos descentralizados de gestão, que utiliza como controle o gerenciamento e a participação mais efetiva da sociedade em geral, não só do Estado na melhoria da qualidade da educação.

Criam-se, então, estratégias comuns para todo o continente latino-americano, através de documentos globais que passam a ser orientadores aos diferentes países. O Brasil, em todo esse contexto, submete-se aos acordos e documentos internacionais, e as reformas educacionais brasileiras serão por eles orientadas, destacando-se os processos de descentralização, criação de sistemas nacionais de avaliação, valorização docente, reformas curriculares e nova gestão dos sistemas de ensino e, principalmente, o princípio de incorporar nos sistemas de ensino o maior número de pessoas que estava excluído da escola.

Todo esse contexto de reforma influenciará, de forma incisiva, nas diferentes ações e programas para a educação de forma geral em nosso país, o que vai provocar mudanças substanciais nos sistemas educacionais, refletindo diretamente na educação do público-alvo da educação especial.

4.1.1 Marcos internacionais e nacionais no movimento inclusivo no século XX

O grande marco da reforma educacional de 1990 foi o Programa Educação para Todos, concebido em Jomtiem, na Tailândia, em 1990, na Conferência Mundial de Educação para Todos. Patrocinado por agências internacionais financiadoras, visando a promover o desenvolvimento econômico mundial com interesses de inserir o máximo da população excluída no sistema educacional, fixou orientações de política para a transformação dos sistemas escolares.

A Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) teve grande repercussão no Brasil. A educação especial, que era oferecida, em sua maioria, em

instituições especializadas e, considerada até então um subsistema educacional (BUENO, 2004), representada por escolas especiais e classes especiais, passou a defender uma política educacional com o objetivo de incluir todos os alunos no sistema educacional regular. Para as pessoas com deficiência, esse documento foi significativo, pois, conforme Bueno (2004), apenas uma pequena parcela dessa população conseguia chegar à escola.

É importante salientar que não havia tanta preocupação com a educação das pessoas com deficiência até meados do século XX, principalmente por parte do Estado. A partir dos anos de 1960, a rede privada de educação especial assumiu papel preponderante na educação de alunos com deficiência, sendo responsável por ampla parcela de atendimento oferecido por meio de instituições particulares e filantrópicas assistenciais.

Para Bueno (2004), essa expansão da rede privada da educação especial traz, para quem nela chegava, como consequências principais a manutenção do atendimento no âmbito assistencial, em oposição ao seu direito como cidadão.

Kassar (1999, p. 22) nos relata que:

As instituições “privadas” principalmente no setor de atendimento especializado a pessoas com deficiências, apresentam-se na história do atendimento à educação especial como extremamente fortes, com lugar garantido no discurso oficial, chegando a confundir-se com o próprio atendimento “público”, aos olhos da população, pela gratuidade de alguns serviços.

Assim como Kassar, Bueno (2004, p. 111) também afirma que

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.

Se antes da década de 1990 grande parte dos excluídos era segregada por considerarem que impedia o desenvolvimento do capitalismo, na atualidade, com a grande população de pessoas pobres e com 23,9% de pessoas com deficiência²⁰ no Brasil, um novo princípio passa a direcionar as reformas: incluir esse número significativo para o mercado de trabalho. (CARVALHO, 2004).

²⁰ Último quantitativo de pessoas com deficiência publicado oficialmente, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE – 2010).

Por esse prisma, podemos considerar que os princípios que direcionam a educação inclusiva servem principalmente a princípios políticos e econômicos. Contudo, não podemos desconsiderar os movimentos sociais que impulsionaram os princípios inclusivos no sentido de dignidade humana.

A luta pela defesa da dignidade e do direito humano teve seu marco com a Declaração dos Direitos Humanos (1948), como ressaltam Stainback e Stainback (1999, p. 21), quando dizem que a educação é uma questão de direito humano, e os indivíduos com deficiência devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos.

A luta de organizações de pessoas que vinham lutando por seus direitos de cidadania, por meio de movimentos e associações, com o objetivo de vencer o preconceito e a discriminação, construídos ao longo da história cultural da humanidade tem fortes influências na atualidade.

Para Stainback e Stainback (1999, p. 30),

A inclusão genuína não significa a inserção de alunos com deficiência em classes do ensino regular sem apoio para professores e alunos. Em outras palavras, o principal objetivo do ensino inclusivo não é economizar dinheiro: é servir adequadamente a todos os alunos.

Ainda devemos considerar que os estudos científicos mostram o quanto as interações sociais e a cultura são relevantes no desenvolvimento e aprendizagem dos seres humanos e que o isolamento os descaracteriza (VYGOTSKY, 1984; 1999).

A consideração de que a sociedade é heterogênea e precisa ser respeitada e valorizada no seu direito de convivência com o outro nos diferentes âmbitos sociais e, especificamente, na escola também tem contribuído para estudos e práticas que considerem a diversidade de seus alunos.

É nessa perspectiva que nos posicionamos em defesa de uma escola inclusiva e, nesse trabalho especificamente, focamos a inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades que são atualmente público-alvo da educação especial não mais como um sistema à parte ou subsistema do ensino regular, pois concordamos com o que diz Vygotsky (1997, p. 65):

No se puede afirmar que no existen conocimientos especiales para los ciegos, para los surdos y los retrasados mentales. Pero estos conocimientos y ese aprendizaje especiales hay que subordinarlos a la educación común, al aprendizaje común. La pedagogía especial debe estar diluida en la actividad general del niño.²¹

Nesse sentido, consideramos importantes os documentos que direcionam para princípios inclusivos, como a Declaração de Salamanca (1994), que também foi endossada pelo Brasil, por ser considerada um avanço para as pessoas com deficiência, pois reitera o direito a espaços educacionais inclusivos onde todos possam aprender a viver com as diferenças, sem desconsiderar as necessidades singulares de seus alunos.

A declaração que resultou da Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência, realizada na Guatemala (1999), reforçou os princípios da inclusão educacional de alunos com deficiência e veio exigir cada vez mais dos sistemas educacionais que garantam o acesso e a permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades no sistema educacional regular.

Em nosso país, esses documentos internacionais refletiram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que apresenta a inclusão escolar como princípio e a educação especial como modalidade de ensino, que perpassa toda a educação básica, dando ênfase à inclusão educacional e ao atendimento educacional especializado a ser oferecido, preferencialmente, na rede regular de ensino (LDB, artigo 58).

Para Kassir (1999), a LDBEN/96 anuncia como “alternativa preferencial” a ampliação do atendimento ao aluno com deficiência na própria rede pública de ensino, que ocorrerá independentemente do apoio previsto à iniciativa privada, garantindo o direito ao sistema regular de ensino. Neste sentido, a educação de alunos com deficiência, ao menos em termos legais, passa a ser função maior do Estado.

Com os documentos oficiais citados, a década de 1990 foi marcada por uma reforma educacional orientada, entre outros elementos, pelo consenso em torno da

²¹ Tradução literal: Não se pode afirmar que não existem conhecimentos especiais para os cegos, para os surdos e os com atraso mental. Porém, esses conhecimentos e essas aprendizagens especiais estarão subordinadas à educação comum, à aprendizagem comum. A pedagogia especial deve estar diluída na atividade geral da criança.

universalização como política que organiza a educação básica e que passou a ser difundida como estratégia de inclusão social na virada do século. (GARCIA, 2008).

Embora o processo inclusivo, defendido de maneira global pelos documentos internacionais, tenha promovido princípios para mudança da visão segregadora, ou de uma integração gradativa ou parcial na educação dos alunos público-alvo da educação especial, a inclusão escolar desses alunos gerou inúmeros conflitos nos espaços educacionais e nas próprias instituições de educação especial.

Dificuldades decorrentes da falta de acessibilidade, na falta de formação de professores, na mudança de concepção homogeneizadora de escola, na aquisição e utilização de recursos didáticos e materiais e as concepções arraigadas culturalmente pela sociedade e comunidade escolar, da ausência de profissionais de apoio e de interação entre profissionais, ausência de diálogo e colaboração entre as instituições especializadas e escolas regulares foram e ainda representam grandes obstáculos para a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Além das dificuldades citadas, o movimento de inclusão educacional gerou grandes dificuldades para o sistema de ensino regular e para a redefinição da função da educação especial, principalmente porque os princípios inclusivos não estão relacionados apenas aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, pois requerem redimensionamento do sistema educacional para todos os alunos.

A Declaração de Jomtiem (1990) afirma, em seu artigo 3º, que as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiências requerem atenção especial e que é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação a qualquer aluno com deficiência. Ainda prega que cada um deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem.

Embora o documento ressalte o quanto as pessoas com deficiência têm o direito de participar do sistema educacional geral, ele trata muito mais da necessidade de a escola oferecer acesso, permanência para todos os alunos, principalmente das camadas pobres da população, como afirma Carvalho, (2004, 27):

Quando procuramos esclarecer que o paradigma da inclusão escolar não é específico para alunos com deficiência, representando um resgate histórico do igual direito de todos à educação de qualidade, encontramos algumas objeções na assimilação da mensagem. Parece que já está condicionada a ideia de que a inclusão é para os alunos da educação especial passarem das classes e escolas especiais para as turmas do ensino regular. Esse argumento é tão forte que mal permite discutir outra modalidade de exclusão: a dos que nunca tiveram acesso às escolas, sejam alunos com ou sem deficiência e que precisam nelas ingressar, ficar e aprender.

Nessas considerações de Carvalho vemos que as questões relacionadas à exclusão e educação inclusiva são muito mais amplas e complexas e envolvem a reestruturação do sistema educacional como um todo, numa discussão para além da educação especial.

Para Garcia (2008), os documentos apresentam em comum discursos que defendem práticas educacionais inclusivas como promotoras de inclusão social, mas numa perspectiva de que não questiona o atual sistema social, ao contrário, propõe reparos sociais para aqueles que dele necessitem. Da mesma forma, não questiona a organização escolar na qual a educação básica ocorre.

Consideramos que é preciso avaliar até que ponto a implantação de políticas educacionais em nosso país, com repercussões dos documentos citados, é possível num país heterogêneo, respeitando os diferentes contextos regionais e condições históricas e sociais das diversas regiões, para que a educação inclusiva enquanto direito de todo cidadão possa trazer benefício social à população brasileira. (GARCIA, 2008)

Acreditamos que será preciso percorrer um longo caminho de revisão e reconstrução de novos hábitos cotidianos e políticos, privados e públicos, culturais e efetivos através de todos os segmentos da sociedade (SILVA, 2008) para avançarmos com o objetivo de oferecer educação de qualidade que se contraponha a uma educação reprodutora e homogeneizadora, num país imenso como o Brasil, e busque uma educação transformadora e emancipatória.

4.1.2 Movimentos inclusivos no Brasil – do século XX para o século XXI

Na avaliação de Gajardo (2000), sobre a reforma da década de 1990, as orientações refletidas nas recomendações de políticas de diversas agências

internacionais de cooperação tiveram forte influência no desenho de programas e marcos de referência, favorecendo um contexto de mudanças. Contudo,

Persistem as desigualdades com relação à distribuição das oportunidades educativas entre grupos sociais distintos e o rendimento continua baixo em comparação com as nações mais desenvolvidas. No nível institucional, existem obstáculos políticos que impedem o avanço em direção a formas modernas e eficientes de gestão administrativa e as novas formas de financiamento da educação. Mesmo quando a maioria dos países reconhece a educação como via de acesso ao desenvolvimento e realiza grandes esforços para modernizar os sistemas de ensino, poucos deles estão em condições de adaptar-se aos desafios de um contexto emergente que está estreitamente relacionado com um mundo cada vez mais globalizado, com uma revolução tecnológica que muda aceleradamente a fisionomia da educação e dos educandos, com contextos trabalhistas que exigem novas competências e com um acelerado aumento das informações e os conhecimentos que demandam capacidades que os sistemas educativos atuais não têm condições de oferecer. (GAJARDO, 2000, p. 3)

Conforme avaliação de Gajardo, as desigualdades persistem e ainda teremos muitos obstáculos para atingir os objetivos propostos nos documentos que orientam a educação inclusiva. Há necessidade de refletir sobre as condições educacionais em que o Brasil se encontra no processo de construção de uma escola que atenda a todos com qualidade.

Embora os movimentos da reforma educacional no Brasil tenham repercutido na oportunidade de acesso das pessoas com deficiência à educação geral e na reestruturação da educação especial, deixando a educação desses alunos de ser centrada, majoritariamente, nas instituições filantrópicas e passando a ser parte do sistema público de ensino, o desenvolvimento do sistema educacional regular, ainda se encontra longe da qualidade desejada e que atenda as necessidades de todos os alunos.

Carvalho (2005) afirma que não é possível pensar na escolarização dos alunos com deficiência nas classes regulares sem oferecer-lhes a ajuda e apoio de educadores que acumularam conhecimentos e experiências específicas, podendo dar suporte ao trabalho dos professores e aos familiares, pois corre-se o risco de apenas fazê-los constar, seja como número de matrícula, seja como carteira na sala de aula.

Concordamos com Carvalho no que se refere à ajuda e apoio aos educadores, pois, não basta termos documentos que decretem a inclusão escolar se não houver condições de permanência e, principalmente, de aprendizagem nos espaços escolares.

Nesse início da segunda década do século XXI, quando o país ratifica a inclusão escolar para todos os alunos, requer uma abertura de diálogo com a educação especial numa construção coletiva de buscar caminhos que viabilizem o aprender de todos na escola. Assim, efetivar ações que atendam suas necessidades específicas, realizar formação de professores voltada para a realidade local e regional, ampliando e redesenhando novas possibilidades pedagógicas para uma educação de qualidade inserida numa política educacional de Estado, que assuma as suas reais necessidades de desenvolvimento, podem ser caminhos de luta para um sistema educacional mais inclusivo e democrático.

Influenciada pela Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada pelo Brasil através do Decreto 186/2007, a Política Nacional da Educação Especial do MEC (2008), referendada legalmente pelo Decreto 6.571/2008 e pela Resolução do CNE nº04/2009, direciona ações para a educação especial no tocante à realização do Atendimento Educacional Especializado - AEE nos municípios brasileiros. Nesse sentido, a SEESP/MEC realizou, a partir de 2006, o programa de implantação de salas de recursos multifuncionais, para prestar atendimento educacional especializado, de forma complementar e/ou suplementar, aos alunos que constituem o público-alvo da educação especial, matriculados na rede pública de ensino.

Consideramos que esse atendimento pode ser significativo, pois sua disseminação amplia, no serviço público, a oferta de educação complementar e/ou suplementar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, podendo oferecer à escola o apoio, conforme Carvalho (2005) salienta, e segundo direciona a Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência sobre a Educação (2006).

Embora muitas salas de recursos multifuncionais sejam implantadas no país todo, ainda estamos longe de atender a todas as escolas brasileiras. Mesmo assim, a política de descentralização do AEE nos municípios brasileiros tem repercutido no novo desenho da educação especial, com proposta de inserção do AEE no Projeto

Político Pedagógico das escolas brasileiras, conforme o art. 10 da Resolução do CNE nº 04/2009.

Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III – cronograma de atendimento aos alunos;

IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V – professores para o exercício da docência do AEE;

VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Pelo Art. 10 da resolução citada, o AEE deve estar inserido no projeto pedagógico e fazer parte da escola. Contudo, sua existência não se dá em todas as escolas, e assim não responde à articulação no projeto pedagógico da instituição educacional que não o possui. Há desafios nesse sentido quando consideramos que muitos alunos frequentam o AEE em escolas diferentes das quais estão matriculados.

Para que o AEE, de fato, tenha caráter pedagógico e função significativa no interior das escolas, é necessária uma articulação com o projeto da escola, como nos alerta Baptista (2006, p. 61), quanto à sala de recursos multifuncionais e ao professor do AEE.

Devemos nos interrogar sobre as metas de implementação desses dispositivos e sobre suas relações com o projeto político-pedagógico da rede de ensino em questão. A sala de recursos é um dispositivo potente nos processos inclusivos em razão de sua atuação complementar, porém não avançaremos no uso desse espaço se não houver um investimento na sua qualificação pedagógica, o que tem precária relação com a concepção dessa sala como um espaço físico diferenciado, com materiais típicos do ensino especializado, podendo resultar em uma espécie de microclínica no interior da escola. Nosso desafio, portanto, é pensar dispositivos que estejam articulados a um projeto geral que valorize os processos inclusivos.

Desenvolver um sistema educacional que não seja fragmentado e promover um AEE sincronizado ao projeto da escola passa a ser desafio para contribuir com mudanças significativas na efetiva participação e aprendizagem dos alunos.

Podemos considerar um avanço o Estado assumir o atendimento educacional especializado numa dimensão maior para os municípios brasileiros. Contudo, é necessário acompanhar e avaliar se esse movimento de ampliação do educacional especializado complementar e/ou suplementar oportuniza a articulação como parte do sistema regular de ensino, contribuindo no movimento educacional inclusivo, senão correremos o risco de permanecermos com a educação especial como sistema à parte.

Baptista (2001, p.13) nos adverte

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

Entendemos que o AEE não é o único instrumento para a inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, pois acreditamos que é necessária a melhoria da educação como um todo e, principalmente, com a melhoria de vida da população em relação às condições do lar, da situação de trabalho e da renda familiar (GAJARDO, 2000).

Em suma, promover um sistema educacional inclusivo no nosso país requer mudanças significativas de concepções e ações consistentes que envolvam todos os agentes e, principalmente, políticas públicas que, de fato, busquem melhoria de qualidade de vida de todas as pessoas atreladas ao desenvolvimento social que tenha como princípio a dignidade humana.

4.2 A inclusão escolar no estado do Rio Grande do Norte

Conforme descreve Silva (2004), a educação especial no estado do Rio Grande do Norte teve seu marco inicial em 1952, quando foi fundado o Instituto de

de Proteção aos Cegos e Surdos-Mudos²², o nome para Educação e Reabilitação de Cegos no Rio Grande do Norte, pelo médico Ricardo César Paes Barreto.

Em 1955, por iniciativa do Dr. Severino Lopes da Silva e outros profissionais, foi criada a Sociedade Professor Heitor Carrilho, para atender às pessoas egressas de hospitais psiquiátricos e, mais tarde, a outros tipos de educandos.

Em 1959, cinco anos após a criação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Brasil, foi criada, em Natal (RN), a instituição filantrópica da APAE, com o trabalho de reabilitação e educação de alunos com deficiência mental, mas que também atendia alunos com outras deficiências (SILVA, 2006).

A história inicial da educação de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento no estado do Rio Grande do Norte reflete o que predominava no país na educação desses alunos: a ausência da participação do Estado na educação e o predomínio de iniciativas de cunho individual ou de associações com objetivos assistenciais (JANUZZI, 2004). Outra característica reproduzida no estado foi o caráter clínico e de reabilitação voltado para as pessoas com deficiência e transtornos globais.

Em 1971, foi criada pela Secretaria da Educação e Cultura – SEC/RN um setor de Ensino Especial, subordinada a Assessoria de 1º grau em cumprimento ao artigo 9º, da Lei 5692/71. Em 1973, a SEC/RN implantou três classes especiais em escolas estaduais. Essas classes ampliaram-se em escolas do estado, escolhidas pela secretaria. (SILVA, 2007)

A criação do CENESP, na década de 1970, embora tenha servido de apoio e fortalecimento às instituições especializadas filantrópicas, também incentivou os estados a promoverem a educação de alunos com deficiência no sistema público de ensino, principalmente nas redes estaduais por meio de classes especiais. (JANUZZI, 2004).

De 1980 a 1990 houveram movimentos no RN em defesa da participação e igualdade das pessoas com deficiência. A então Secretaria do Estado da Educação (SEEC), por meio da SEESP, do Ministério Público do RN e da CORDE do RN²³

²² Em 1978, o Instituto de Proteção aos Cegos e Surdos-Mudos passou a ser denominado de Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do RN- IER.

²³ A CORDE do RN – órgão vinculado à secretaria da Justiça e da Cidadania é responsável pela gestão de políticas voltadas para a inclusão da pessoa com deficiência, no âmbito do governo estadual – www.corde.rn.gov.br

estadual que realizaram eventos de mobilização e informação quanto aos direitos à educação de todos. (SILVA, 2004).

Dessa forma, ampliaram-se os debates e incentivos, no estado do RN, e, mais especificamente na capital, Natal, para que os alunos considerados público alvo da Educação Especial fossem incluídos no sistema de ensino regular.

No início da década de 1990, na rede estadual, as diretrizes políticas e educacionais foram voltadas para a inclusão de todos os alunos na rede de ensino regular. Conforme Castro (1997, p. 57):

A partir de 1991 a Subcoordenadoria da Educação Especial (SUESP) da Secretaria do Estado da Educação (SEEC/RN), que mantinha classes especiais nas escolas de ensino fundamental, deu início ao processo de extinção das classes especiais nas escolas estaduais.

A extinção das classes especiais, a partir de 1991, no estado do Rio Grande do Norte, pode ser analisada como um dos reflexos dos documentos que disseminavam princípios de educação inclusiva para todos, resultando na inclusão escolar dos alunos que eram atendidos pela educação especial no sistema regular de ensino. Mesmo assim, as instituições filantrópicas existentes no estado permaneciam com as escolas especiais, como é o caso da APAE de Natal e o Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos.

As políticas públicas no Rio Grande do Norte direcionavam para uma escola inclusiva priorizando o ensino regular antes mesmo da LDB 9394/96.

Em 1998, foi criada na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) uma Base de Pesquisas e Estudos sobre a Educação de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (MARTINS, 2006), com ações voltadas para estudo, pesquisas e formação de professores na perspectiva da inclusão escolar .

A Resolução do Conselho Estadual de Educação nº 01/96, com vistas ao acesso e permanência de todos os alunos na rede regular de ensino, assegurava a inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial, tanto na rede pública de ensino como na de ensino privado. (FIGUEIREDO, 2000)

Além dessa resolução, o documento com as normas básicas para organização e funcionamento administrativo e pedagógico das escolas da rede estadual de ensino do RN direcionava as ações educativas com base em princípios inclusivos.

Na avaliação dos documentos do G15 da ANPEd²⁴, sobre a região Nordeste, em relação à inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial nos Estados brasileiros, Figueiredo (2000) analisou que os documentos do Rio Grande do Norte propunham que o atendimento educacional ao aluno com deficiência deveria ser oferecido em sala de aula do ensino regular, em conjunto com os demais alunos, quando tratasse do aprendizado acadêmico. Contudo, admitia-se que, no caso de dificuldades individuais, que o aluno deveria receber atendimento educacional complementar na própria escola, ou em outros locais, como em instituições especializadas.

De acordo com a Resolução N° 01/96 do CEE - RN, a idade cronológica foi considerada elemento preponderante para a escolha da sala de aula onde o aluno seria escolarizado, bem como para a sua promoção para as séries mais avançadas, observando-se a sua maturidade física e social e, ainda, as respectivas experiências de vida (FIGUEIREDO,2000).

Os serviços existentes na rede estadual oferecidos pela Educação Especial passaram a ser salas de recursos, apoio psicopedagógico, serviços de itinerância e, ainda, a adoção de estratégias pedagógicas alternativas com o objetivo de atender, de forma complementar, a sala regular.

Na observação de Figueiredo (2000, p. 36),

Dentre os documentos dos seis estados analisados, os do Rio Grande do Norte merecem destaque no que se refere à garantia do acesso ao ensino regular ministrado pelas redes de ensino público e privado, conforme a Resolução N° 01/96 do CEE-RN, bem como as normas que regulamentam a organização e o funcionamento administrativo e pedagógico das escolas da rede estadual de ensino.

Destaca ainda Figueiredo (2000) que as normas apresentadas pelo Rio Grande do Norte apresentavam orientações para todo o sistema de ensino da rede, transparecendo a tentativa de romper com dois sistemas de ensino: o regular e o especial.

Embora com os movimentos sociais e as políticas direcionadas para a inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial, as escolas especiais

²⁴ Os grupos de trabalho da ANPEd foram criados pela assembleia geral da Associação Nacional de Pesquisa em Educação, sendo organizados por temas, a fim de reunir pesquisadores interessados em debater seus estudos com outros colegas dessa Associação (ANPEd, 1981, p. 4).

da rede privada ainda se fazem presentes até o ano de 2009, tanto na capital quanto no interior do estado, permanecendo a presença marcante de instituições não governamentais na educação dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento.

Com relação aos alunos com altas habilidades, não encontramos registros de ações e instituições privadas que contemplassem a educação desses alunos. O único trabalho existente na rede estadual, que se concentra especificamente na capital, Natal, é o Núcleo de Altas Habilidades (NAAH/S), que foi criado com o apoio da Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC).

Embora a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação seja incentivada pelas políticas de estado, não encontramos registros na SUESP/RN de ações históricas desenvolvidas.

A Resolução Nº 01/2003-CEE/RN ainda é o documento, que orienta a inclusão escolar para a aprendizagem de todos os alunos em classes regulares, mediante apoio de profissionais especializados. Nessa, há recomendações no tocante à quantidade de alunos por sala de aula, de acordo com a deficiência, e ainda admite-se, em caráter excepcional, escolas de educação especial de natureza pública ou privada, conforme o artigo 16:

Art. 16 – Poderão existir, em caráter de excepcionalidade, centros e escolas de Educação Especial de natureza pública ou privada - particulares, comunitárias, confessionais ou filantrópicas, para atender alunos que apresentem deficiências graves ou múltiplas, requerendo, portanto, atenção especializada/individualizada nas atividades de vida autônoma e para o desenvolvimento psico-social.

Atualmente, na rede estadual de ensino, o processo de escolarização dos alunos se realiza nas salas regulares de ensino com a oferta de serviços e ações educacionais como nos indica Silva (2007):

- Serviço de Itinerância: assessoria às escolas com o objetivo de garantir o processo de escolarização de alunos com orientação das equipes técnicas e famílias e encaminhamentos aos serviços de apoio especializado. Apesar de ser um serviço da rede estadual, só atua na capital e em seus arredores, não sendo extensivo ao estado como um todo.

- Apoio Pedagógico em Centros de Educação Especial: atendimento especializado com atividades de apoio ao processo de escolarização nas classes comuns da rede regular de ensino. Existe um centro na capital, em Mossoró, Apodi, Santa Cruz e Areia Branca.

- Centro de Apoio Pedagógico para Pessoas com Deficiência Visual – CAP/RN, projeto do MEC para atendimento exclusivo aos alunos com deficiência visual na capital do Estado.

- Centro Estadual de Capacitação de Educadores e de Atendimento a Pessoa com Surdez – CAS/RN- projeto em parceria com a Secretaria de Educação Especial do MEC para atendimento aos alunos com deficiência auditiva e surdez. Esse centro também realiza capacitação aos profissionais da educação regular de ensino. Existe um CAS em Natal/RN e outro em Mossoró/RN.

- Núcleo de Altas Habilidades e Superdotação – NAAH/S: projeto instituído pela SEESP/MEC, em parceria com os estados brasileiros, visando a oferecer subsídios aos sistemas de ensino para o atendimento aos alunos com habilidades específicas. Funciona apenas na capital, Natal.

- Salas de Apoio Pedagógico (SAPES): apoio pedagógico oferecido nas escolas para alunos com necessidades educacionais especiais. Até 2007, havia 38 salas distribuídas em todo o estado do RN. Esse serviço foi criado antes da implantação de salas de recursos multifuncionais.

Podemos observar que a maior parte dos serviços oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte aos alunos que se constituem público-alvo da educação especial, está mais centralizado na capital, Natal, como é o caso do programa de Itinerância do Núcleo de Altas Habilidades e serviços de transporte.

Da SUESP/SEC emanam as orientações para os municípios que são coordenados por dezesseis Diretorias Regionais de Educação (DIREDs). Em cada DIRED há um profissional responsável pela educação especial da região atendida, que contempla vários municípios, e que é também responsável por conduzir as questões relacionadas à inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial.

Com a política de implantação de salas de recursos multifuncionais da SEESP/MEC, a rede estadual ampliou esse serviço em escolas estaduais nos

municípios. Em 2011, conforme dados da SUESP/RN, havia 236 salas implantadas no estado do Rio Grande do Norte, em escolas do ensino fundamental.

Os incentivos direcionando para a inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial fazem parte da política pública do estado, com ações de incentivo à matrícula antecipada desses alunos.

Embora se façam necessárias políticas que incentivem o acesso à educação de todos, consideramos imprescindível investir em pesquisas e ações no desenvolvimento do processo educacional dos alunos que se encontram na escola, o que ainda requer políticas que favoreçam maior acompanhamento do processo escolar desses alunos nas redes de ensino do estado.

4.3 A Inclusão escolar no município de Mossoró

O município de Mossoró/RN, localizado na região oeste do estado, entre duas capitais do Nordeste, Natal/RN e Fortaleza/CE, é a segunda maior cidade do Estado do Rio Grande do Norte, com uma área total de 2.109km², uma população de 259.815 habitantes (IBGE, 2010) e com densidade demográfica de 123h/km². Apresenta um clima semi-árido e temperatura média de 33°. A cidade fica distante da capital 270km.

Atualmente,

Mossoró e sua economia sustentam-se através da prestação de serviços a sua sociedade e das cidades de suas áreas de influência. Também das atividades ligadas à indústria salineira, de indústrias tradicionais como as fábricas de óleo e as indústrias modernas como: a fábrica de cimento Nassau Itapetinga Agroindustrial e a Usibras (beneficiamento de castanha de caju). (FELIPE, 2001, p. 22)

Além da força comercial do sal e do petróleo, o município se destaca também pela fruticultura, em grande parte, para a exportação, apresentando um PIB de 12.521, uma das maiores per capita da região. Sua economia mantém força polarizada da cidade sobre uma vasta região do Estado, com reflexos em alguns municípios vizinhos de outros Estados.

O município de Mossoró conta com 43 unidades de saúde. Na área educacional, o município possui 40.093 matrículas no ensino fundamental, e no ensino médio 13.015 alunos matriculados. (IBGE, 2010)

Esses alunos encontram-se distribuídos nas diferentes instâncias escolares:

Quadro 3 - Distribuição do número de alunos da educação básica

	Instituição Municipal	Instituição Estadual	Instituição Federal	Instituição Privada
Educação Pré-Escolar	3.945	20	-	3.732
Ensino Fundamental	12.395	16.386	-	11.312
Ensino Médio	-	9.739	873	2.403

Fonte: Dados IBGE, 2010

Podemos evidenciar, pelo quadro 3, o predomínio de matrículas dos alunos da educação infantil na rede de ensino municipal, conforme a LDBEN direciona. Já o ensino fundamental apresenta-se com distribuição de matrículas entre a rede municipal, estadual e particular, perfazendo um total de 59 escolas na rede estadual e 71 na rede municipal (IBGE, 2010).

Já no ensino médio podemos destacar a maior parte dos alunos concentrada em instituições estaduais, seguida pela rede privada e pela instituição federal, representada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFETRN.

Quanto ao ensino superior, destacamos uma crescente oferta de instituições nesse segmento. A Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA) e a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) foram as primeiras instituições de ensino superior no município.

Em 1996, a UERN iniciou a disciplina de educação especial no curso de Pedagogia e realizou cursos de pró-extensão relacionados aos estudantes com deficiência.

Na primeira década do século XXI, o desenho do ensino superior no município foi bastante alterado com a transformação da Escola Superior de Agricultura de Mossoró (ESAM) em Universidade Federal Rural do Semi-árido, e uma unidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFET/RN).

Além dessas instituições públicas, há uma unidade da Universidade Potiguar (UnP) e mais duas instituições particulares de ensino superior: Faculdades Mater Christi e Facene. Dentre essas instituições, destaca-se, no processo de inclusão

educacional de alunos com deficiência a UERN, que em 2004 criou o Núcleo de Educação Inclusiva (NAEI), regulamentado oficialmente em 2008 como Departamento de Inclusão (DAIN) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e se tornou vinculado à Pró-reitoria de Ensino de Graduação com o objetivo de assessorar a graduação. (OLIVEIRA, LOPES E LEANDRO, 2009)

Com relação à educação de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, podemos destacar no município, como instituição pioneira, a APAE de Mossoró, denominada Escola Casa Criança, criada em 1973, atuando como escola especial e oferecendo serviços da área médica e paramédica com caráter assistencial e filantrópico. A instituição repercutiu na história da educação especial no estado e no país em relação à educação de alunos com deficiência. Atendia alunos com deficiência intelectual, física, múltipla, auditiva e transtornos globais do desenvolvimento como escola especial.

É interessante frisar que a criação da APAE na capital do estado do Rio Grande do Norte ocorreu em 1959, cinco anos depois da primeira APAE no Brasil, enquanto no município de Mossoró, segunda maior cidade do estado, a APAE foi criada 14 anos depois.

A APAE Mossoró, que por disseminação do processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência e por determinação legal de fechamento de escolas especiais para serem centros de atendimento educacional especializado, em 2009 deixou de ser escola especial para se tornar centro de atendimento educacional especializado, atendendo crianças, jovens e adultos com deficiência intelectual e dificuldades de aprendizagem na área de saúde e com duas professoras que prestam o AEE.

Conforme informação da coordenação da APAE de Mossoró, atualmente, encontra-se em tramitação no Conselho Estadual de Educação o processo para transformar a APAE Mossoró em Centro de Atendimento Educacional Especializado, conforme determina a Resolução Nº 04/2009.

No município de Mossoró, antes de 1990, a rede oficial de ensino do estado oferecia educação para alunos com deficiência por meio de classes especiais localizadas em algumas escolas do município, que foram implantadas pela Secretaria Estadual de Educação. Havia sete escolas da rede estadual que tinham classes especiais com os incentivos governamentais ao processo de integração escolar. Em algumas escolas havia mais de uma classe especial para alunos surdos

e para alunos com deficiência intelectual, havendo concentração de alunos com deficiência em algumas escolas.

Após o ano de 1991, essas classes foram extintas e os alunos foram encaminhados para as salas regulares. Não encontramos dados documentais de ações realizadas na Dired/Mossoró.

Atualmente, há no município, mantido pela rede estadual, um Centro Regional de Educação Especial (CREEMOS), criado pelo decreto 17.401/2004, mas que já havia sido fundado em 11 de agosto de 1987. Esse centro atende alunos com deficiência intelectual e com dificuldades de aprendizagem.

A partir de 2003 foram criadas pela rede estadual no município de Mossoró sete salas de apoio denominadas SAPES, cujo objetivo era atender, de forma complementar, os alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagem.

Em 2006, foi criado o Centro de Capacitação de Educadores e Atendimento ao Surdo (CAS) de Mossoró, que realiza apoio pedagógico complementar de Libras, aula de Língua Portuguesa e apoio à escolaridade em disciplinas específicas para os alunos surdos do município e região.

Das informações produzidas da rede estadual no município de Mossoró identificamos a diminuição de serviços complementares bem como da pouca coordenação de profissionais para acompanhar a Educação Especial na região.

O sistema municipal de ensino no município foi instituído pela lei nº 1.109/1997, e o Conselho Municipal de Educação foi criado pela Lei nº 1.110/1997. A partir de 2000, o sistema municipal de ensino passou a ter a denominação de Gerência Executiva da Educação e Desporto (GEED), órgão subordinado à Secretaria Municipal da Cidadania com atenção prioritária a alunos da educação infantil e educação fundamental.

Na rede municipal de ensino, não encontramos registros documentais de alunos com deficiência matriculados antes de 2002, com exceção dos alunos atendidos na Escola Louis Braille, que era mantida pela Associação de Deficientes Visuais de Mossoró (ADVM). Essa escola foi autorizada pela portaria N° 573/94 – SEC/GS do Conselho Estadual de Educação, para funcionar como escola especial de 1ª a 4ª séries. Em 1997, por apresentar dificuldades financeiras em sua manutenção, a Escola Louis Braille passou a integrar a rede municipal de ensino como escola especial para alunos com deficiência visual. Em 2002, por força dos

movimentos inclusivos no país, a liderança da instituição propôs a extinção da escola especial e, assim, pelo decreto municipal 2104/2002, a escola foi desativada.

No mesmo ano de 2002, a Prefeitura Municipal de Mossoró criou o Centro de Apoio ao Deficiente Visual (CADV), pelo Decreto nº 2.104/2002, prestando atendimento complementar aos alunos de escolas e pessoas com deficiência visual por meio de trabalho de Atividades de Vida Autônoma (AVD), orientação e mobilidade, leitura e escrita em Braille, estudo de soroban, orientação à escrita cursiva e orientação a professores de salas regulares que recebem alunos com deficiência visual. (livro 01 E.E.)

Em 2003, em parceria com o MEC, foi criado no CADV o Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille (NAPPB), com o intuito de produzir textos e ou livros em Braille, ampliados e falados. Em 2009, esse núcleo ampliou suas ações para a produção de livro falado MECDAISY e livro didático em Braille, por meio de um termo de compromisso com a SEESP/MEC. Esse núcleo para a produção do livro acessível representa mais uma tendência descentralizadora de ações públicas.

O CADV é uma das poucas instituições no município de Mossoró que atendem de forma complementar alunos não só da educação infantil e ensino fundamental, mas também, alunos do ensino médio com deficiência visual, seja cegueira ou baixa visão, não só do município como também de regiões circunvizinhas. Esses alunos têm o centro como apoio principalmente no uso de recursos de tecnologias assistivas e acesso ao Braille, além de serviços de orientação e mobilidade.

Até 2002, a rede municipal de ensino direcionava orientações às escolas seguindo os princípios educacionais da LDB 9394/96, de educação inclusiva para todos, e o único serviço da educação especial na rede municipal era a oferta de atendimento especializado pelo CADV, já que o centro encontra-se vinculado à GEED.

Foi durante a elaboração do Plano Municipal de Educação, em 2002, que a mobilização para os diferentes segmentos da educação básica, em articulação com o Conselho Municipal de Educação, iniciou as primeiras discussões sobre a educação de alunos público-alvo da educação especial com diferentes representantes e população em geral (PME/2004). Esse plano, apesar de ter sido baseado no Plano Nacional de Educação nº 10.172/2001, foi debatido com diversos segmentos da sociedade. No início desse trabalho foi realizado o I Fórum Municipal

de Educação de Mossoró, no qual foram eleitos os eixos temáticos para sua construção: Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação a distância e tecnologias educacionais, Valorização do Magistério, Financiamento da Educação, Acompanhamento e Avaliação do Plano (PME/2004).

Nesse período se iniciam na rede municipal os primeiros debates sobre a educação de alunos com deficiência por meio de audiências públicas e sugestões levantadas por uma comissão municipal, com diretrizes e metas que foram submetidas à aprovação da Câmara Municipal.

Com aprovação do Plano Municipal de Educação (PME) e sua aprovação pela Lei Municipal 1.978/2004 se consolidavam propostas de ações para a educação na rede municipal. Nesse plano (2004), destaca-se a preocupação com o alto índice de evasão e repetência na rede de ensino, reflexo também de toda a rede estadual do RN que, conforme estudo de Oliveira (2010)²⁵, as reformas educacionais após a década de 1990 também não conseguiram mudar o problema do fracasso escolar.

O PME apresentou metas que visavam a reverter essa situação em busca da melhoria da qualidade de educação, com foco no ensino fundamental. Com relação ao eixo da educação especial, o plano municipal aprovado pela Câmara Municipal como lei nº 1978/2004 apresentou levantamentos realizados na rede de ensino em 2003. Conforme quadro abaixo, podemos verificar a existência, em 2002, de alunos com deficiência matriculados em escola ou classe especial.

Quadro 4 - Alunos da educação especial no município - 1998 a 2002

Ano	Matricula inicial			
	Estadual	Municipal	Particular	Total
1998	125	7	117	249
1999	83	7	102	192
2000	84	40	219	343
2001	-	14	161	175
2002	-	13	187	200

Fonte: Lei nº 1978/2004

²⁵ Para conhecimento aprofundado da realidade do sistema de ensino municipal, recomendamos a leitura da tese de Francisca de Fátima Araújo Oliveira (2010), que estudou sobre A reforma do ensino fundamental: o que mudou na escola? Um estudo sobre a implantação de políticas educacionais em Mossoró.

O quadro 4 nos mostra a gradativa diminuição até a extinção de matrículas em classes especiais da rede estadual, a permanência ainda da escola particular especial, no caso a APAE Mossoró, e na rede municipal alunos atendidos exclusivamente no CADV e que eram contabilizados no censo escolar até 2002.

Em 2002 a APAE atendia 187 alunos com deficiência intelectual, mas também auditiva, física e múltipla. Pelo quadro 4 podemos perceber a transição do sistema segregado de ensino até sua total extinção na rede estadual para a inserção desses alunos na rede regular.

O quadro de alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino apresenta-se irregular, de 1998 a 2002, mostrando inconsistências nas matrículas destes alunos, conforme o quadro a seguir:

Quadro 5 - Alunos com deficiência matriculados no ensino regular

Ano	Matrícula inicial			
	Estadual	Municipal	Particular	Total
1998	143	4	28	175
1999	71	1	32	104
2000	107	150	42	299
2001	126	280	33	439
2002	104	36	45	185

Fonte: Lei Municipal 1978/2004

Conforme o próprio documento do Plano Municipal explicita, “os dados revelam uma grande dificuldade em retratar a realidade da inclusão escolar no município de Mossoró” (PMM, 2004).

Essa situação também é apresentada por Mendes (2009, p. 25), quando declara que suas pesquisas revelam que

Os municípios não tinham, em geral, controle do número de alunos, não sabiam se este número aumentava ou diminuía, e muitos dos alunos notificados como especiais eram alunos com dificuldades mínimas, e que sempre estiveram presentes nas escolas públicas, mesmo antes do anúncio das políticas de inclusão escolar.

Nesse sentido, evidenciamos que até a elaboração do Plano Municipal de Educação na rede municipal de ensino de Mossoró, não havia levantamentos nem análise desse público inserido na rede de ensino.

A partir dos dados apresentados no plano inicia-se a identificação desses alunos na rede. O quadro 5 apresenta o quantitativo de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento inseridos na rede particular, mas já com matrícula maior nas redes estaduais e municipais de ensino em Mossoró, indicando a presença desses alunos no sistema regular de ensino.

Do plano municipal, no eixo educação especial, podemos destacar a meta três:

Implantar, nos primeiros 5 anos de vigência deste plano, salas de recursos e outras alternativas pedagógicas recomendadas, atendendo a diferentes regiões do município de forma a favorecer e apoiar a integração dos educandos com necessidades especiais em classes comuns, fornecendo-lhes apoio adicional de que precisam (Lei 1978/2004, p. 66).

Contudo, até 2006, os alunos com deficiência matriculados na rede municipal de ensino, conforme o censo escolar eram matriculados na rede sem nenhum serviço complementar educacional da própria rede de ensino.

Para realizar serviço da educação especial, os alunos eram encaminhados para o Centro Regional de Educação Especial e para a APAE Mossoró, que ainda funcionava como escola especial, mas que tinha no outro turno serviço de apoio pedagógico para alunos com deficiência e dificuldade de aprendizagem. Embora, muitas vezes, esses alunos fossem encaminhados para esses serviços, a dificuldade encontrada na frequência a essas instituições se dava em decorrência da localização distante das residências e escolas dos alunos.

Em dezembro de 2004, foi instalado em Mossoró/RN o primeiro Centro de Atenção Psicossocial (CAPSi) do Rio Grande do Norte, serviço coordenado pela Prefeitura Municipal de Mossoró e vinculado ao Ministério da Saúde, que iniciou trabalho interdisciplinar com crianças e adolescentes de até 17 anos com transtornos mentais: autismo, psicose, neurose, depressão, hiperatividade grave e deficiência mental. Esse serviço realizado por uma equipe composta por médico, psicólogo, pedagogo, assistente social e educador físico apresentou como propostas a melhoria da qualidade de vida e inclusão social e se constituiu como serviço da área da saúde, atendendo principalmente alunos com deficiência intelectual e

transtornos globais do desenvolvimento.

O CAPSi de Mossoró atende um número significativo de crianças e adolescentes no município com um trabalho voltado para a área clínica e embora esteja aberto a comunidade, suas ações centralizam no atendimento ao “paciente”.

É interessante destacar que, embora a Constituição Federal (1988) traga os princípios de descentralização e municipalização presentes na execução das políticas sociais, inclusive na educação (Kassar, 1999), até 2006 não havia em Mossoró/RN nenhuma política educacional para uma educação inclusiva que considerasse serviços de apoio complementares a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais e altas habilidades.

Na rede de ensino municipal não havia classes especiais, salas de recursos nem outros serviços alternativos. Se entendemos que a inclusão deve considerar as diferenças, reconhecendo e atuando com a heterogeneidade, consideramos importante os sistemas de ensino não negligenciarem ações que considerem não só o acesso mas a permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades a fim de garantir aprendizagem com qualidade na rede de ensino.

Após a década de 90, com todos os movimentos internacionais, nacionais e estaduais com princípios de escola para todos, com a LDB 9394/96, a Política Nacional de Educação Especial de 2001 e de 2004 não tiveram reflexos na política educacional do município, a não ser pelo fato de que todos os alunos tinham que frequentar uma escola regular, o que também era disseminado pela política na rede estadual no RN.

Foi apenas durante a elaboração do Plano Municipal de Educação (2002-2004), que o fomento a ações para esse público-alvo começou a existir nas discussões, com vistas à elaboração do referido plano (PMM, 2004).

Ao final de 2002 a Gerência Executiva da Educação do município iniciou um processo de levantamento dos alunos público-alvo da educação especial matriculados em sua rede de ensino com vistas ao processo de diagnóstico na elaboração do plano municipal. Esse levantamento impulsionou a criação de um setor de educação especial ligado ao Departamento de Educação da GEED, no início de 2003 (livro 01, EE).

Após o levantamento de dados sobre a matrícula nas Unidades de Educação Infantil (UEI) e das escolas do ensino fundamental, o setor de educação especial

elaborou estudos de formação com dirigentes de Unidades de Educação Infantil, dirigentes de escolas do ensino fundamental com o foco na inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais (livro 1 – E.E).

Albuquerque (2009, p. 77) destaca que a formação de professores desenvolvida pelo setor: “Procurou instituir Educação Especial, oferecendo cursos de formação continuada sobre a temática para professores, supervisores e dirigentes das Unidades Escolares”.

A partir de 2003, com a escolha do município como pólo do Programa Educação Inclusiva Direito a Diversidade pelo MEC/SEESP, com o intuito de disseminar sistemas educacionais inclusivos, foram realizados cinco seminários do programa em Mossoró, contemplando a formação de técnicos e professores de 28 secretarias municipais de educação da região, conforme orientação da SEESP/MEC.

Na rede de Mossoró, o levantamento de crianças e adolescentes que se encontravam fora da escola e a discussão sobre educação inclusiva estimularam a escolarização dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento nas escolas públicas de ensino regular.

Após a aprovação da Lei Municipal 1978/2004, a Gerência Executiva da Educação de Mossoró foi orientada pelo Programa de Gestão Nota 10 do Instituto Ayrton Senna (IAS), que coordenou durante cinco anos (2005-2009) os trabalhos de orientação e acompanhamento das escolas municipais da rede de ensino de Mossoró²⁶.

Esse programa trabalhava diretamente com gestores e supervisores escolares com o objetivo de melhorar a qualidade da educação por meio de acompanhamento sistemático de registros de fichas do trabalho do professor, principalmente do 1º ao 5º ano escolar. Sua função era coordenar ações de programas Gestão Nota 10; o Acelera; o Se liga e o Programa Circuito Campeão – acompanhamento das séries regulares.

Conforme Albuquerque (2010), as ações eram realizadas sob a coordenação do IAS, com um controle da ação do professor na sala de aula que dificultava a flexibilização curricular e o entendimento da construção de uma escola que

²⁶ Há uma pesquisa de mestrado de Eugênia Maria Albuquerque sobre esse Programa em Mossoró realizado na UFRN/2010.

compreendesse as diferenças, principalmente porque toda a programação de aula era recebida pelos professores de 1º ao 5º ano escolar.

O programa que coordenava as ações do município, cujo foco se direcionava aos anos iniciais, não tinha orientação que viesse a contemplar as condições e situações encontradas nas escolas com os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

No caso de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, as fichas de controle desses alunos, muitas vezes, não eram preenchidas. O desenvolvimento do setor de educação especial vinculado ao Departamento de Educação funcionava independente das orientações do programa, que era coordenado por uma Superintendência na GEED com todas as orientações advindas do Instituto Ayrton Senna. Mesmo assim, o quadro de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ampliou-se na rede municipal (ALBUQUERQUE, 2009).

A contradição presente nas políticas educacionais se reflete na rede municipal, quando apresenta por um lado a tendência do setor público de investir na educação de alunos público-alvo da educação especial e, por outro lado, o município adere a um programa de Organização Não Governamental (ONG) para conduzir a educação fundamental do município.

Segundo o livro nº 1 de Registros do Setor de Educação Especial, as ações realizadas pelo setor foram planejadas para a formação de diretores de Unidades de Educação Infantil, diretores de escolas de ensino fundamental e professores da educação infantil ao ensino fundamental/EJA, conforme quadro a seguir:

Quadro 6 – Relação de cursos de formação oferecidos pelo setor de Educação Especial para os profissionais da rede municipal

Ano	Cursos	Público
2003	Educação Inclusiva na Educação Infantil	Diretores de Educação Infantil
	Educação Inclusiva no Ensino Fundamental	Diretores de Ensino Fundamental
2004	Mossoró, por uma educação Inclusiva!	Professores do Ensino Infantil e Fundamental
2005	Por uma Educação Inclusiva I e II	Professores do Ensino Fundamental

2006	Curso de LIBRAS Inclusão Escolar	Professores do ensino fundamental
2007	Curso de formação de professores em AEE/UFC/MEC	Professores de ensino fundamental
2008	Por uma Educação Inclusiva na Educação Infantil! Educar na Diversidade	Professores da Educação Infantil Profissionais de Ensino Fundamental
	Curso de formação para professores do AEE I (PMM)	Professores das salas de recursos multifuncionais
	Curso de formação de professores em AEE/UFC/MEC	Professores de Ensino Fundamental
2009	Dirigentes Escolares Por uma Educação Inclusiva	Diretores de Unidades de Educação Infantil e escolas de Ensino Fundamental
	Por uma Educação mais colorida!	Bolsistas e professores auxiliares
	Curso de Formação Continuada em AEE II (PMM)	Professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais, professores de Libras e do CADV
	Curso de Libras	Professores do Ensino Fundamental
	Curso de Especialização em AEE UFC/ MEC	Professores do ensino fundamental de Mossoró e de três municípios da região
	Curso de Formação continuada em AEE II	Professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais, professores de Libras e do CADV.

Fonte: Departamento de Educação Especial

Conforme observamos no quadro 6, de 2003 a 2010 houve ênfase em estudos de formação para diretores e professores das escolas regulares, como ações do setor de educação especial. Nos últimos anos os cursos de formação foram mais voltados para a formação de professores de Atendimento Educacional Especializado.

Paralelo aos cursos de formação, o número de alunos que se constituíam em público-alvo da educação especial matriculados na rede municipal de ensino foi

gradativamente aumentando, conforme observamos no censo escolar de 2006 a 2010, no quadro a seguir:

Quadro 7 - Número de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas habilidades matriculados no ensino regular de 2006 a 2010

Ano	Nº de alunos público da E.E. na rede regular de ensino (E.I. / E. F. / EJA)
2006	161
2007	124
2008	169
2009	223
2010	309

Fonte: Departamento de Educação Especial/Censo Escolar

Com a crescente identificação e registros de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, conforme quadro 7, podemos pressupor que mais professores recebem em sua turma esses alunos e, se compararmos com o quadro 6, há um declínio na oferta de cursos de formação para os professores de sala regular.

A partir de 2007, com os cursos de AEE oferecidos pelo MEC/UFC, estes passam a predominar no município, repercutindo na formação de profissionais que não existiam na rede de ensino.

Em 2006, antes da proposta da Política Nacional da Educação Especial (2008) que se encontrava em discussão e elaboração, mas já com diretrizes aos municípios brasileiros no processo de descentralização dos serviços da educação especial, a Prefeitura de Mossoró, por meio da GEED, implantou a primeira sala de recursos multifuncionais com o apoio do MEC.

Em meados de 2006 havia uma escola na rede municipal com uma sala de recursos multifuncionais atendendo nove alunos com deficiência matriculados na escola e circunvizinhança. Esse trabalho foi iniciado por uma professora da rede que possuía formação e experiência em escola especial. (livro 01 da E.E)

Em 2007, concomitantemente à ampliação de novas salas de recursos multifuncionais na rede municipal, o município aderiu à formação de professores para o curso de extensão em AEE, formando as dez primeiras professoras para esse trabalho. Com isso, as três novas salas implantadas em 2008 contaram com mais seis professoras das escolas que realizaram o primeiro curso de extensão semipresencial oferecido pela Universidade Federal do Ceará (UFC/MEC). (Livro 01-03-04 da E.E.)

A Prefeitura Municipal de Mossoró construiu as três salas de recursos multifuncionais na extensão da área escolar de três escolas de periferia que tinham alunos com deficiência matriculados em sua rede. Assim, em 2008, a rede municipal passou a atender em quatro salas de recursos multifuncionais os alunos considerados público-alvo da educação especial: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, conforme o Decreto 6.571/2008. (Livro 01 da E.E.)

Os cursos de formação em AEE continuaram a ser oferecidos pela UFC/MEC e, em 2008, mais 10 professoras receberam a formação em extensão em Atendimento Educacional Especializado, e em 2010/2011, 16 professoras realizaram o curso de Especialização em AEE pela UFC/MEC. Paralelamente à formação de professores em AEE, a GEED, em parceria com o MEC, ampliou-se o número de salas de recursos multifuncionais na rede municipal de ensino (Livro 04 da E. E.)

Em 2010, matricularam-se na rede municipal 16.340 alunos em 35 escolas de ensino fundamental na zona urbana, 34 escolas do ensino fundamental na zona rural e em 36 Unidades de Educação Infantil (UEI) na zona urbana e em 2 unidades na zona rural. Do total de alunos atendidos, 309 com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades estão matriculados no sistema regular de ensino municipal, conforme quadro 8:

Quadro 8 - Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados na rede de ensino municipal, por segmento, no ano de 2010

Total Geral por Series													
									TGD				
	Serie	C	BV	SS	SL	F	M	Aut	Psi	MUL	AH	Tot.	
Ed. Infantil	Maternal I	1			1	3	2					7	
	Maternal II		1	2		3	3					9	
	Infantil I			1	1	3	8					13	
	Infantil II		2	1	1	3	13	4	1	1		26	
	Total Geral	1	3	4	3	12	26	4	1	1	0	55	
Fundamental	1º ano		1	2		2	8	2	2			17	
	2º ano			4	4	5	15	1	1	7		37	
	3º ano	1	4	9		9	26	3	12	3		67	
	4º ano	1	4	3	2	6	16	3	2	1	1	39	
	5º ano		1	2	1		18	1	1	5	2	31	
	Total Geral	2	10	20	7	22	83	10	18	16	3	191	
Fundamental II	6º ano		2	5	6		11	1			2	27	
	7º ano			3		2	6					11	
	8º ano		1	2			2				1	6	
	9º ano					1	2					3	
	Total Geral	0	3	10	6	3	21	1	0	0	3	47	
EJA	1º Nivel						5					5	
	2º Nivel		1	1	1		3					6	
	3º Nivel					1	3					4	
	4º Nivel						1					1	
	Total Geral	0	1	1	1	1	12	0	0	0	0	16	
Total Geral		3	17	35	17	38	142	15	19	17	6	309	

Fonte: Departamento de Educação Especial – Dados censo 2010

Desses 309 alunos, 135 frequentam o AEE no turno contrário à sala de aula regular em oito escolas municipais, conforme quadro 9:

Quadro 9 - Número de salas de recursos multifuncionais/turmas/alunos e professores - 2006 a 2010

Ano	Total de sala de recursos multifuncionais	Total de turmas	Total de alunos atendidos	Total de professores de AEE
2006	1	1	9	1
2007	1	1	11	1
2008	4	6	33	6
2009	4	8	79	9
2010	8	13	135	13

Fonte: Departamento de Educação Especial – GEED

Conforme o quadro 9, o número de alunos da educação especial que realizam AEE, desde sua implantação, em 2006 até 2010, ampliou-se consideravelmente na rede municipal de Mossoró. Mesmo assim, esse serviço não atende metade dos alunos públicos da educação especial matriculados na rede, em decorrência do pequeno número de salas.

No quadro abaixo, podemos observar a oferta de atendimento a alunos, em sua maioria, com deficiência intelectual, mas também com atendimento educacional a alunos com cegueira, baixa visão, surdez, deficiência múltipla, transtornos globais e três com altas habilidades atendidos em salas de recursos multifuncionais.

Quadro 10 - Alunos que realizam AEE distribuídos conforme categoria específica

Escolas com sala de recursos multifuncionais										Total de Alunos	
	Número de professoras	Cegueira	Baixa visão	Surdez Severa	Surdez Leve	Deficiência Física	Deficiência Intelectual	Transtornos Globais	Deficiência múltipla		Altas Habilidades
E.M. Vermelha	2		1	4		3	13		5		26
E.M. Amarela	2	1		8	1	5	3	1	2		20
E.M. Lilás	2		1	1	2	1	14			3	22
E.M. Azul	2			2	1		11	1	7		22
E.M. Verde	2				1	1	16	2	2		22
E.M. Rosa	1		1	1	1	1	7				11
E.M. Laranja	1				1		2		1		4
E.M. Marrom	1		2				3	2			7
Total		1	5	16	7	11	69	6	17	3	135

Fonte: Departamento de Educação Especial 2010

Destacamos que, da inexistência de serviços de apoio complementares/suplementares ao processo de inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial, a rede municipal, por força de políticas de descentralização, promoveu a criação e ampliação do AEE, conforme podemos observar no quadro 10, de 2006 a 2010.

Houve também maior preocupação com a identificação de alunos com deficiência que antes eram excluídos da escola regular, como alunos com deficiência múltipla e autismo, e alunos que não eram identificados nem apareciam no censo escolar como alunos com altas habilidades/superdotação.

Contudo, como ressalta Prieto (2008, p.70)

[...] para garantir a permanência desses alunos, com aquisição de conhecimento veiculado na escola, muitas tarefas estão por ser realizadas. Uma delas refere-se à oferta de “apoio pedagógico especializado” para todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que deste serviço puderem se beneficiar para alcançar “níveis mais elevados de ensino” (BRASIL, 1988, art. 208, inciso V).

Conforme aponta Prieto (2008), considerar a presença de serviços especializados em contribuição ao processo escolar de alunos público alvo da Educação Especial pode ser significativo nas ações da educação. Neste sentido, parece haver o início de um trabalho, que foi por um bom tempo, desconsiderado.

Além do trabalho realizado pelas professoras do AEE, a GEED elaborou o Projeto de Libras nas escolas (livro 01 - Educação Especial/GEED), iniciado em 2008, que culminou na implantação de aula de Língua de Sinais nas unidades escolares onde se encontravam alunos com surdez. Assim, a aula de Libras nas escolas passou a ser realizada em turmas de sala de aula regulares com alunos com surdez nas unidades de educação infantil e escolas do ensino fundamental da rede municipal.

Em 2010, o número de professores para o ensino de Libras nas escolas apresenta-se conforme quadro a seguir:

Quadro 11 - Número de alunos por professoras que recebem aula de Libras nas turmas regulares

Professoras de Libras	Surdez Severa	Surdez Leve	Total por professora
Professora A	7	1	8
Professora B	12	2	14
Professora C	7	1	8
Total de alunos atendidos	26	4	32

Fonte: Departamento de Educação Especial da GEED – 2010

Conforme livro de registro 01 do setor, apesar das dificuldades na realização da aula de Libras, em todas as turmas de alunos com surdez pela distância de uma escola para outra, algumas mudanças foram reconhecidas: interação do aluno com

surdez com os colegas da turma; valorização da Língua de Sinais na escola; ampliação da interação professor e alunos e mudanças nas estratégias em sala (Livro 01- E.E).

É interessante destacar que durante as observações em sala e nas entrevistas coletivas, este serviço aparece como de ajuda aos professores de sala regular, talvez, porque os professores de libras dão aula para a turma e o professor, em sala de aula regular no turno do aluno, em contato direto entre os profissionais. “ A professora de libras ajuda bastante” (D.C.01,p. 13). “Aprendi muito com a professora de libras o ano passado” (Entrevista C, p.8).

Com relação aos livros de registros do setor de Educação Especial encontramos informações sobre diferentes ações desenvolvidas. Em seu livro 01: os planos de ações de diretores, supervisores e professores, projetos de Curso de Educação Inclusiva Direito à Diversidade, projetos de Libras nas escolas, projeto de Altas habilidades e relatórios de ações desenvolvidas, como aquisição de carteiras adaptadas, número de alunos e avaliações do trabalho das salas de recursos multifuncionais. No livro 02: o registro de avaliação de professores dos cursos de formação continuada dos professores e atividades. Nos livros 03 e 04: trabalhos dos cursos de formação realizados pelas professoras que participaram dos cursos de AEE.

Os livros 03 e 04, sobre a formação dos professores em AEE, evidenciam em seu conteúdo o trabalho de AEE voltado para o aluno nas salas de recursos multifuncionais, enquanto nos relatórios avaliativos do trabalho desenvolvido pelas professoras de AEE (livro 01 E.E.), destacam a necessidade de maior acompanhamento às salas de aula regular.

Conforme informações do Departamento de Educação, a partir de 2010, a GEED não mais renovou a parceria com o Instituto Ayrton Senna na orientação às escolas da rede municipal e, a partir daí, a própria GEED passa a coordenar as ações às escolas municipais com ênfase à construção dos Projetos Político-pedagógicos de cada escola, e em seu organograma apresenta a educação especial como um departamento articulado aos demais departamentos de educação infantil e ensino fundamental, parecendo indicar maior articulação para condução da política educacional do município.

Em 2010 foi aprovada pelo Conselho Municipal de Educação a Instrução Normativa Nº 01/ 2010, publicada pelo Jornal Oficial de Mossoró (JOM), que dá

orientações complementares ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades na rede municipal de ensino. Esta instrução complementa a Resolução do CME Nº 01/2009, no que se refere ao processo de avaliação dos alunos da rede municipal de ensino.

Da caracterização da organização dos serviços da rede municipal de 2003 a 2010, com a organização do plano municipal e do desenvolvimento do setor de Educação Especial e na implantação e desenvolvimento do AEE na rede municipal de ensino, partimos para a investigação nas quatro escolas que possuíam salas de recursos multifuncionais, as quais detalharemos no capítulo 5.

5 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE MOSSORÓ

Com a implementação de documentos legais para a construção de escolas inclusivas que garantam o direito à educação de todos seus alunos e contemplando o AEE nas escolas municipais, consideramos importante conhecer e compreender, no interior de quatro escolas, como funcionava o serviço complementar/suplementar da Educação Especial no processo escolar dos alunos público alvo da educação especial.

5.1 As quatro escolas do ensino fundamental com AEE

Para a investigação sobre o trabalho do AEE desenvolvido no processo escolar, selecionamos as quatro primeiras escolas que implantaram salas de recursos multifuncionais na rede municipal de Mossoró.

Nas referidas escolas havia uma sala de recursos multifuncionais que funcionava em dois turnos: matutino e vespertino. Em cada turno havia uma professora que atendia aos alunos público-alvo da educação especial e que se encontram matriculados em sala de aula regular, no turno inverso, na própria escola ou em escola da região.

Por meio de leitura dos documentos e observações em campo de cada escola, produzimos informações das quatro escolas municipais investigadas: Escola Azul, Escola Amarela, Escola Lilás e Escola Vermelha.

Quadro 12 - Caracterização das quatro escolas do ensino fundamental com sala de recursos multifuncionais escolhidas para a investigação

Caracterização	Escola Azul	Escola Amarela	Escola Lilás	Escola Vermelha
Localização	Zona norte	Zona sul	Zona leste	Zona oeste
Número de alunos	868	392	355	600
Número de alunos em AEE	22	20	22	26
Número de profissionais	1 diretor 1 vice-diretor 3 supervisores 30 professores 20 profissionais de apoio	1 diretor 1 vice-diretor 2 supervisores 15 professores 20 profissionais de	1 diretor 1 vice-diretor 2 supervisores 14 professores 15 profissionais de	1 diretor 1 vice-diretor 2 supervisores 24 professores 14 profissionais de

	1 professor auxiliar de sala de aula 1 bolsista	apoio 2 bolsistas	apoio 2 bolsistas	apoio -
Número de salas de aula	10 salas da aula e 1 sala de recursos multifuncionais	7 salas de aula e 1 sala de recursos multifuncionais	7 salas de aula e 1 sala de recursos multifuncionais	10 salas de aula e 1 sala de recursos multifuncionais
Turnos	Matutino/Vespertino e Noturno	Matutino e vespertino	Matutino e vespertino	Matutino e vespertino
Acessibilidade	Parcial	Parcial	Parcial	Parcial
PPP-Projeto Político Pedagógico	O último PPP foi elaborado em 2008	Realizado em 2010. Ressalta a participação da comunidade escolar; a compreensão das diferenças. Maior justiça social. Explicita a função do AEE na escola e o público que atende	O último projeto pedagógico foi elaborado em 2008. Explicita a promoção de uma cultura inclusiva e estudos com os professores. Visa à melhoria do desempenho acadêmico dos alunos.	Realizado em 2010. Explicita a melhoria da qualidade do ensino. Busca adotar estratégias de ensino diferenciadas e criativas. Não explicita a função do AEE na escola
Dificuldades apresentadas	Evasão /repetência e indisciplina	Evasão e repetência	analfabetismo	Repetência
PDE	Aquisição de recursos materiais e equipamentos para melhoria da prática pedagógica	Valorização da aprendizagem significativa e da escola democrática	Melhoria das práticas pedagógicas por meio de compras de materiais pedagógicos e oficinas para os professores	Melhoria das práticas em sala de aula e aquisição de materiais para o esporte
Recursos existentes	- sala de vídeo - biblioteca - sala de informática (em organização) - quadra de esporte sem acessibilidade física	- sala de informática /vídeo - biblioteca - 2 pátios cobertos com acessibilidade	- sala de informática - livros na sala do professor - um pátio coberto com acessibilidade parcial - área livre	- biblioteca - sala de informática - pátio descoberto - quadra esportiva sem acessibilidade física
Programa “Escola Acessível”	A escola não recebeu recurso financeiro para esse projeto	Recebeu o recurso Aplicado em rampas /corrimão materiais para alunos com cegueira, entre outros.	Recebeu recurso do projeto que se encontra em fase de compra para rampas, recursos de tecnologia assistiva, mesa adaptada, cadeira higiênica, ponteira	Recebeu recurso, e com este já foi realizada a acessibilidade às salas de aula: rebaixamento de batente, rampa e corrimão na entrada da escola

Condições da sala de recursos multifuncionais	O espaço foi adaptado para montar a sala advinda de outra escola. Os recursos materiais e equipamentos de sala tipo 1 foram recebidos em 2006. Há jogos confeccionados pelas professoras do AEE	Foi construída para tal fim e possui todos os recursos da sala tipo 1. Há também mobiliário para criança de educação infantil, uma cadeira de rodas e uma carteira escolar com rodas. A sala é climatizada	Foi construída para tal fim e possui todos os recursos da sala tipo 1. Nessa sala, além dos materiais advindos do projeto, há duas carteiras com rodas	A sala de recursos multifuncionais foi construída para tal fim e possui recursos para sala tipo 2. Além dos recursos advindos do MEC, há recursos materiais comprados pelo PDE, recursos de apoio feito pelas professoras e duas carteiras adaptadas com rodas. A sala é climatizada
--	---	--	--	--

²⁷2829 Fonte: Documentos da escola: Projeto Político Pedagógico - Plano de Desenvolvimento da Escola e Projeto Escola Acessível de cada escola pesquisada

²⁷ A partir de 2009 a Prefeitura Municipal de Mossoró, por meio da GEED, firmou parceria com a Universidade do Estado do Rio Grande no Norte (UERN) contratando bolsistas, alunos do curso de graduação em Pedagogia para atuarem em sala de aula tanto na educação infantil como no ensino fundamental, principalmente em salas onde há alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento.

²⁸ As salas de recursos multifuncionais foram criadas com apoio do MEC/SEESP, por meio do Programa "Implantação de sala de recursos multifuncionais", com a aquisição de equipamentos, recursos pedagógicos materiais e mobiliário para a sala de recursos multifuncionais nas redes de ensino. Há dois tipos: sala tipo 1: Microcomputadores com gravador de CD, leitor de DVD, lupa eletrônica, scanner, impressora a laser, teclado com colmeia, mouse com entrada para acionador, acionador de pressão, bandinha rítmica, dominó, esquema corporal, tapete para quebra-cabeça, software para comunicação alternativa, sacolão criativo, quebra-cabeça, dominós, plano inclinado, mesa redonda, cadeiras para computador, cadeira para mesa, armário de aço, mesa para computador, mesa para impressora, quadro melanínico. Tipo 2 - são compostas com os mesmos materiais da sala tipo 1 acrescidas de: impressora Braille, máquina Braille, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre adaptado, kit de desenho geométrico adaptado, calculadora sonora, software para produção de desenhos gráficos e táteis.

²⁹ O Programa Escola Acessível criado pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Especial/ SEESP e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação /FNDE, implementa o Programa Escola Acessível, que objetiva a promoção da acessibilidade e apoio à inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular. São enviados recursos financeiros por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) destinados às ações de: adequação arquitetônica ou estrutural do espaço físico reservado à instalação e funcionamento de salas de recursos multifuncionais; adequação de sanitários, alargamento de portas e vias de acesso, construção de rampas, instalação de corrimão e colocação de sinalização tátil e visual; aquisição de mobiliário acessível, cadeira de rodas, material desportivo acessível e outros recursos de tecnologia assistiva. Segundo as orientações advindas para as escolas, estas devem elaborar um Plano de Atendimento, solicitando uma ou mais das ações financiáveis, por meio de Sistema Integrado de Planejamento, orçamentos e finanças do Ministério da Educação (SIMEC). Os recursos têm como parâmetros os intervalos de classe do número de alunos geral da escola, conforme registro do Censo Escolar. A Resolução FNDE nº 10 de 13 de maio de 2010 dispõe sobre a transferência dos recursos financeiros e a que se destina.

Pelo quadro 12 podemos identificar que a Escola Azul é a que apresenta o maior número de alunos matriculados, sendo também a única escola que funciona nos três turnos. A escola não tem seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) atualizado. O último PPP foi realizado em 2008, contudo a escola não deixou de elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE/2009 e 2010). Parece que a prioridade foi fazer o PDE da escola, principalmente por envolver aquisição de recursos financeiros advindos do MEC.

A proposta pedagógica conjunta deixou de ser tratada e discutida coletivamente. Se foram tratadas pela equipe escolar não há registros. Como não elaborou seu PPP em 2009 e 2010, a sala de recursos multifuncionais não ficou explicitada na sua incorporação à escola, já que essa sala foi transferida para essa escola no início de 2009³⁰. Apesar de a escola possuir muitos recursos materiais, como acervo de livros paradidáticos e jogos pedagógicos, são pouco utilizados.

Embora todas as escolas se localizem em região de periferia do município de Mossoró, a Escola Azul localiza-se num bairro mais populoso e com a maioria da população de baixa renda e com alto índice de violência e criminalidade. Isso se reflete no discurso em sala de aula quando Orquídea II diz: “Não é a escola que é perigosa. Todo o bairro é perigoso!”

Na voz da professora refletem-se as condições do bairro e da visão do aluno que a frequenta e reforça o estigma dos alunos que vivem em periferia. Com relação aos alunos com deficiência, o diretor os identifica com o rótulo “alunos de APAE”.

Pelo quadro apresentado, a Escola Azul, mesmo com um número maior de alunos, mantém o mesmo número de profissionais de apoio³¹ da Escola Amarela.

Na Escola Amarela podemos identificar o PPP presente na instituição e com ações do PDE articuladas às necessidades apresentadas pelo diagnóstico e as metas da escola no seu PPP. O AEE está explícito em seu PPP, contemplando as funções dos seus professores e também as escolas e unidades de educação infantil que são atendidas nas salas de recursos multifuncionais. Há consonância dos objetivos da escola com o PDE. A direção escolar apresenta-se organizada em sua

³⁰ Essa sala de recursos multifuncionais funcionava em outra escola antes de 2009 e foi para esta escola temporariamente, pois a escola de origem se encontrava em reconstrução. Contudo, como o número de alunos para o AEE formou as duas turmas, a GEED solicitou ao MEC/SEESP aquisição de recursos e equipamentos para uma sala nesta escola, tendo em vista o retorno da sala à escola de origem após a sua reconstrução.

³¹ Designam-se profissionais de apoio quem trabalha na secretaria ,auxiliar de serviços gerais de limpeza e merenda escolar.

documentação e é reconhecida a participação dos profissionais na sua elaboração. A sala de vídeo, de informática e biblioteca são otimizadas com horários de aula nesses espaços, principalmente do 1º ao 5º ano, (D.C.01 p.06) quando os alunos têm horário para aulas na biblioteca, na informática e educação física. A coordenação de ações pedagógicas na escola, por parte da direção – diretor, vice-diretor, supervisores - busca apoiar o trabalho dos profissionais na escola.

Na Escola Lilás, o PPP é do ano de 2008 e, conforme a diretora “está sendo atualizado”. No documento de 2008 destaca-se a inclusão escolar como um de seus princípios norteadores, e mesmo sem o PPP a escola elaborou o PDE contemplando cursos de Libras e Deficiência Intelectual para os professores em 2010 e aquisição de materiais pedagógicos e acervo de livros paradidáticos. Assim como na Escola Azul, os recursos e materiais pedagógicos são mais utilizados no 1º ano escolar.

Na Escola Vermelha, o PPP de 2010 foi elaborado com propostas de melhoria de qualidade de ensino, e o seu PDE encontra-se articulado às necessidades apresentadas no PPP, enfatizando a melhoria da aprendizagem dos alunos com destaque para a necessidade de aquisição de recursos materiais para propiciar mudanças metodológicas em seu PDE. O AEE está explicitado em seu PPP, mas sem detalhamento das funções e público-alvo a ser atendido. A escola atende a clientela oriunda da zona rural, inclusive para o AEE.

Na análise dos documentos das quatro escolas: PPP, PDE e Projeto de Escola Acessível, podemos identificar, nas escolas Amarela e Vermelha, uma melhor organização e coordenação da administração da escola. Evidenciamos isso na elaboração do Projeto Escola Acessível, que foi produzido pela equipe gestora com o apoio das duas professoras de AEE, tanto na Escola Amarela como na Escola Vermelha. Na Escola Lilás esse projeto foi elaborado individualmente por uma professora do AEE. Nas escolas Vermelha e Amarela, os recursos adquiridos pela escola são mais divulgados com os professores da escola. (D.C.01, p.100; D.C. 01, p.12).

Embora todas as quatro escolas recebam recursos financeiros e adquiram materiais como livros didáticos, paradidáticos e jogos pedagógicos, as professoras das Escolas Amarela e Lilás foram as que mais potencializam o uso dos recursos em sala de aula regular.

Consideramos que o PPP é importante quando não se torna um instrumento burocrático, mas, sim, quando possibilita o pensar coletivo em direção à melhoria da aprendizagem dos alunos. Como ressalta Melo (2008, p. 43),

[...] faz-se necessário que o professor sinta estimulado a rever a sua prática pedagógica, o que nem sempre é possível devido a ausência de recursos humanos e de um projeto político pedagógico que tenha como eixo norteador de suas ações uma escola para todos.

Nesse sentido, consideramos que um projeto pedagógico deve ser claro e objetivo, explicitando ações para atender às necessidades identificadas na escola por meio de ações coletivas que contribuam para mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos. Concordamos também com Figueiredo (2010, p. 53), quando afirma que:

O atendimento educacional especializado por si só não garante a aprendizagem dos alunos, mudanças substanciais no interior da escola e nos sistemas de ensino são necessárias para garantir a aprendizagem de todos os alunos. A colaboração entre os diversos agentes da escola tais como os gestores e equipe técnica, os professores da sala comum e os professores do AEE é imprescindível para o desenvolvimento de uma prática sintonizada com as necessidades dos alunos. Estes profissionais devem aprender a trabalhar juntos e orquestrar seus esforços em favor do desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Assim, pelos documentos analisados, podemos identificar nas escolas Amarela e Vermelha maior iniciativa em construir coletivamente os objetivos, com informações e metas parecendo refletir mais sobre a realidade da escola, na tentativa de transformação das ações das escolas.

5.2 Os professores das salas de recursos multifuncionais e das salas regulares: formação e atuação

Nas quatro escolas investigadas, procuramos observar as interações dialógicas no interior das salas de aula regulares e nas salas de recursos multifuncionais, observando as práticas e os diálogos construídos no processo

educacional. Para melhor compreender os sujeitos envolvidos na investigação, apresentamos os perfis dos professores participantes.

Caracterizamos os perfis das oito professoras de sala de recursos multifuncionais as quais denominamos com nome de flores: Orquídea I e Hortência I; Margarida I e Girassol I; Azaleia I e Violeta I e Rosa I e Tulipa I. Das salas de aula regulares: Orquídea II e Hortência II, Margarida II e Girassol II, Azaleia II e Violeta II e Rosa II e Tulipa II. Os nomes iguais significam que essas professoras atendem os mesmo alunos; uma na sala de recursos multifuncionais e a outra na sala de aula regular. As professoras I atuam no AEE e as professoras II na sala de aula regular.

Assim, apresentamos um quadro geral de caracterização das oito professoras de AEE, das quais sete trabalham no outro turno, em outra função: cinco delas, como professoras em sala de aula regular, uma como supervisora pedagógica, uma em clínica psicopedagógica e apenas uma trabalha só num horário como professora de AEE.

Quadro 13 - Caracterização das professoras das salas de recursos multifuncionais

Professoras	Nível Superior	Pós-graduação	Participação em cursos	Tempo no AEE - anos
Orquídea I	Nível superior em Ciências Sociais	Especialização em Psicopedagogia	- Por uma Educação Inclusiva - Extensão AEE/UFC - Braille - Libras - Tecnologias Assistivas - Mecdaisy - Extensão em AEE I, II e III	Mais de 20 (em Educação Especial)
Hortência I	Pedagogia	Especialização em AEE/UFC	- Inclusão Escolar - Curso de Extensão em deficiência mental - Extensão em AEE I, II e III	Mais de 10 (em Educação Especial)
Rosa I	Nível superior em Letras	Especialização em Desenvolvimento Infantil	- Extensão em AEE/UFC - Por uma Educação Inclusiva - Braille - Libras - Extensão em TGD - Extensão em AEE I, II e III	De 2 a 5
Tulipa I	Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia	- Especialização em AEE/UFC - Braille - Mecdaisy - Inclusão Escolar - Extensão em AEE I, II e III	De 2 a 5
Azaleia I	Pedagogia	Especialização em Formação de Professores	- Extensão em AEE/UFC - Por uma Educação Inclusiva - Educar na diversidade	De 2 a 5

			<ul style="list-style-type: none"> - Proletramento - GESTAR Língua Portuguesa - GESTAR Matemática - Conhecimentos em MecDaisy - Extensão em AEE I, II e III 	
Violeta I	Pedagogia	Especialização em Formação de Professores	<ul style="list-style-type: none"> - Extensão em AEE/UFC - Por uma Educação Inclusiva - Educar na Diversidade - Gestar - Matemática - Libras - Extensão em AEE I, II e III 	De 2 a 5
Margarida I	Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia	<ul style="list-style-type: none"> - Extensão em AEE/UFC - Inclusão escolar - Braille - Libras -PRALER -Gestar -Conhecimentos em MECDaisy - Extensão em AEE I,II e III 	De 2 a 5
Girassol I	Pedagogia	Especialização em Educação	<ul style="list-style-type: none"> - Extensão em AEE/UFC - Libras - Braille - Conhecimentos em MECDaisy - Extensão em AEE I, II e III 	De 2 a 5

Fonte: Departamento Pessoal da GEED

Pelo quadro 13 podemos observar que as oito professoras das salas de recursos multifuncionais possuem formação em nível superior e especialização, além de cursos de extensão relacionados ao trabalho que desenvolvem. Dessas professoras, duas atuaram por mais de 10 anos em instituição de educação especial; as demais atuavam em salas de aula regular quando assumiram a docência em AEE.

No quadro a seguir apresentamos a caracterização das oito professoras das salas de aula regulares: das oito professoras, sete trabalham nos dois turnos, como professora de sala regular e uma trabalha em Banco.

Quadro 14 - Caracterização das professoras das salas regulares em 2010

Professoras	Nível superior	Pós-graduação	Cursos	Tempo de professora (anos)
Orquídea II	Pedagogia	Especialização em Alfabetização	- Curso de Praler; Proletramento	Mais de 20
Hortência II	Pedagogia	Especialização em Gestão Ed.	- Praler - Proletramento	De 2 a 5

Rosa II	Licenciatura em Letras	-	-	Mais de 10
Tulipa II	Licenciatura em Letras	Especialização em Gestão Ed.	-	De 5 a 10
Azaléia II	Pedagogia	Especialização em Alfabetização	-	Mais de 10
Violeta II	Pedagogia	-	- Libras - Educar na diversidade - Gestar - Proletramento	Mais de 20
Margarida II	Licenciatura Em Ciências	Especialização em Gestão	-	De 2 a 5
Girassol II	Pedagogia	-	Fortalecimento da Equipe	Mais de 10

Fonte: Departamento Pessoal da GEED

Conforme o quadro 14, podemos identificar que todas as professoras possuem cursos de graduação em nível superior e cinco possuem especialização. Em relação a cursos de extensão, identificamos a maior participação das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental em cursos oferecidos pela GEED que, em sua maioria, são voltados para a formação continuada nos anos iniciais do ensino fundamental.

Com relação à temática inclusão escolar, apenas uma professora fez o curso Educar na Diversidade e realiza curso de Libras. Três professoras do ensino fundamental, de disciplinas específicas, não possuem especialização nem cursos de formação continuada.

Oliveira (2010, p. 182), em sua tese de doutorado sobre a Política Educacional de Mossoró, faz a seguinte análise sobre essa questão:

Além de certa evidência de que o material disponível às séries iniciais é mais rico que o das séries finais, alguns depoimentos mostram também que embora existam outros recursos (mapas, globos etc.), esses professores parecem não saber utilizar outro material senão o livro didático e, paradoxalmente são os menos aquinhoados em termos de formação continuada e em serviço.

Compartilhando das afirmações de Oliveira (2010) podemos evidenciar, pelo quadro exposto, a escassa participação dos professores dos anos finais do ensino fundamental em cursos de formação. Além disso, confirmamos com Oliveira (2010), pelas observações em campo, a presença do livro didático como principal recurso dos professores em sala de aula.

Embora o município ofereça cursos sobre Inclusão Escolar desde o ano de 2003 (quadro 6), muitos professores de salas regulares não participaram destes cursos. Pelo quadro citado também podemos perceber a diminuição na oferta de cursos de formação para os professores do ensino regular ao longo dos anos, de 2003 a 2010. O investimento recaiu mais na formação de professores especializados.

A diferença nos estudos de formação continuada dos professores do AEE em relação aos professores de sala regulares, principalmente em relação aos professores dos anos finais, é considerável. Martins (2008) afirma que a formação de professores deve ser percebida como um *continuum*, como um processo que, embora constituído por fases diversas, possui uma conexão profunda.

Essa realidade nos indica a necessidade de investir em políticas de formação continuada que ampliem os estudos para todos os professores, principalmente dos anos finais do ensino fundamental.

Para Martins (2008, p. 75),

É o professor que pode suscitar oportunidades para que os alunos - independentemente de suas condições - tenham uma participação ativa, sejam capazes de interagir com o ambiente à sua volta e com as pessoas, de pensar, de expressar ideias, de pesquisar e de se posicionar de maneira criativa diante do conhecimento.

Neste sentido, consideramos que a importância dos professores terem a oportunidade de realizar estudos contínuos de formação para possibilitar espaços de debates que contribuam na ação coletiva em sua escola, propiciando aos educadores estratégias de formação que os levem a se colocar no lugar do outro que é diferente e, a partir daí, reflitam sobre suas ações, ideias, mitos, representações que fazem em torno dos alunos (SILVA, 2008).

Assim, as descrições sobre os contextos das quatro escolas e das professoras podem nos ajudar a compreender os discursos das professoras de sala de aula e de sala de recursos multifuncionais. Neste sentido, selecionamos registros

de observações dessas salas, bem como das entrevistas coletivas realizadas em momentos distintos.

O diálogo produzido nos encontros com as professoras, articulado às observações nas escolas e à produção dos documentos, permitiu selecionar registros de campo e episódios das entrevistas coletivas que pudessem apresentar concretamente os temas recorrentes e singulares nas ações entre os professores. Do *corpus* selecionado aprofundamo-nos nos eixos temáticos que apresentamos a seguir:

- o que pensam e fazem os professores – o livro, o lápis, a lupa e as portas;
- da resistência à colaboração – encontros, desencontros e reencontros
- do aspecto legal ao cotidiano escolar- o tempo - dos professores, dos pais e de encontros

5.3 O que pensam e fazem os professores?

Foi nas análises dos documentos, nas interações nas escolas e nas entrevistas coletivas que produzimos informações que, dialogadas com a fundamentação teórica, interpretamos sobre o que pensam e fazem os professores em relação à educação inclusiva, aluno com deficiência e prática pedagógica na escola.

As entrevistas coletivas aparecem como unidade concreta e real de comunicação discursiva (BAKHTIN, 1985), que possibilitaram ampliar as análises e interpretações. Da proposta inicial de realizar quatro entrevistas com quatro professoras em cada encontro, devido a inúmeros fatores, realizamos as entrevistas com as oito professoras de AEE e seis professoras de sala regular, da seguinte forma:

Quadro 15- Caracterização das entrevistas

Entrevista	A	B	C	D
Nº de professores	3	1	6	4
Especificações	3 professoras de AEE	1 professora de sala regular	5 professoras de AEE e 1 da sala regular	4 professoras de sala regular
Datas das	23/05/2011	26/05/2011	31/05/2011	3/06/2011

Fonte: Diário de Campo 02, p. 79-84

Das duas professoras de sala regular que se ausentaram; uma foi por motivo de saúde e a outra não justificou a ausência. Essas entrevistas foram realizadas na sala de vídeo da biblioteca municipal de Mossoró, no horário noturno, combinadas previamente com as participantes. Do registro do diário de campo, apresentamos um pouco do cenário aberto aos encontros:

“São 18:45. Aguardo as professoras na sala de audiovisual da biblioteca municipal de Mossoró. Preparei a sala para o encontro. Vamos aguardar. As cadeiras estão em forma de círculo e eu estarei na roda com elas na expectativa de construção de um dialogismo, onde múltiplas vozes poderão ser expressadas e ouvidas. O respeito e liberdade de expressão. A tranquilidade no sentido de que não estarão em exposição as pessoas, pelas quais tenho respeito, mas as múltiplas vozes, no sentido de entender melhor os diferentes enunciados e enunciações. Uma professora perdeu a mãe há uma semana e a outra perdeu o bebê. Temos ainda duas professoras que moram distante. Embora a entrevista tenha um roteiro, procurarei deixar ao máximo que o grupo conduza o diálogo de forma conjunta”
Diário de campo 2, p. 33.

Nesse contexto, as entrevistas foram produzidas e nos ajudaram a dialogar com as outras informações. Com o episódio da entrevista D, realizada com as cinco professoras de sala regular, produzimos uma interação onde estas expressam o sentir e o pensar com os alunos com deficiência no contexto das escolas onde trabalham. Tulipa II é a primeira a “abrir o encontro”, antes mesmo das outras professoras chegarem, quer dizer...

Episódio - *Eu gostaria de dizer ...*

Tulipa II: Eu gostaria de compartilhar assim com vocês: trabalhar com aluno especial, eu sei que é um desafio. Agora é o seguinte: eu sou iniciante, a gente precisa de mais preparo, entendeu? Eu acho assim, que todo professor era pra ter um curso, uma especialização

para trabalhar nessa área de educação inclusiva, porque assim, a gente tá na sala de aula e se depara com aquela situação, não é? Eu acho que... a escola já avançou muito nisso, mas eu acho que [...] a gente tem que estudar mais. Eu tenho dificuldade porque a gente se depara com esses casos, o garoto que a gente tá observando, ele é um aluno espetacular, mas tem sala que a gente tem aluno com outras deficiências: mental, auditiva, não ... chamamos surdo-mudo, né? Apenas mudo né?

Pesquisadora: Surdo

Tulipa II - Surdo? Surdo, mudo não, surdo. É... A gente tem todos esses alunos especiais, que merecem estar lá, certo? Que nós que trabalhamos com eles, que temos que preparar cada vez mais, para que possa dar um atendimento de qualidade e para isso, eu me sinto... não me sinto bem, porque não me acho em condições, eu tô vendo que preciso fazer alguma coisa, estudo, digamos assim, me qualificar mais para trabalhar com eles, para pegar um aluno especial, de modo geral, eu não sei vocês colegas, se acontece o mesmo.

Orquídea II - Antes de educação inclusiva, né? Sempre ficavam em locais que eles eram dominados, como se tivesse que ter pessoas separadas. A gente não tinha realidade, a gente não via a realidade, então, quando começou, todos se assustaram. Eu lembro quando eu trabalhei em Janduís, eu peguei um surdo, era tão interessante, ainda era parente meu, que hoje nunca esqueci. Eu tinha um surdo-mudo em Janduís que toda criança tinha medo dele, e eu passei dessa fase, tudo bem! Mas quando chega nas nossas mãos, nós sentimos dificuldade, angústia, de não poder assim no momento de ajudá-lo [...] eu não vou sofrer antecipado, porque veja só, a gente tem angústia, a gente tem o impacto, porque você tem uma turma de trinta, de vinte e oito, e você, e ela necessita, necessita de uma atenção mais especial [...]

Tulipa II - Então, a educação inclusiva, o próprio nome já tá dizendo, que inclui todos, com suas dificuldades, habilidades e dificuldades [...] Leonardo disse assim: - Tia, escreva, coloque uma letra maior aí no início. Lá vou eu, pego meu birô, uma cadeira e coloco Leonardo ali comigo, daí eu fui pensar: - não. A educação não é inclusiva, desse jeito eu tô trabalhando o inverso, no primeiro passo, já tô colocando o menino aqui comigo, assim não, eu tenho que modificar, aí fui, tirei a cadeira de Leonardo. Olha, você vai ficar aqui, na frente, aqui fica melhor, todo mundo aqui, aqui junto. Eu tenho que pensar, repensar, pensar, repensar, qual o melhor resultado, porque assim, porque desse jeito, porque daquele outro, porque desse jeito não dá certo.

Orquídea II - Eu acho que a educação inclusiva é uma questão muito no papel, aquela coisa, as próprias escolas não estão adaptadas, ainda, para a educação inclusiva, é... Tá criando ainda, porque falta muita coisa para ela estar preparada para a própria educação inclusiva, fazer esse trabalho realmente verdadeiro, agora acontece também que já tem um avanço, por isso que eu aprendo com eles, porque eles têm contato com outras crianças e a gente vê que a aprendizagem é bem melhor do que, por exemplo, na APAE, a gente vê que a APAE coloca aquela coisa toda, agora, na questão pedagógica já é falha, porque a gente lembra quando Ana Maria chegou lá conosco, no início, e como Ana Maria está agora. A gente teve um encontro, foi bem interessante, agora esse final de semana, aí a gente pediu que tivesse outros momentos. Todo mundo tá querendo saber, entender um pouco, porque é claro que a gente quer fazer um trabalho legal, então para a gente fazer um trabalho legal a gente tem que entender o que é a educação inclusiva mesmo, a gente tem que ficar

segura disso aí, é diferente quando a gente já está preparada. As meninas lá... quando Hortência I passa para a gente, passa com uma facilidade, claro ela já está dominando, tá entendendo? Ela já faz todo o estudo, ela trabalha diretamente com isso, ela passa uma facilidade tão grande para a gente trabalhar com a educação inclusiva que às vezes a gente fica assim: oh, Orquídea I, tão fácil trabalhar, mas por quê? Porque ela trabalha diretamente com isso.

Entrevista D, episódio 01, p. 1-3

Nesse episódio, as professoras Tulipa II e Orquídea II utilizam o termo “educação inclusiva” com frequência em seus discursos como uma educação “para todos”, embora, à medida que se expressam, evidenciam inclusão como área específica relacionada aos alunos com deficiência.

A busca de Tulipa II por cursos sobre a “área de educação inclusiva” não se refere à educação que contemple as diferenças, parece tratar especificamente das necessidades e dificuldades em relação aos alunos com deficiência visual e auditiva. Talvez as políticas públicas globais e os sistemas de ensino ainda tratem como área específica, que acaba se concentrando no discurso do “especial”. No pensar sobre o aluno com deficiência, as professoras expressam medo, angústia, susto, impacto, embora reconheçam que a escola é o lugar de todos.

É preciso fazer um trabalho “verdadeiro”, como ressalta Orquídea II. O que pode ser um trabalho verdadeiro na escola? O que precisam saber sobre os alunos, a escola, processos de aprendizagem e até mesmo sobre deficiência?

A necessidade de estudar e refletir é marcada na voz das professoras. “Está faltando muita coisa, ainda”. E ainda pedem “a gente tem que entender o que é a educação inclusiva mesmo, a gente tem que ficar segura”.

Talvez não saibam que não será na segurança total, num saber pronto e “dominado” que a construção de uma escola inclusiva possa ser construída. A realidade concreta da escola clama por diálogos que possam pensar, compreender e atuar com seus parceiros e com todos os envolvidos no processo de transformação de uma escola que considere as diferenças, mas parece ainda que os discursos e práticas do sistema escolar dificultam a compreensão de processos inclusivos na escola.

A concepção de turmas homogêneas no processo de aprendizagem e a ênfase a dificuldade de trabalhar apenas com os alunos com deficiência se reflete na fala e nas práticas dos professores nas quatro escolas investigadas. É recorrente

a compreensão de que, para o aluno com deficiência, apesar de estar num espaço que é um direito seu, os professores identificam e sentem a necessidade de estudos que possam ajudá-los a refletir sobre o que sentem e pensam.

O espaço de diálogos e trocas entre os professores precisam estar mais presente no coletivo da escola em trocas e aprendizados contínuos que possam favorecer transformações mais significativas na realidade da escola (MARTINS,2009).

Para compreendermos mais as concepções e as práticas dos professores, selecionamos episódios de registro em campo e das entrevistas que destacamos com as palavras “o livro, o lápis, a lupa e as portas”³², como instrumentos representativos do que pensam e fazem os professores e que nos ajudaram a analisar e interpretar os dados produzidos.

O livro

Nas observações realizadas em salas de aula regular acompanhamos turmas de 1º, 5º, 6º e 7º anos nas quatro escolas investigadas. Em todas essas turmas o uso do livro didático foi o recurso predominante nas salas de aula regulares.

Nas quatro escolas, foi comum encontrar o livro como o único instrumento pedagógico do professor na prática em sala de aula, principalmente, nas turmas do 6º ao 9º ano. A ausência de diálogo na construção do conhecimento e a ênfase na mera execução dos exercícios por meio de atividades individuais foram as práticas mais recorrentes encontradas em seis das oito salas de aula observadas, como podemos perceber nos dois episódios de registros de diários de campo em sala de aula do 6º ao 9º ano.

Dia 12 de maio de 2011

O professor chega à sala e diz:

- Peguem o livro, página 35.

O aluno surdo olha o livro do colega para saber a página.

O professor lê o texto. À medida que lê explica as palavras que considera difícil.

O professor lê com o livro à frente do rosto.

- Vamos fazer, agora, a atividade da página 35.

³² Apoiamo-nos em KRAMER (1994) utiliza palavras como eixo temático para desenvolvimento das análises e interpretações de tese de doutorado sobre a formação de professores.

O professor explica, mas não há nenhuma pergunta, nem dele nem dos alunos.

O professor diz:

- Copiem aí, coloquem aí.

PARA CASA (o professor escreve no quadro)

A linguagem do texto p. 29. Questões de 1 a 4.

A aula termina! Foi uma aula de 50 minutos.

Diário de Campo nº 2, pp. 19-20

Aulas com o uso do livro didático para atividades sem produção de diálogos interativos que promovessem maior interação entre alunos e professores foi recorrente durante as observações em campo nas quatro escolas investigadas.

O aluno surdo tenta encontrar pistas para acompanhar as atividades, mas falta espaço de linguagem com todos os alunos, justamente numa atividade textual, que favoreça o avanço do pensamento (VYGOTSKY, 1984). “A nova configuração introduz na relação entre a atividade de produção de conhecimentos e a atividade de ensino uma nova realidade: a produção de material didático posto à disposição do trabalho de transmissão” (GERALDI, 2003, pp. 92-93)

Para Kramer (1994), os momentos de construção coletiva da sua prática pedagógica e momentos fundamentalmente de diálogo, de produção de linguagem, são cruciais”, mas há pouco diálogo na sala de aula.

Em outra aula, também do 6º ao 9º ano, a pouca interação dialógica não se constitui em desenvolvimento de aprendizagem para todos.

20 de maio de 2011

Toca o sinal, e a professora entra na sala do 7º ano e faz a chamada. Os alunos estão distribuídos em carteiras enfileiradas. Serão duas horas/aula de cinquenta minutos. Há 22 alunos na sala.

Os alunos conversam enquanto a professora pede a atividade da aula anterior. - Alguém mais trouxe atividade? Esta é a quinta atividade pedida e tem gente que não entregou nenhuma - diz a professora.

Ao fundo da sala um aluno brinca com outro, e a professora diz:

- A gente vai entrar no capítulo 5, página 34.

No quadro a professora escreve o capítulo e o número da página. E começa a falar, falar... e falar. (a professora parece conhecer todo o conteúdo e fica a maior parte do tempo da

aula falando). Boa parte da turma faz silêncio e outros passam bilhetinhos. Não há pergunta, nem questionamentos.

A professora diz:

- Vou passar uma atividade. Página 38. A professora vai até a carteira de Pedro (o aluno surdo na sala) e mostra a página do livro que é para fazer a atividade.

No quadro, escreve: Atividade pág. 45 e 46.

Toca o sinal. O aluno surdo vai até a professora e leva uma atividade realizada. A professora corrige e sai da sala.

Diário de Campo, nº 2, pp. 27-28

Os dois registros de aula acima descritos representam recorrências em sala de aula regular, ora para fazer atividades do livro didático, ora com exposição oral do professor em sala.

A ausência de diálogo nas mediações do processo de ensino e aprendizagem e a execução de atividades do livro, de forma mecânica, estavam presentes no dia a dia das escolas. Os professores parecem conhecer o conteúdo da disciplina com a qual atuam, mas o processo de interação e compreensão do desenvolvimento da aprendizagem pouco se evidencia na sala de aula.

No primeiro registro, a palavra é dada ao livro; e no segundo registro, ocorre a fala expositiva. Parece haver a intenção de dar pistas para o aluno surdo acompanhar a atividade, escrever no quadro a página do livro ou aproximar do aluno para situá-lo na atividade, talvez mais com a intenção de “integrá-lo à atividade do professor”. Como diz Kramer (1994), os conhecimentos perderam sua aura: são mercadorias expostas nos livros didáticos e nas salas de aula; nas falas repetidas dos professores e nos quadros de giz.

A valorização do livro didático como o principal instrumento do processo de aprendizagem, se confirma numa reunião da direção com os professores. A diretora suspende as aulas finais e convida os professores de 6º ao 9º ano a receberem o material didático comprado e depois faz uma reunião para levantar propostas de melhoria da aprendizagem dos alunos.

Registro dia 18 de abril de 2011

A diretora mostrou aos professores de 6º ao 9º ano os novos materiais pedagógicos comprados. Em seguida, apresenta alguns dados da situação dos alunos.

- No 6º ano B tem 28 alunos que foram reprovados!

Um professor diz:

- Está difícil avançar na média destes alunos.

A diretora diz:

- Precisamos trabalhar a auto-estima dos alunos.

O professor de português diz:

- Um dos problemas é a falta de livros.

A diretora questiona:

- Mas o que nós podemos fazer?

- Tem o programa Mais Educação - diz uma professora

- Estamos colocando a gincana no currículo - outro professor fala.

A diretora diz:

- Para melhorar é preciso ajuda de todos.

Diário de Campo 1, p. 32

A preocupação da diretora em mobilizar a escola para um processo de ensino e aprendizagem dos alunos, mas um professor insiste: “Um dos problemas é a falta de livros.”

A escola não se apresenta estática. Busca de alguma forma encontrar caminhos, mas propõe atividades extra-sala de aula como alternativa para resolver o problema de aprendizagem, como o programa Mais Educação³³, gincana, e a mediação no processo de aprendizagem em sala não é debatida. A ênfase dada ao livro permanece no debate das faltas. O que mais falta na escola?

Sacristán (1998, p. 263) afirma que

O material didático que os professores utilizam está ligado muito estreitamente à metodologia pedagógica e, por isso mesmo, aos processos de aprendizagem, daí a importância da aquisição e das pautas de utilização dos materiais e a variedade dos mesmos. Tais usos têm a ver com o estilo de cada docente e a peculiaridade de cada matéria, mas também com hábitos coletivos assentados em tradições metodológicas e da organização escolar, que supõem uma forma de conceber o trabalho docente, assim como a organização do espaço e do tempo nas escolas.

Ressalta, ainda, Sacristán (1998) que há consumo exacerbado de livros-textos com atividades de utilização individual, e isto é preocupante na função transformadora de escola quando se busca um trabalho de uma perspectiva de atenção às diferenças e que se requeiram que todos aprendam. As escolas não revisam a forma dominante de utilizar material didático e também não questionam os aspectos envolvidos no uso desses recursos.

³³ O Programa Mais Educação é um programa do Governo Federal de aulas extra curriculares, que é oferecido no turno inverso à escolarização para os alunos .

Aqui confirmamos pela voz da professora Margarida II, na entrevista coletiva, realizada com um grupo de cinco professoras de sala regular, o reconhecimento que a didática em sala de aula não permite a aprendizagem do aluno surdo.

[...] eu vejo que tem interesse, mas ele fica meio alheio, quando é aula expositiva e, muitas vezes, por mais que um dia a gente use um recurso, a maioria das aulas fica expositiva. (Entrevista D, episódio 04, p.6)

É reconhecido que o aluno surdo fica alheio numa aula expositiva. A ausência de intérprete também impede o acesso do conteúdo pela língua de sinais, embora a turma tenha aula de Libras e se comunique com o aluno surdo em Libras, são poucos os momentos de interação em sala de aula.

Será só o aluno surdo que fica alheio? Quem se apropriou dos temas trabalhados, tais como: linguagem argumentativa, doenças sexualmente transmissíveis, população brasileira e seus problemas sociais, dados do IBGE, métodos contraceptivos³⁴? O professor parece saber conceitos. Demonstra conhecimento. Mas, a interação dialógica no processo de aprendizagem é pouco presente. Quais os alunos da turma que se beneficiam do espaço para aprendizagem?

Tanto a ênfase em sala de aula contínua na exposição oral na didática do professor quanto a atividade do livro não mobiliza o processo de aprendizagem, não só para o aluno surdo como também para todos os alunos.

A esse respeito, Esteve (1999, p. 118) afirma:

Os futuros professores não estão mal preparados no domínio dos conteúdos de ensino, mas ninguém lhes chamou a atenção para o fato de terem um papel muito importante a desempenhar na dinâmica da classe e na sua organização. Dominam os conteúdos, mas não têm uma ideia do modo de os estruturar e de os tornar acessíveis aos alunos em diferentes níveis.

As práticas dos professores em sala de aula é reconhecida por Margarida I que, na entrevista coletiva com as professoras de AEE, ressalta a necessidade de “agir com o professor”, no sentido de ajudá-lo a reconhecer outros recursos existentes na escola: “Tem que criar e tem também que agir com o professor que ele também tem na escola dele e não usa, ele tem esse recurso, ah, isso aqui, você tem

³⁴ Esses conteúdos foram desenvolvidos pelos professores em sala de aula durante as observações em campo.

isso aqui, isso é um recurso que na escola dele tem, ele precisa utilizar.” (Entrevista A, p. 8.)

Margarida I considera importante mobilizar o professor para utilizar outros recursos na escola, mas parece que é o livro didático que ocupa o lugar central na prática do dia a dia nas escolas, principalmente, nos anos finais do ensino fundamental.

É Margarida I que, em sala de recursos multifuncionais, com um grupo de três alunos surdos, dois da própria escola e um aluno de outra escola busca trabalhar os conteúdos escolares em Libras, mas desabafa: “é difícil atender três alunos com a quantidade de conteúdo existente.” (Diário de campo 1, p. 34)

Embora Margarida I busque, em sua prática, realizar o AEE em Libras³⁵ para os alunos (DAMÁZIO, 2007), ela tem dificuldade de selecionar conteúdos para trabalhar em Língua de Sinais com alunos de diferentes escolas e com livros diferentes. Esta professora tenta buscar alternativas por meio de bilhetes e trocas com a supervisão da outra escola para desenvolver o conteúdo em LIBRAS. (diário de campo, 01, p. 33)

Nas observações em campo pudemos ver a presença do livro didático em seis das oito salas de aula regular como o instrumento fundamental para aprendizagem. Os alunos com deficiência auditiva, intelectual e visual dessas salas tinham acesso a esse recurso como os demais alunos. Contudo, na sala de aula com alunos com deficiência física, decorrente de paralisia cerebral, esse recurso didático não lhes era disponível. Uma pessoa com paralisia cerebral pode induzir a sensação de que não é eficiente ao desempenhar tarefas solitárias (GOFFMAN, 1988) como não ter acesso ao livro didático.

É interessante destacar que, na prática das professoras do primeiro ano e de uma professora do 5º ano:(Hortência II, Violeta II e Girassol II), embora utilizassem o livro didático, ele não era o mais importante instrumento em sala. Em suas práticas demonstravam conceber as diferenças e procuravam acompanhar e intervir, considerando mais as singularidades de suas turmas.

³⁵ Damázio (2009) apresenta proposta pedagógica para AEE “em Libras” para alunos com surdez, onde os conteúdos escolares são trabalhados na Língua Brasileira de Sinais.

21 de março de 2011

Hortência II organiza com a professora auxiliar as carteiras em duplas e distribui as letras de E.V.A nas carteiras.

Hortência II diz:

- Vamos escrever o nome de vocês agora. Vou falando para vocês ouvirem e ficar mais fácil. O trabalho é em grupo.

Duas meninas sentadas uma ao lado da outra se olham e batem as mãos bem animadas.

Hortência diz:

- Com o alfabeto escrevam um nome de coleguinha com “p”.

Vamos pensar?

- Pedro - (diz um aluno)

- Cadê Pedro? (outro aluno fala)

- Ele está doente, mas, se sarar, amanhã ele vem - diz Hortência II.

- Vamos escrever o nome de Pedro?

- É o nome de meu pai também.

- Quando chegar em casa você mostra para o seu pai que aprendeu o nome dele – diz Hortência II.

Hortência II e a professora auxiliar passam nas carteiras para observar a atividade realizada pelas duplas.

Diário de campo 2, p. 74

Hortência II, apesar de utilizar o livro didático no 1º ano em sala de aula, procura realizar atividades interativas que promovam a participação de todas as crianças ultrapassando o uso do livro didático. A ausência de Pedro é sentida. “Cadê Pedro?” E Hortência II continua o diálogo, dando vez e voz ao que é dito pelas crianças.

Na visita à sala de Hortência II, Hortência I identifica e valoriza a ação de Hortência II que, apesar do aluno com deficiência intelectual perceber a ausência à aula apresenta-se mais envolvido em sala de aula, conforme registro de diário de campo na sala de recursos de Hortência I em:

2 de maio de 2011

Pedro faltou a semana toda, tem problemas de saúde. Mas, já melhorou muito. Aqui nessa escola está bem. Hoje faz as atividades, apesar da falta de atenção [...]. Eu faço muito isso com os alunos: uso o brinquedo e brincadeiras. Com o brinquedo eles têm atenção. Outro dia ele pegou um Bob Esponja, brinquei com ele para trabalhar linguagem. Ele ainda repete o que a gente fala. E digo: Vamos fazer o bichinho? Ele quer que eu faça, mas eu digo: Agora você, tá bom? Agora você vai colocar o que falta no Bob. O que falta? E ele colocou

olho, a boca e o nariz. No dia do “Bob Esponja” foi interessante, fiz um quadrado e ele mesmo colocou um chapéu na cabeça dele e as partes do corpo. No outro dia, com a revista ele falou B de Bob Esponja. Cheguei na sala e ele estava escrevendo lá. Antes, na creche ele nunca parava na sala.

Diário de campo 2, p. 7

Hortência I identifica a mudança do aluno com deficiência intelectual na escola pela prática de Hortência II em contemplar as singularidades dos alunos.

A ação de planejamento e flexibilidade de ambas as professoras parece contribuir na aprendizagem dos alunos. Baptista (2000) considera que o professor que não é capaz de flexibilizar objetivos e planejar, com certo nível de individualização, não consegue trabalhar com as classes heterogêneas.

Nesse sentido, os objetivos mais flexíveis e a ação planejadora da professora contribuíram para que o livro não fosse o único instrumento em sala de aula e os alunos pudessem ser considerados em suas singularidades.

O lápis

Da primeira entrevista coletiva realizada com Margarida I, Rosa I e Orquídea I apresentamos um episódio no qual as professoras querem dizer à pesquisadora um pouco do que fazem e, assim, expressam o que pensam do trabalho que realizam.

Episódio – “Os recursos”

Pesquisadora: Vocês acham que os recursos são importantes, alguns deles vocês destacam como avanço na aprendizagem?

Margarida I: Recursos é... A gente destaca os lápis que a gente fez, que eu levei para a sala onde tinha uma pequeninha, que é Mariana, ela não tinha muita força, quebrava tudo. A gente colocou o lápis dentro da sala de aula, enfeitamos, a gente entregou. Foi uma festa, porque não foi só para ela. Quando chegou, todo mundo quis, socializar o recurso, a gente botou as fitinhas, pintou, ficou gostoso porque não foi só para ela, ficou para a turma todinha.

Rosa I: Com deficiência também, porque geralmente esses joguinhos que nós usamos, eles são de espessura muito fina, então não são específicos pra eles, aí nós construímos.

Orquídea I: Bem, eu nem falo, porque já tenho um kit, né? Que eu já mostrei quando vocês começaram, já mostrava aquele kit, né? E sempre que precisa, a gente tá fazendo, e até todo aquele material que mostrava, né? Para guardar na escola, já tem mais de quarenta jogos, então trabalho com caixas de fósforos, quando o aluno tem dificuldade de pegar, faz em... Naqueles tubos

de linha, então a gente vai pensando que material a gente pode usar para ajudar aquele aluno.

Pesquisadora: Tem que criar, então?

Orquídea I : Na atenção.

Margarida I: Tem que criar e tem também que agir com o professor que ele também tem na escola dele, ele não usa, ele tem esse recurso. Ah, isso aqui, você tem isso aqui, isso é um recurso que na escola dele tem, ele precisa utilizar... que na escola dele tem.

Orquídea I: E às vezes, a sucata, eu valorizo muito a sucata para trabalhar, porque com ela você pode construir muita coisa, a questão da baixa tecnologia.

Margarida I: Material alternativo.

Orquídea I: Baixa tecnologia, agora no momento eu tenho o caso de Ana Maria, só que ela utiliza o lápis no pé. Eu estou investindo com ela no caso da academia mesmo [...], já trabalhei até mil e depois eu fui colocando o material, o grande, três placas. E ela terminou a sessão escrevendo todos os números, Ana Maria está muito acadêmica. A adequação dela foi aquele lápis mais grosso, porque como ela tem muito força nos pés, ela quebrava os outros lápis. Com o pé ela pega o lápis e com outro ela enfia a borracha aqui no dedinho e vai lá. Quando precisa apagar, ela segura aqui com pé a borracha e apaga, no caso da deficiência física é isso, e tem também outra, que ela também não precisa, porque na medida em que vou precisando eu vou construindo.

Entrevista A, p. 8-9

No encontro com Margarida I, Rosa I e Orquídea I os recursos utilizados pelas professoras do AEE reconhecem e valorizam a importância dos recursos de tecnologia assistiva e são apresentados de diferentes formas. É no dialogismo que reconhecemos as diferentes vozes. (AMORIM,2001).

Embora as professoras considerassem importante construir recursos, é Margarida I que apresenta a intenção de conduzi-los para a sala de aula e, ainda, chama a atenção para a valorização dos recursos já existentes na escola com perspectiva de contribuir com a turma toda.

Bersh e Sartoretto (2010) ressaltam que, para os alunos com deficiência, é preciso conhecer os objetivos propostos pela professora da sala de aula regular, observar o aluno na realização das atividades e identificar as barreiras que impeçam sua participação em sala de aula.

Bersh (2007, p.35) ainda destaca que

Devemos conhecer o aluno, sua história, suas necessidades e desejos, bem como identificar quais são as necessidades do contexto escolar, incluindo seu professor, seus colegas, os desafios curriculares e as tarefas exigidas no âmbito coletivo de sala de aula e as possíveis barreiras encontradas que lhe impedem o acesso aos espaços da escola ou ao conhecimento.

Nesse sentido, as professoras de AEE parecem ter dificuldades em chegar mais próximo a sala regular com a ajuda de recursos alternativos, pois suas ações ficam mais centradas no atendimento em sala de recursos multifuncionais. É Margarida I a voz que impulsiona ações para fora da sala de recursos: “Tem também que agir com o professor” (*Ent. A, p.8*)

Margarida I reconhece a necessidade de agir com o professor e sabe que a sala de aula é o espaço onde deve haver maior interação dos alunos e onde os recursos precisam se fazer presentes, embora isso não aconteça com frequência.

No caso da aluna de Orquídea I, sua ação proporcionou a presença de recursos em sala de aula regular para a aluna com deficiência múltipla, como vemos no recorte da observação na sala da professora Orquídea II.

Dia 4 de maio de 2011

Sala do 5º ano. As carteiras estão enfileiradas. Ana Maria senta na primeira fileira em uma carteira com mesa para os pés. A professora escreve no quadro: p.4. Em seguida lê um problema do livro e coloca no quadro a conta e pede para os alunos fazerem.

86.970-
15.700

No canto direito do quadro a professora escreve e diz: - aqui é para Ana Maria.

Matemática

Resolva as operações

8+1 - 5+5 7+ 4 6+6 9+1

A colega ao lado de Ana Maria pega o seu estojo e abre. Ana Maria pega o lápis grosso e a borracha e começa a copiar a atividade do quadro, enquanto Orquídea II realiza a conta com os demais alunos.

Há alunos no fundo da sala que não fazem a atividade. Conversam entre si.

Diário de Campo 2, p. 62 - dia 4/05/2011

Nesse registro podemos observar a presença de alguns recursos para Ana Maria. Há uma carteira escolar com mesa para os pés, que oferece melhor apoio para escrever, um lápis engrossado e borracha que Orquídea I articulou para que esses recursos estivessem presentes em sala de aula regular para promover a participação da aluna nas atividades escolares. Contudo, as propostas apresentadas para a aluna em sala de aula são muito diferentes das dos demais alunos. É como se todos estivessem no mesmo nível de aprendizagem e com Ana Maria precisasse ser diferenciado.

A história da educação dos alunos com deficiência em ambientes segregados marca a trajetória da aluna com o acesso ao ensino regular fora da faixa comum e, ainda, se depara com a realidade da escola pública com dificuldades de considerar as diferenças, além da necessidade de considerar as dificuldades centradas na aprendizagem que precisam de respostas educacionais diferenciadas (HALLAHAN E KAUFFMAN, 1994 apud MENDES, 2006).

Para Bueno (2001), a cultura de baixa qualidade na escola pública é resultado de políticas educacionais que se utilizaram do discurso de priorização da escola pública, e como consequência, as condições do trabalho das escolas com ampliação do número de turnos e de alunos por turma; ampliação do número de horas de trabalho dos professores e a falta de política de formação docente, que se apresenta, reflete-se no cotidiano da escola.

O trabalho homogêneo faz com que o aluno com deficiência seja “o diferente”, e a prática pedagógica do professor em sala de aula permaneça numa perspectiva prática tradicional.³⁶

Parece-nos que a utilização de recursos oferecidos por meio de Orquídea I contribui para a presença da aluna em sala, mas não promove mudanças significativas no processo educacional da aluna e da turma.

³⁶ Gómez (1998) destaca em seus estudos diferentes perspectivas na formação de professores que refletem na prática pedagógica nos espaços escolares: perspectiva acadêmica, perspectiva técnica, perspectiva prática e a perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social. Para Gómez (1998), o enfoque prático tradicional continua sendo o pensamento mais comum dos professores e da sociedade. Nesse enfoque o conhecimento profissional é o produto da adaptação às exigências do contexto sobre a escola, e o modo de produção é o veículo mais eficaz de reprodução, no qual se prepara o aprendiz para aceitar lentamente a cultura profissional herdada. (GOMÉZ, 1998, p. 364). É interessante apropriar-se das perspectivas apresentadas por Gómez (1998), quando enfatiza que a colaboração só aparece na perspectiva para a reconstrução social.

A lupa

Nas SRMs das escolas investigadas as professoras atendem alunos com deficiência intelectual, visual, múltipla, autismo e altas habilidades (quadro 10). As propostas das professoras de AEE com os alunos atendidos variam de acordo com o que identificam como conteúdo importante ao seu processo educacional. Todas as professoras de AEE possuíam um plano de AEE para seus alunos e, em alguns casos, havia documentos de diagnóstico médico.

Dos registros de diário de campo apresentamos a interação de Rosa I com Júlio, aluno do 1º ano de uma escola da zona rural que, duas vezes por semana, freqüentava o AEE numa escola da zona urbana. O aluno, conforme registro nos dados de Rosa I, apresentava diagnóstico de deficiência intelectual e baixa visão, decorrente de paralisia cerebral.

Dia 23 de maio de 2011

Horário com Júlio, seis anos. Aluno da zona rural com diagnóstico de deficiência múltipla (intelectual, física, visual) decorrente de paralisia cerebral. Rosa I espera Júlio com uma música de Luciano.

Rosa I: Você está ouvindo a música? Quem é que está cantando?

Júlio sorri.

Rosa I: Hoje vamos aprender ao fundo musical que você gosta. Rosa apresenta um relógio educativo com blocos com números em relevo e diz: Vamos colocar os números no relógio? Ao lado do relógio deixa uma lupa manual. Vamos usar a lupa?

Júlio pega a lupa e tenta colocar os blocos com os números na sequência do relógio.

A cada bloco que pega, Júlio olha com a lupa se aproximando bastante de seu olho. De vez em quando pega o pano sobre o seu ombro para limpar a baba que cai de sua boca. Rosa I detalha as partes do relógio, explicando os ponteiros das horas e dos minutos e pergunta:

- Que horas você dorme?

- Dorme de noite!

Rosa I: À noite, mas que horas? Uma vez eu liguei para sua mãe às 7 horas da noite e ela disse que você já estava dormindo. Será que você dorme antes das sete?

Júlio: Sete

Rosa: Vamos ver como fica sete horas? Qual é o sete?

Júlio pega um bloco e olha com a lupa.

Júlio: Sete

Rosa I: Onde vamos colocar no relógio? Vamos contar?

Julio: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7... aqui

Rosa I: Muito bem! Vamos colocar os outros blocos?

Diário de campo 02, pp. 37-39

Rosa I procura manter diálogo com Júlio durante todo o tempo, e, pela linguagem busca ajudar o aluno a avançar no conhecimento.

Na interação, Rosa I identifica o desconhecimento do aluno sobre as horas e busca trazer uma informação que possa ajudá-lo inicialmente na compreensão e a continuar o diálogo. Rosa I parece acreditar nas possibilidades de aprendizagem do aluno e utiliza a linguagem para ajudá-lo no processo.

Como Rosa I, as demais professoras de AEE propõem ações mais interativas com os alunos, procurando construir diálogo com ajuda de instrumentos. A realização de ações interativas com os alunos na sala de recursos da Escola Vermelha é recorrente nas demais SRMs. Os horários de atendimentos em todas as salas também acabam sendo mais individuais, diferenciando mais para os alunos surdos, que acabam sendo agrupados de acordo com o ano escolar que estudam. (Diário de campo 01, p. 33)

As boas condições físicas oferecidas pelas salas de recursos multifuncionais, a quantidade de recursos materiais disponíveis, o pequeno número de alunos atendidos, a ausência de um livro didático (que não se impõe no contexto cultural das escolas) e os estudos contínuos que as professoras do AEE, atrelados ao interesse e motivação pelo trabalho que realizam (Diário de campo 1, p. 4) e (Diário de campo 1, p. 59) parecem ajudá-las a se sentirem mais livres para realizar ações diversificadas e com mais diálogo, visando a ajudar o aluno a avançar no seu desenvolvimento (VYGOTSKY, 1984).

Figura 2- Aluno em sala de recursos multifuncionais



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 3- aluno em sala de recursos multifuncionais



Fonte: Arquivo pessoal

Nas escolas Vermelha, Amarela e Azul há atendimento para grupos de alunos com deficiência intelectual e surdos, contudo, com os demais alunos os atendimentos são mais individuais, embora haja interações entre os alunos atendidos nas trocas de horários e nos intervalos.

Na ação pedagógica com os alunos na SRM observamos a realização de atividades que favoreciam potencializar a aprendizagem dos alunos de diferentes formas. De maneira pontual encontramos em sala de aula regular alguns dos recursos da SRM sendo utilizados, como no caso da lupa. Tulipa II diz para o aluno com baixa visão: “Pegue a lupa para ver a imagem do livro”. (Diário de campo 2, p. 41 em 01/06/2011)

As concepções das professoras de AEE são mais refletidas em estudos de formação. Como podemos ver no Livro de registro nº 03, p.22, da professora Rosa I, num curso de formação em AEE:

[...] passei a rever os meus conceitos e práticas nada inclusivos e percebo o quanto ainda tenho a evoluir. O meu olhar para a inclusão foi se modificado. Minha prática em sala de aula também mudou. A cada dia estou me transformando numa professora mais solidária e acolhedora.

Suas concepções em relação às possibilidades de aprender dos alunos que atendem parecem promover atividades que potencializam o desenvolvimento dos alunos, produzindo, com estes, as mais variadas atividades, como blogs, histórias, livros, entretanto, o trabalho acaba centrando mais no atendimento específico ao aluno com pouca interação com os professores de sala regular.

Para interagir com os professores de sala regular, as professoras de AEE buscavam alternativas, por meio de visitas esporádicas às escolas dos alunos atendidos, propostas de estudos nas extra-regências, utilização de bilhetes, agendas e telefonemas, contudo, não eram ações sistemáticas e contínuas.

O trabalho das professoras de AEE apresentava-se mais voltado para ações diretas com os alunos no atendimento em SRM.

Talvez uma das mudanças mais desafiadoras para os professores na inclusão escolar seja deixar de exercer um papel que foi tradicionalmente individual, e passar para uma atuação que exige compartilhar metas, decisões, instruções, responsabilidades, avaliação da aprendizagem, resolução dos problemas, e a administração da sala de aula. (MENDES, 2006, p. 29).

Nesse sentido, as aproximações entre os professores por meio de um trabalho colaborativo, nas atuais Salas de recursos multifuncionais parecem processos embrionários na condução de ações pedagógicas nas escolas requerendo redimensionamento para um trabalho articulado e, conseqüentemente, colaborativo. A negociação e compartilhamento de responsabilidades, o envolvimento mútuo são processos que se realizam com alguns professores no campo de pesquisa.

Uma porta, duas portas...

Na prática pedagógica das oito professoras de sala de aula regular observadas, destacamos a interação mais dialógica nas duas turmas dos 1º anos e uma do 5º ano. Nessas salas de aula havia relação mais interativa e constante com a turma toda, como podemos observar no registro na sala de Hortência II.

4 de maio de 2011

Na sala há uma professora, a auxiliar e 23 alunos. Dentre eles um com deficiência intelectual. As crianças estão distribuídas em carteiras em dupla. Nas carteiras as crianças brincam com tampinhas coloridas. Hortência diz:

- Vou fazer perguntas. Quantos ventiladores tem na sala?
- Dois (alguns alunos respondem)
- Agora atenção, hein... Aqui na sala tem geladeira? Tem fogão?
- Não.

- E porta? Quantas portas tem na sala?
(o aluno com deficiência intelectual presta atenção como os demais alunos)
- Uma porta - disse um aluno.
- Três portas, tia - um outro aluno fala
- Como três portas? – pergunta a professora
- E as duas portas do armário.
- É mesmo... eu é que estou precisando estudar mais. Vocês estão craques!

Diário de campo 2, pp. 59-60

Há mais “portas” nesta interação de Hortência II com os alunos. O aluno com deficiência intelectual pode não ter falado, mas parecia atento como os demais alunos. No diálogo, Hortência II abre espaço para ouvir as observações das crianças, valoriza e considera suas vozes.

Esse tipo de interação em sala de aula foi muito singular nas observações em campo nas práticas pedagógicas das professoras do 1º ano em duas escolas observadas. A busca por utilizar recursos variados, como atividades em pequenos grupos, contação de histórias com ambientes especiais, livro didático articulado com recursos concretos e diálogo que impulsionava a valorização das opiniões dos alunos proporcionava a convivência e aprendizagem com a turma toda.

Nas duas turmas do primeiro ano escolar das escolas Azul e Lilás, a prática pedagógica das professoras contribuía para que todos os alunos fossem convidados a aprender. O histórico de formação dessas professoras, a presença de auxiliar em sala, podem ser fatores que ajudaram nas concepções e práticas das professoras, que procuravam promover a aprendizagem, considerando as singularidades dos alunos.

Hortência II busca constituir, no diálogo com seus alunos, espaço de aprendizagem. Assim, é possível

[...] criar o espaço de compreensão comum requer um compromisso de participação por parte dos alunos/as e do professor/a num processo aberto de comunicação. [...] Os alunos devem participar da aula trazendo tanto seus conhecimentos e concepções com seus interesses, preocupações e desejos, envolvidos num processo vivo, em que o jogo de interações, conquistas e concessões provoque, como em qualquer âmbito da vida, o enriquecimento mútuo. Deste modo, o debate aberto na aula envolve a todos, em diferentes medidas, porque se apóia nas preocupações e conhecimentos que cada um ativa e compartilha. A função do/a professor /a é facilitar a

participação de todos e cada um no fórum de trocas simbólicas em que a aula deve transformar-se. (GÓMEZ, 1998, p. 64)

A criação de “espaços de compreensão comum” parece ser fundamental na interação entre professores e alunos, mas também entre professores de AEE e de sala de aula para que possibilitem novas visões, onde não só recursos instrumentais como livro, lápis e lupas possam ser significativos no processo de aprendizagem, mas onde haja espaço de maior interação e trocas contínuas sobre as possibilidades e limites do ato de ensinar e aprender. (BAPTISTA, 2007)

O trabalho docente é uma ação de extrema complexidade. O reconhecimento dessa complexidade e os limites do acolhimento das diferenças individuais são pontos de problematização para que consigamos lidar com a idéia e a proposta de um currículo flexível. (BAPTISTA, 2006). Nesse sentido, parece que há muitos desafios na realidade das escolas a se transpor, descobrindo e reconhecendo a existência de mais “portas” para uma escola que considere as diferenças e trabalhe de forma mais coletiva.

5.4 Da resistência à colaboração

Como tratamos no capítulo 3, a colaboração é uma necessidade na construção de escolas que buscam assegurar uma educação de qualidade para todos, considerando a heterogeneidade de seus alunos no processo de aprendizagem, segundo afirmam Stainback e Stainback (1990); Torres González (2002); Pacheco (2007); Mendes (2006-2009).

Na interação entre professores de AEE e professores de sala regular, a presença de ações colaborativas nos espaços escolares parece fundamental para a escola enfrentar os desafios em acolher e promover a aprendizagem de todos os alunos.

Na rede municipal de ensino de Mossoró, as salas de recursos multifuncionais começaram a atender a alunos público-alvo da educação especial, a partir de 2006, com o AEE realizado por professor especializado (profissional recente na rede de ensino), apresentando um desenho novo na oferta de serviço especializado complementar no município. (Livro 01 da E.E.)

Foi durante as observações em campo e, principalmente, nas entrevistas coletivas, que nos defrontamos com falas de rejeição e resistências nas relações

entre os professores de sala de aula e sala de AEE.

A recorrência da rejeição/resistência ao professor do AEE nas entrevistas nos indica a necessidade de refletir sobre essa questão para pensarmos numa perspectiva de trabalho colaborativo entre esses professores.

As interações com o professor de sala regular não ocorriam de forma contínua. Elas aconteciam de forma pontual, quando buscavam utilizar correspondência escrita. Nas escolas onde os professores do AEE otimizavam os estudos de extra-regência, a aproximação entre os professores e as buscas de colaboração foram iniciadas. Das oito professoras do AEE, seis procuravam ampliar suas ações na tentativa de interagir com os professores de sala regular, mesmo que de forma indireta.

Na Escola Azul, observamos tentativas das professoras Orquídea I e Hortência I de interagir com as professoras da escola, convidando-as para compartilhar o trabalho desenvolvido, num momento em que, por problemas administrativos, os alunos foram dispensados das aulas, conforme registro em diário de campo

Dia 17 de dezembro de 2010

Na sala do AEE acontecia um encontro das professoras Orquídea I e Hortência com professoras de sala regular. As sete professoras de sala de aula regular estavam presentes na sala de recursos multifuncionais, sentadas em cadeiras em forma de círculo e Orquídea I diz: “A gente precisa estreitar mais nossa relação para melhorar a inclusão na escola. **Não é fácil chegar aos outros profissionais. O objetivo deste encontro é refletir sobre os alunos**”. As professoras falavam do que foi difícil e do que conseguiram avançar com os alunos atendidos no AEE. Orquídea I sugere que façam curso. Em seguida vão falando sobre cada aluno que atendem.

Diário de campo 01, p. 134

Orquídea I tenta se aproximar das professoras de sala regular, mesmo na ausência da supervisora e da direção da escola, aproveita o tempo que não teve aula para interagir com as professoras da escola. Neste encontro expressa a dificuldade de chegar aos professores de sala regular “ não é fácil chegar aos outros profissionais”

Na entrevista C, as professoras de AEE expressam a rejeição sentida na escola. No encontro da pesquisadora com cinco professoras de AEE, diferentes pontos de vista se entrecruzam numa relação de movimento (AMORIM, 2004).

Episódio : As resistências

Pesquisadora: Você falou em parceria... O atendimento educacional especializado pode ser considerado parceiro dentro da escola?

Hortência I: Eu vejo muito assim... Acho linda a inclusão. Ave, Maria! Mas, pra mim inclusão não existe sem parceria dentro da escola, [...] a parceria é que impulsiona a inclusão pra frente [...]

Pesquisadora: O que vocês acham que o AEE faz pra contribuir na escola?

Hortência I: Eu acho assim... Não é fácil você atingir vários professores em pouco tempo, eu penso assim.

Girassol I: eu penso assim... a parceria tem que ser com os professores da sala de aula comum, aquilo que tá dando certo na sala de AEE, você tem que levar pra sala de aula comum pra tentar trabalhar junto com o professor, porque se o aluno tá avançando no atendimento ele também poderá avançar em sala de aula, então a gente tem que buscar essas estratégias pra também levar para sala de aula.

Hortência I: Exatamente, mas a gente tem se deparado com muita barreira, muito professor resistente e, por isso, que eu estou dizendo... Não é assim uma vez, duas...

Girassol I: A gente, hoje, lá na escola, já percebeu que muitas cabeças de professores já mudaram em relação à inclusão. Eles hoje já chegam e deixam o conteúdo pra gente trabalhar, eles mostram as provas que elaboraram pra ver se tá legal, se o aluno vai conseguir, leva para a professora que vai transformar em LIBRAS para trabalhar com os alunos surdos. Então, eles também já começaram a se abrir mais e a gente tá mais preparada...

Hortência I: É, já tem professor...

Girassol I: Não acho que eles são resistentes, tem aqueles que são resistentes, mas eles estão mais disponíveis.

Hortência I: eu acho que falta mais até a gente ir lá do que eles mesmos serem resistentes, eu acho que quando eles virem assim uma equipe formada, querendo mostrar de verdade que dá certo, mas tá faltando porque é muito trabalho assim, a gente não para, né? Pra gente programar e fazer um estudo com os professores é difícil, não adianta só eu do atendimento querer ir lá fazer, porque eu preciso da equipe pedagógica que me apóie e eu consiga esse

espaço e os professores quererem.

Girassol I: É, mas é aí onde entra a sala de atendimento, é uma sala que pertence à escola.

Hortência I: Sim, mas...

Azaléia I: Hum...

Girassol I: A gente tem conseguido fazer as extrarregências, começou o trabalho com os professores, os conteúdos referentes aos alunos com surdez e eles estão querendo montar um grupo de estudos que seja nas extra-regências.

Azaléia I: Eu acho o seguinte, tanto a situação dela eu acho avançada, existe essa situação aí (refere-se à situação da professora Girassol I), como essa daqui existe, essa de resistência (refere-se à situação de Hortência). Eu digo porque o menino que eu atendia mudou de escola, não é mais da minha escola, ele foi aprovado e foi para uma outra escola. Então, o que é que acontece? Vem a mãe dele procurar a sala de atendimento e eu me desloco da escola e vou lá pra escola onde ele estuda. Eu tive que ir pra conversar e pra ver a possibilidade dele ficar na mesma sala junto com os amigos dele, porque ele ficou numa sala que não tinha amigo. Eu fui tentar falar com a professora. Simplesmente a professora olhou para mim e disse: “- Mulher isso aqui não é depósito de jogar esses meninos, não! Então, o termo me constrangeu, você leva uma bofetada na cara, eu querendo ajudar e ela simplesmente disse assim.

Cinquenta minutos e não faz nada pra ele. Ele estava acostumado a trabalhar na sala de aula e participar em grupo e tudo... e agora não faz mais.

Tulipa I: É, essa queda acontece.

Azaleia I: Deixa eu só colocar: os professores que não querem ceder, eles simplesmente acham que não tem pra que aquele aluno ali, [...]. Então isso é uma situação de resistência, de que o professor não quer aceitar que aquele aluno está ali. Tá incomodando ele, entendeu? Agora precisa realmente de um trabalho efetivo direto com o professor, inclusive ultimamente eu escutei alguém dizendo que não tem formação adequada, mas não tem porque também, não vai atrás, porque o município oferece. No tempo em que nós estamos de inclusão se você não está por dentro é porque você tá mesmo é querendo ficar de fora, porque o assunto é atual, entendeu? Mas se você não quer, não tem sala de atendimento, não tem supervisor, não tem diretor, não tem ninguém que faça você atuar em sala de aula, você se acomoda e pronto.

Entrevista C, ep. 1 p.3-5

Nesse episódio, podemos reconhecer a linguagem como um processo extremamente pessoal e, ao mesmo tempo, um processo profundamente social

(VYGOTSKY, 1984). Na fala, Hortência I explicita a resistência sentida pelos professores da sala regular ao seu trabalho: “A gente tem se deparado com muita barreira, muito professor resistente e, por isso, que eu estou dizendo...”

A fala das outras professoras permite que Hortência I reflita o que disse e recoloque... “É, já tem professor!”

Há outras vozes no encontro que permitem avanços e recuos na interação entre os professores. As resistências são sentidas e ditas pelas professoras do AEE.

Hortência I explicita esta resistência e também se queixa da falta de apoio da equipe da escola, como direção e supervisão. Enquanto Hortência I fala da resistência encontrada para dialogar com os professores em sua escola, Girassol I quer anunciar que, na sua escola, há mudanças neste sentido. Hortência I retoma a fala, já refletida pela voz do outro, e diz:

“Eu acho que falta mais até a gente ir lá, do que eles mesmos serem resistentes, eu acho que quando eles virem, assim, uma equipe formada...”

Hortência I, durante a entrevista coletiva parece reconhecer a necessidade de ir ao encontro das professoras de sala regular. No diálogo constrói-se e desconstrói-se o conhecimento do outro (AMORIM, 2004).

Girassol I expressa a mudança que percebe na relação com os professores de sua escola e diz: “A gente tem conseguido fazer as extra-regências, começamos o trabalho com os professores os conteúdos referentes aos alunos com surdez, [...] então, estão querendo montar um grupo de estudos que seja nas extra-regências”.

Azaléia I, percebendo as diferentes vozes das professoras, reafirma a resistência na visita à escola de um aluno, demonstrando dificuldade em compreender a professora, que diz: “- Mulher, isso aqui não é depósito de jogar esses meninos, não!”

Talvez a professora expresse resistência porque não compreendeu que a escola pode ser espaço de aprendizagem para todos, que requer transformações significativas para ser inclusiva, e nas condições em que se apresenta possa parecer que seja espaço de depósito.

Azaleia I traz a dificuldade na interação com o “outro” e na compreensão que “o momento de conflito e resistência faz parte do processo de enfrentamento de novos desafios” (MAGALHÃES, 2008).

Para Lima (2006),

Inclusão exige que a sociedade se transforme para respeitar, acolher e atender às necessidades de todos os seus membros. Inclusão é um transformar-se e significa pôr a termo ao atual modelo social, que é excludente com origem nos primórdios da raça humana num contínuo fazendo.

Muitos professores ainda não refletiram sobre esse novo contexto educacional e sobre a realidade heterogênea, e ainda, não conseguem compreender o direito de o aluno estar na escola, conviver e aprender junto com os demais. Azaléia I se choca, pois não compreende a resistência da professora de sala quando teve o “trabalho de ir até a escola do aluno para conversar”.

A resistência da sociedade se faz presente entre as professoras. Os contextos refletem dificuldades dos professores “nascidos no âmbito dos processos de estigmatização, do vácuo da ausência de informação e de contatos sociais com pessoas com deficiência (MAGALHÃES, 2009, p. 162).

A necessidade de quebra de barreiras para um trabalho colaborativo é primordial pode ajudar a quebra do estigma. A professora da sala regular não entende a inclusão escolar, e sua dificuldade de acolher o aluno é evidente, marca de descrença e reflexo de uma cultura de que a escola não é para ele. Por outro lado, para Azaléia I, é muito difícil dialogar, principalmente quando o outro diz: “Isso aqui não é depósito de jogar menino, não”.

Será que o lugar ideal para esse aluno é em um depósito? Podemos retomar à história no tempo da Idade Média, quando se escondia, segregava pessoas com deficiência? Por que o professor diz o que diz? Esse aluno, realmente, está jogado na escola? Para Azaléia I, a escola não é depósito. O aluno aprendia na escola em que atuava. O que acontece agora? Não entende porque a professora da outra escola não age como ela. Parece difícil compreender o outro. Por outro lado, além de Azaléia I não querer estar na escola, não se conforma por que a professora não entende e não faz nada por esse aluno. Navarro (2005) diz que é preciso abertura para entender esse professor e que o diálogo pode ajudar a resolver crises.

Podemos entender a dificuldade de Azaléia I em se deslocar para interagir em outro espaço escolar, com outro PPP, num contexto diferente daquele da sua escola. Por outro lado, a ação de Azaléia I implica estar com o outro e compreendê-lo neste processo. Parece entender que a resistência é só da professora que denuncia o desconhecimento e ausência de ajuda.

A fala denuncia ausência de colaboração da escola e de outros apoios que

poderiam contemplar ajuda significativa no processo educacional de alunos com deficiência.

Para Hallahan e Kauffman (1994 apud MENDES, 2006, p.396)

a proposta de “inclusão total” ainda hoje sofre considerável resistência [...] nem todos os professores e educadores do ensino regular estão dispostos a, ou mesmo são capazes de lidar com todos os tipos de alunos com dificuldades especiais, principalmente com os casos de maior incidência –mas de maior gravidade- que exigem recursos técnicos e serviços diferenciados de apoio.

Neste sentido, torna-se importante compreender os contextos onde surgem tais resistências para pensar em possíveis ações que contribuam com mudanças no processo escolar destes alunos.

Girassol I indica possibilidades de mudança. A própria entrevista coletiva pode ser uma oportunidade de ouvir e de respeitar outras vozes.

A resistência sentida por Hortência I e Azaléia I é confirmada na entrevista D, com as professoras de sala regular.

Nesse episódio da entrevista coletiva realizada com professoras das salas regulares, na qual contamos com a participação de uma professora do 5º ano e de três professoras do ensino fundamental do 6º ao 9º ano, as falas de resistência se confirmam.

Três professoras dialogam com a pesquisadora. Orquídea II mostra a resistência inicial a Orquídea I, enquanto Tulipa II afirma distanciamento de um trabalho com as professoras de AEE.

No diálogo, Orquídea II reconhece o trabalho desenvolvido por Orquídea I na sua escola, contudo, o distanciamento inicial de Orquídea II com Orquídea I dificulta a produção de um trabalho mais colaborativo.

Episódio : ... e depois foi sentindo falta, a gente precisa delas ! ... um pode entrar no outro e o outro em um !

Orquídea II: [...] É bem mais completo, bem mais profundo o trabalho que elas têm. [...] é uma coisa que a gente vê que tem esse trabalho, é um trabalho interessante. Eu acredito até demais, é quando eu digo para elas que é uma coisa que você vem fazendo conosco, esse mesmo trabalho, saber trabalhar mais. No início a gente teve aquela... não é rejeição que quero dizer, é tipo rejeição, aquela coisa... aff Maria!... aquela coisa toda... e depois foi sentindo falta, a gente precisa delas! Volto atrás, de primeiro. Depois, a gente percebe

que precisa delas, aí depois pronto, começou a relação legal, mas no início, não. No início teve um pouco de rejeição, aquela coisa toda.

Pesquisadora: Na escola de vocês também foi assim?

Tulipa II: Mais ou menos, mas eu acho o seguinte... eu já estou pensando que é muito bom a gente sentar... claro que toda conversa é uma troca e descobre coisas novas e tem ideias novas, é... vamos procurar as meninas da sala, e vamos ver como elas dão aula, como elas trabalham com o pessoal, entendeu?

Margarida II: Eu acho que é importante conhecer a sala.

Tulipa II: Para a gente conhecer melhor, porque na realidade tá faltando...

Margarida II: Conhecer cada recurso, de repente, pode até utilizar, não sei se é possível, né? Algum material daquela sala, dentro da sua sala de aula, se você deslocar o material da sala de atendimento, porque talvez, na sala de atendimento, eles se sentem muito à vontade, é como se ali fosse o espaço deles, por quê? Porque ali tem muitas facilidades, e na sala de aula tem as dificuldades, então se a gente pudesse unir para ele sentir um pouquinho de lá aqui? E ele ver que os dois ambientes pertencem a ele? **Que um pode entrar no outro, e outro em um!**

Orquídea II: Eu até tentei, peguei da Orquídea I o alfabeto em Libras para pôr na sala, porque como já tem um outro, você vê quando ela pergunta qual é a letra, aí como eu tenho no quadro acima, daí eu vou e mostro a letra, aí ela (faz ok) com o dedo. Então eu já vou botando na minha sala, você vai ganhando, ótimo, só assim é uma coisa que você vai vendo e aprendendo, né?

Entrevista D, ep. 5 p.10-11

Nesse episódio a rejeição/resistência é confirmada na fala de Orquídea II: “Não é rejeição que quero dizer, é tipo rejeição, aquela coisa... aff Maria!... aquela coisa toda...”

Embora as outras professoras não declarem essa resistência, anunciam que o momento de encontro dialógico propicia a reflexão: “Eu já tô pensando que, porque é muito bom a gente sentar... claro que toda conversa é uma troca e descobre coisas novas e tem ideias novas”.

Durante a entrevista, Tulipa II começa a pensar sobre a interação e a importância de rever o distanciamento com as professoras de AEE. Quem deve procurar quem? Talvez o movimento precise acontecer de ambos os lados, não é

fala de um sobre o outro, o diálogo precisa ser entre os professores. Neste sentido, é preciso realizar encontros.

É Margarida II que anuncia: “Que um pode entrar no outro, e outro em um!”

Margarida II nos ajuda a refletir sobre ações que ainda precisam existir nos espaços escolares em busca de um processo mais coletivo e colaborativo. As resistências precisam ser compreendidas e trabalhadas no contexto escolar. Talvez os professores precisem conhecer mais, não só em informação, mas na realização de propostas coletivas e em colaboração para desenvolver um trabalho educacional que atenda à realidade da escola de hoje.

Para Amaral (1994), a situação de ameaça pode provocar medo e necessidade de defesa, gerando rejeição. A rejeição ao aluno com deficiência pode ser transferida ao professor de AEE.

Para Marchesi (2010, p. 36)

Em geral, os professores mostram uma certa resistência a incorporar em suas escolas alunos que estudaram previamente em escolas especiais (Vlachou e Barton, 1994). Essas atitudes negativas iniciais baseiam-se em duas percepções dos professores: sua falta de preparo e a ausência de professores de apoio suficientes (Yola e Ward, 1987). Quando existem programas de formação que dão mais confiança aos professores e há um apoio efetivo na escola, contudo, as atitudes se modificam em direção positiva.

As atitudes dos professores dependem, portanto, de sua competência e de sua segurança profissional. A segurança está relacionada com as dificuldades que imagina que podem criar na sala de aula os alunos com necessidades educacionais especiais e com a ajuda que receberá de outros professores.

Nesse sentido a rejeição e/ou resistência dos professores de salas regulares é uma questão para ser considerada na formação dos professores do AEE. A revisão conceitual sobre escola, deficiência, alternativas de acessibilidade, recursos tecnológicos, compreensão do “outro” pode ajudar a compreender os profissionais e fazê-los refletirem sobre novos contextos vividos pela escola, o que pode ser realizado em espaços de formação no próprio contexto escolar.

Marchesi (2010) apresenta estudos que mostram que a sensibilidade e a compreensão dos professores aumentam com o conhecimento e que a ausência de recursos pode fazer com que os professores e a comunidade educativa não considerem possível uma integração.

Para Mendes (2009, p. 34), o ensino colaborativo é um processo no qual os professores passam por estágios de adaptação até a obtenção de um relacionamento verdadeiramente colaborativo. Mendes destaca os três diferentes estágios criados por Gately e Gately (2001) na interação e colaboração dos professores:

Estágio inicial: os professores se comunicam superficialmente, criando limites e tentativas de estabelecer um relacionamento profissional entre si, a comunicação é formal e infreqüente, e corre-se o risco deles ficarem estagnados nesse primeiro estágio;

Estágio de comprometimento: a comunicação entre os professores é mais freqüente, aberta e interativa, o que possibilita que eles construam o nível de confiança necessária para o ensino colaborativo. Gradualmente o professor de Educação Especial deve passar a assumir um papel mais ativo na sala de aula;

Estágio colaborativo: os professores se comunicam e interagem abertamente, sendo que a comunicação, o humor e um alto grau de conforto é experienciado pelos professores, estudantes e outros. Os professores trabalham juntos e um complementa o outro.

Nessas considerações pode-se identificar a resistência como parte de um processo a ser compreendido e trabalhado nos espaços escolares.

Nessa investigação identificamos que com a abertura ao diálogo, as mudanças começam a surgir. Da mesma forma com o que foi anunciado por Orquídea II com relação à rejeição inicial às professoras de AEE, apresentamos outro episódio da mesma entrevista “D” com as professoras de sala regular que mostra o processo de interação entre as professoras em mudança.

Episódio : ... mas a gente tá buscando .

Rosa II: A deficiência dela é assim... como?

Orquídea II: Os braços dela são encolhidinhos, e ela tem a questão, não sei se é mental, mas no diagnóstico dela, só diz p.c. Mas ela não tem controle muito no pescoço, né?

Rosa II: E a fala?

Orquídea II: Não fala. E ela não escuta, porque ela entende pelo gesto da minha boca, aí eu fico falando diretamente com ela.

Rosa II: Daí ela faz a leitura?

Orquídea II: É com os pés, aí é interessante que no início eu sempre esperava do gesto da mão dela, mas só que ela me surpreendia com os pés, daí os

meninos diziam: “Tia... Olha o pé dela! Aí eu olhava para os pés. Desculpa, eu vou aprender a trabalhar com você. Então hoje eu me sinto mais assim... e também tem Orquídea I, que tem uma sala lá, que sempre a gente busca, para esclarecer metas e principalmente a questão das atividades, é muito difícil. Eu estou...

Rosa II: Num beco sem saída.

Orquídea II: Mas a gente tá buscando, né? Como tem uma sala lá com as meninas... Orquídea I Então facilita, tá entendendo?

Entrevista D, ep. 2, p. 2

Para Rosa II, que não conhece a aluna da professora Orquídea II, falada no episódio acima, Orquídea II está num “beco sem saída”. Orquídea II não confirma o que Rosa II diz, e expõe: “A gente tá buscando, né?”. E salienta que Orquídea I ajuda e facilita.

Conforme observação em sala de AEE, podemos destacar a ajuda de Orquídea I, não em ação direta em sala de aula, mas nas proposições e ações feitas para contribuir com a aprendizagem da aluna Ana Maria, citada no episódio acima.

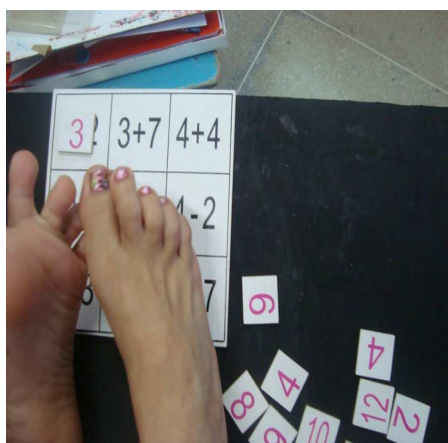
Orquídea I solicitou a carteira escolar com mesa de pé feita especialmente para a aluna que a utiliza tanto na sala de aula como na sala de recursos multifuncionais. A carteira ajuda Ana Maria a se apoiar melhor para escrever com o pé e para percorrer distâncias maiores no espaço escolar. Orquídea I utiliza figuras para a aluna realizar as operações matemáticas e se comunicar com alguns recursos de comunicação alternativa. A descoberta de que a aluna também é surda é recente. Por isso utiliza os numerais e o alfabeto digital com os pés, em parceria com o CAS. Orquídea I também providenciou uma caixa para colocar o teclado e o mouse para os pés.

Figura 4 – Sala de aula regular



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 5 – Sala de recursos multifuncionais



Fonte: Arquivo pessoal

Enquanto para a professora Rosa II, que não conhece Ana Maria, trabalhar com essa aluna pode ser “um beco sem saída”, para as professoras Orquídeas I e II se constitui um mundo de possibilidades. Para Orquídea II, a aluna não se encontra em um beco sem saída, e sim, na escola com os colegas, e com eles enfrenta os dilemas e desafios da escola atual.

Buscar junto com o outro constitui-se em ação colaborativa, ao mesmo tempo evidenciamos que esta ação não parece ser tão fácil quanto se possa comumente imaginar. (MAGALHÃES, 2008; TUDGE, 1990; MENDES, 2009)

Damiani (2008) ressalta que a colaboração precisa ser discutida nos cursos de formação continuada e, principalmente, mais presente nas escolas. Pela investigação realizada, a articulação dos professores de AEE nas quatro escolas vai se constituindo de diferentes formas.

Nas escolas Amarela, Vermelha e Azul, as professoras realizam atendimento nas salas de recursos multifuncionais, em sala de aula ou, ainda, em residências. É

comum, como parte da ação das professoras do AEE dessas escolas, a realização de estudos nas escolas onde atuam e em outras, quando solicitadas.

Na Escola Vermelha, as professoras fizeram uma carta às escolas onde os alunos estudam, oferecendo encontros com os professores, como alternativa de colaboração, mas “poucas escolas procuram”, diz a Rosa I e Tulipa I da escola Vermelha.

Na escola Lilás, o AEE é voltado mais especificamente para o aluno na Sala de Recursos Multifuncionais, o que reflete desconhecimento e descrença desse trabalho por parte dos professores da própria escola. “Acho que deveria ter mais orientação eu não sei como lidar com João... o que será dele quando crescer?” (Diário de campo 1, p. 10 - dia 21/04/2011)

É o que diz a professora Azaléia II se referindo ao aluno com paralisia cerebral na escola em que substitui a professora efetiva por um semestre. A pouca interação entre as professoras impede de pensar em possibilidades de aprendizagem do aluno de 10 anos com uma deficiência física. Embora a escola tenha um número significativo de alunos com deficiência, as informações e diálogo entre os professores de AEE e de sala regular, até mesmo na própria escola, eram escassos.

Essas diferentes constituições mostram que, nas possibilidades mais interativas e de compreensão e significado da contribuição do professor de AEE, a intenção colaborativa pode se concretizar se a escola tiver sua proposta de abertura a possíveis transformações coletivas.

Portanto, o professor de AEE pode contribuir com o trabalho educacional inclusivo se sua ação não for reduzida ao espaço de sala de recursos multifuncionais, nem se sua função for meramente técnica (PRIETO, 2008). No caso das escolas Amarela, Vermelha e Azul, parece que a interação em busca de colaboração entre os profissionais da escola são desafios do dia a dia na escola onde as resistências parecem começar a dar lugar a aproximações entre os profissionais numa perspectiva de colaboração.

5.5 Do aspecto legal ao cotidiano nas escolas - O tempo dos professores, dos pais e de encontros

Considerar o AEE numa perspectiva que contribua no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades exige um trabalho que considere os espaços, o tempo e as relações construídas na escola, focando as ações no contexto escolar e que possam colaborar no processo educacional de seus alunos.

Nas atribuições do professor do AEE apresentadas pela Resolução do CNE Nº 4, de 2009, segundo Baptista (2011), três delas são ligadas diretamente à sala de aula regular, no turno que o aluno está matriculado:

- 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;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- 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.

Como Baptista (2011), consideramos que as atribuições dos professores de AEE, normatizadas pela Resolução 4/2009 do CNE, têm função significativa também no turno em que o aluno está matriculado na sala regular. Contudo, na rede municipal de Mossoró, a contratação dos professores para o AEE foi realizada no turno inverso ao horário escolar do aluno, e, as vezes, em outra escola como enfatizam os documentos legais:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no **turno inverso** da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centros 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 (Art. 5º da Resolução nº 4 de 2009 do CNE. (grifo nosso)

Conforme a legislação acima citada, podemos compreender que a ênfase ao AEE no turno inverso, seja para garantir que o aluno frequente o ensino regular

como os demais alunos e que o atendimento complementar e ou suplementar seja oferecido no contraturno.

Nesse sentido, podemos considerar importantes as ações do professor do AEE com o aluno no turno inverso a escola, porém, assim como Baptista (2011) nos chama a atenção, as atribuições do professor do AEE não se reduzem a atividades na sala de recursos multifuncionais, pois exigem interação contínua com o professor da sala de aula, como destaca Bersh e Sartoretto (2011, p. 52):

As atividades escolares são planejadas pelo professor da classe comum para todos os seus alunos e os professores do AEE identificarão as barreiras de participação, selecionarão, confeccionarão ou ajudarão na aquisição de recursos que permitirão aos alunos com deficiência a plena participação nas aulas.

Assim, podemos afirmar que as funções do AEE devem ir além da sala de recursos multifuncionais, pois o professor precisa estar em contato com o aluno na sala regular, observar, acompanhar e articular com o professor da sala regular o desenvolvimento do processo inclusivo, e isso exige tempo do professor também no turno em que o aluno se encontra na aula.

O tempo do professor do AEE para interagir com o professor de sala regular passa a ser um desafio, pois sua ação no cotidiano da escola é no turno inverso, conforme pudemos identificar pelas entrevistas com as professoras.

Tanto as professoras de salas regulares como da sala de recursos multifuncionais se remetem à dificuldade do tempo, quando se trata da interação entre os profissionais.

Figura 6 – Professora e aluno em sala de recursos multifuncionais



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 7 – Professora e alunos em sala



Fonte: Arquivo pessoal

Na entrevista “A”, realizada com o grupo de professoras de AEE, produzimos o episódio abaixo, que contou com a participação de três professoras: uma professora da Escola Azul, uma da Escola Amarela e outra da Escola Vermelha.

Vale destacar que durante as entrevistas, os professores da rede estadual do RN encontravam-se em greve, reivindicando melhores condições de salário e de estrutura para o trabalho. Foi uma das greves mais extensas do estado do Rio Grande do Norte e que teve repercussões no país pelo pronunciamento feito pela representante dos professores no discurso em defesa pela educação pública Amanda Gurgel.

Das três professoras, duas iniciaram o trabalho com a implantação do AEE no segundo semestre de 2008 e uma iniciou em 2006, e já trabalhava havia mais de 20 anos com educação especial.

Episódio : Tempo de interação

Pesquisadora: Como é a interação de vocês com os professores das salas regulares?

Rosa I: Geralmente, o professor quer que a gente faça a atividade, né? São raros os que querem que a gente só dê uma orientação. E, se fosse pela vontade deles a gente daria a atividade para aquele aluno, como se fosse para fazer alguma coisa diferente para aplicar para aquele aluno. Até que a gente explica que não é assim, que tem que adequar à turma toda. Alguns se sensibilizam e seguem, e outros não. Quem tem mais disponibilidade de tempo... não é por maldade, é por questão de tempo mesmo, que não tem. Em muitos eu observo isso.

Orquídea I: Observo que não tem tempo para isso.

Rosa I: Não há tempo, é como Amanda³⁷ falou (refere-se à representante dos professores durante a greve estadual no RN que repercutiu em todo o país), é preciso trabalhar os três turnos, não tem tempo pra nada, pra planejar (risos).

Orquídea I: Então, a gente caminha muito ainda nesse aspecto. Essa inclusão precisa acontecer com plenitude, a gente precisa ainda crescer nesse sentido, das adequações acadêmicas; do professor diminuir mais essa resistência. É também dar, dar ao ensino, do sistema, dar essa possibilidade também ao professor de fazer isso, porque a gente sabe... Como Rosa I falou, é questão do sistema também não oferecer essa possibilidade ao professor, esse tempo, de trabalhar, porque exige tempo. Até mesmo de ele parar para pensar o que fazer. Não é questão de material, mas é que ele não parou, e ele não tem tempo de parar, quando chega em casa tem as obrigações dele, aí já esqueceu... no outro dia já não tem tempo de fazer, então, é o próprio sistema que é trabalhoso.

Margarida I: Além do tempo, eu acho que é querer fazer, né? Eu acho que não é questão de ter tempo, mas de você tentar querer fazer. Eu não sei se é o medo dos professores. Alguns resistem, ah eu não sei fazer, eu não consigo fazer, eu acredito que é o medo, eu acho que assim... a partir do momento que ele perceba que não é tão difícil. Ele coloca como se fosse uma coisa que não tem condição... eu tenho trinta e tanto alunos, que ele possa atender a todos. Eu sempre falo que ele vai ver que a turma vai ganhar com aquela atividade que ele tá fazendo, não só com aquele aluno, então eu vejo o depoimento dos professores que dizem: "Eu não tenho condições, eu tenho tantas turmas de manhã, tantas turmas à tarde, tantas turmas à noite, como vou parar para fazer esse recurso, então esse recurso, como vou me adequar a essa atividade, só para esse aluno?" Professor, você não vai fazer só para esse aluno, você vai fazer para a turma, porque a turma vai ganhar, não é? Eu sei que precisa de um tempo... mas eu percebo o medo dos professores.

Orquídea I: Eles não têm intimidade, não se apropriaram, ainda acham que é uma coisa separada, ainda não entenderam que é um todo, não é só para aquele aluno, é para todo mundo, mas ele acha que é uma coisa separada, e pode utilizar com todo mundo ... falta o professor se apropriar disso, né?

Rosa I: Já que a gente não tem muito tempo disponível para fazer os estudos, mas aquelas oficinas ajudam muito, por exemplo, ano passado, a gente participou daquela oficina de LIBRAS, lembra, Orquídea I? Tinha dois professores da nossa escola, eles simplesmente tinham pavor de trabalhar com os alunos com deficiência. Eles tinham medo... medo. A partir do momento que eles participaram da oficina, que eles viram, aprenderam, eles têm um novo olhar para os meninos... já buscam, já vão até na nossa sala, pedem sugestão. Mas antes

³⁷ Amanda Gurgel foi a representante dos professores durante a greve estadual no RN que repercutiu em todo o país.

eles simplesmente deixavam que o aluno ficasse lá na sala de aula, e hoje não, eles já têm um novo olhar, então não foi um curso, foi só uma oficina. Pena que a gente tem pouco tempo, até para as visitas, que é uma coisa que eu não me conformo é não ter tempo para as visitas, é uma falha grande que a gente tem, no atendimento porque se a gente for deixar um dia livre, por exemplo, né? Também não dá para suprir tudo, a gente deixa de atender muitos, que a demanda...

Margarida I: E outra coisa, Rosa I... Hoje eu tava conversando com uma professora, uma amiga minha, que tava questionando: “Você tá no atendimento? Como está a questão das visitas?” Eu disse: Olha eu me sinto assim... Como se o atendimento tivesse precisando realmente cumprir a função dele, que é identificar esse recurso e se socializar com aquele o professor em sala de aula, levar aquele recurso sempre para a turma, né? Um recurso que pode ser feito, mas que a turma pode usufruir, dependendo do recurso, porque tem recurso mais específico.

Fonte: Entrevista A, ep. 5, pp. 5-7

Como ressalta Kramer (2004), a entrevista coletiva possibilita a produção de diferentes vozes, que apresentam questões importantes relacionadas à interação com os professores de sala de aula regular; concepções sobre o ensinar considerando as diferenças. Contudo, focaremos mais na palavra “tempo”, tão anunciada pelas professoras.

À medida que dialogam sobre a dificuldade do “tempo” dos professores da sala regular, passam a explicitar o “tempo” delas como professoras do AEE incompatível para interagir com a professora e os alunos na sala de aula. Enquanto Rosa I e Orquídea I demonstram, em suas falas, a dificuldade de interação com os professores das salas regulares pela falta de tempo, Margarida I apresenta a necessidade do “querer fazer” dos professores, destacando o “medo e resistência” como barreira para o trabalho na perspectiva inclusiva. É outra voz que expressa a dificuldade de interação com os professores de sala regular.

À medida que dialogam sobre a dificuldade do “tempo” dos professores da sala regular, passam a explicitar o “tempo” delas como professora de AEE incompatível para responder ao trabalho, que foram confiadas.

No diálogo, denunciam a falta de tempo, apoiadas na manifestação da representante durante a greve dos professores da rede estadual de ensino. Todas as três também são professoras de sala regular e sentem a dificuldade do tempo,

tanto na sala de aula regular como na função de professora do AEE. Rosa I diz: “Eu não me conformo não ter tempo para as visitas”. Margarida I reforça o pensamento de Rosa I: “Como se o atendimento tivesse precisando realmente cumprir a função dele”. Elas reconhecem a dificuldade de realizar o trabalho delas, e Rosa I ainda explicita como “Falha grande que a gente tem”.

A falha é da professora, ou de políticas públicas e legislação que apresentam lacunas em suas propostas de ação? Como o professor de AEE pode realizar interação com o outro professor se seu tempo é diferente do outro?

Margarida I, durante as observações em sala de AEE também expressa o desejo de acompanhar o aluno que atende em sala de aula.

Dia 18 de abril de 2011

“Querida ir à escola, mas no horário da aula dela estou trabalhando na outra escola” (Diário de campo 01, p. 34).

Além de atender aos alunos da própria escola, onde fica a sala de recursos, as professoras de AEE atendem a alunos de outras escolas, o que dificulta mais a interação com os professores dos alunos que atendem. Diante do trabalho no turno inverso, esses profissionais se veem impossibilitados de encontrar esses professores e acompanhar os alunos no turno em que estudam, principalmente, tratando-se de alunos que são matriculados em outra escola.

O tempo também aparece na entrevistas coletivas com as professoras das salas de aula regulares. São cinco professoras que têm, em suas turmas, alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento atendidos na sala de recursos multifuncionais.

Episódio : “ falta tempo para planejar”

Orquídea II: Na teoria, a gente tem que estudar, mas o tempo é tão corrido, fazer que nem Amanda Gurgel, tão corrido que você trabalha no primeiro horário, no segundo horário, nos dias letivos, aí vem reunião não sei do que, conversa, e aquela angústia continuando... [...] a gente vai aprendendo, com eles mesmos, a gente vai e aprende[...] A gente aprende não é fora, é com eles.

Margarida II: Assim... o que ela estava falando, achei muito interessante na parte que ela disse que a gente precisa de tempo, por mais que a gente aprenda com eles, a gente precisa de um tempo para preparar, porque antigamente, quando era separado, tinha escola separada, tinha escola específica. Eu até me lembro que minha mãe trabalhou por trás do Rebouças. As professoras das classes especiais... Eu lembro que eu era pequena e ouvia ela dizendo: “As

classes de surdo e mudo”. E elas tinham todo um preparo, elas tinham curso, elas ganhavam até mais, tinha a história de uma gratificação, porque elas eram professoras de classes especiais, e agora, depois da inclusão, que eu considero muito importante, porque elas são pessoas iguais às outras só que com necessidades diferentes, é... todos têm dificuldades, talvez a indisciplina seja pior [...] e eu acho que é o tempo que falta, é um tempo para gente planejar melhor uma aula assim, diferenciada, motivadora para eles, porque eu vejo nos alunos..., mas explicitamente é, pode citar nomes assim?

Pesquisadora: Pode, porque vamos substituir os nomes.

Margarida II: No caso do João, né? Eu acho assim, que ele fica meio alheio, eu vejo que tem interesse, mas ele fica meio alheio, quando é aula expositiva e, muitas vezes, por mais que um dia a gente use um recurso, a maioria das aulas fica expositiva, pela falta de tempo que a gente tem de organizar. Nossa escola, graças a Deus, tem uma sala de atendimento, mas tem escola que não tem.

Entrevista D, ep. 4, pp. 5-6

Nesse episódio podemos identificar Orquídea II justificando a falta de tempo para estudar e realizar cursos, ressaltando que pode aprender com os próprios alunos. Ao mesmo tempo denuncia a necessidade de trabalhar sua “angústia”, mas o tempo de estudo na escola fica perdido com “reunião não sei do que”. A ausência de um PPP na escola de Orquídea II, a falta de encontros que possibilitem trocas e aprendizagens entre os professores, dificulta o trabalho e planejamento coletivo na escola.

O pouco tempo para estudar é evidenciado pelas professoras, mas também “quando há tempo é para reunião, conversa e a angústia continua.” Para Orquídea II, há falta de tempo para estudar, e quando este existe acaba sendo ocupado por reuniões que não vão ao encontro da necessidade dos professores. É Margarida II que apresenta a ausência de planejamento na ação dos professores, o que é observado, principalmente, no ensino fundamental de 6º ao 9º ano, quando as aulas expositivas e uso do livro didático são os instrumentos principais em sala de aula. Margarida II justifica a falta de tempo para planejar aulas,³⁸ que sejam motivadoras e interessantes para todos os alunos.

Para Sacristán (2007, p. 265),

³⁸ Na rede municipal de ensino os professores têm uma carga horária de 30 horas semanais, sendo 25 em sala de aula e 5 para planejamento.

Na determinação e no uso do tempo escolar se misturam os mais diversos fatores: determinações externas para a escola e professores/as, regulações trabalhistas do emprego destes, ponderação diferenciada das diversas matérias e atividades incluídas no currículo, distribuição de tempos imposta pelas atividades dominantes que são possíveis dentro da instituição escolar, bem como diversas crenças sobre a adequação da duração de uma atividade, [...] Realizar a análise do tempo escolar é entrar na revisão desta cultura.

Embora haja dificuldades para estudo e planejamento na escola, os professores podem realizar reflexões coletivas sobre o tempo disponível para interação na instituição e buscar alternativas conjuntas para viabilizar tempos de encontros e aprendizagem. Margarida II reconhece que o aluno surdo, na sala de aula, poderia se beneficiar com uma aula planejada para todos. Mas não há planejamento.

Margarida II denuncia: “É o tempo que falta, é um tempo pra gente planejar melhor uma aula assim, diferenciada, motivadora para eles”. Reconhece que a escola precisa mudar para todos, e ressalta a presença do AEE em sua escola, mas de uma maneira que parece que o AEE tem mais função compensatória e não complementar.

Assim, consideramos que é preciso que o trabalho desses profissionais seja mais compartilhado e refletido pela equipe escolar. Neste sentido, há necessidade de repensar os tempos dos professores para um projeto comum (TUDGE, 1999) numa perspectiva que permita a colaboração no processo de ensino aprendizagem, de formas complementares, envolvendo também a reflexão do currículo escolar.

As políticas educacionais e os direcionamentos legais para o AEE precisam ser revistos para que o tempo destinado a esse trabalho permita o movimento para ações colaborativas na escola. Assim, questionamos: não está na hora de se repensar legalmente sobre o tempo para realizar as ações acima elencadas? Não se percebe que, da forma como está, distancia os professores de empreenderem ações colaborativas?

Como alternativa de interação, observou-se nas escolas Amarela e Vermelha buscas de estratégias de interação; como bilhetes, cadernos, telefonemas, buscando viabilizar o encontro em busca de ações colaborativas com os professores de sala regular (Diário de campo 1, p.33).

Há vozes que tentam ultrapassar as dificuldades e indicam ações colaborativas, como podemos ver no recorte da entrevista A quando Rosa I fala da interação com uma professora de sala regular, de uma outra escola, no trabalho conjunto com aluno com autismo. Um diferencial na interação entre as professoras: Rosa I acompanhava o aluno com autismo no turno da aula da sala regular.

Por incrível que pareça, eu já fui lá várias vezes, quando deu, e por telefone sempre, de tanto ligar quando ela liga para mim, sempre quanto tem uma atividade, até, as vezes, no início ela ficava aperreada, vamos usar este termo, ela ligava, dava um toque... tudo... até que a gente decidiu que ele ficasse só meio turno, porque ele cansava, aí a gente descobriu juntas, que é porque ele ia de ônibus, quando o pai ia deixá-lo no carro, ele ficava tranquilo. A gente falou com o pai para ele ver outro jeito de deixá-lo. Foi feito. Hoje todo mundo que vai lá fica admirado. Então, é bem importante isso.” (Ent. 1, ep. 3, p. 3)

O encontro com professores e alunos nas salas de aula regular, mesmo difícil de ocorrer, aparece na ação entre Rosa I e outra professora de sala regular, as quais parecem buscar ações conjuntas, mesmo em escolas diferentes, estratégias que promovam a colaboração no processo escolar. O trabalho colaborativo se faz com o “outro”. (PONTECORVO, 2005; GALLIMORE E THARP, 1990, MENDES, 2009)

No desafio do tempo de encontros com os professores e alunos na sala regular as professoras de sala de recursos multifuncionais conseguem maior interação com a família. Parece que o tempo na sala de recursos multifuncionais propicia de forma mais contínua e recorrente a aproximação e diálogo interativo com a família.

A presença constante de membros da família; seja pai, mãe, avós ou irmãos apresenta-se como espaço que possibilita diálogos de acolhimento, reflexão e orientações que parecem aproximar a família da escola. Os pais parecem sentir mais apoiados com as professoras de AEE e, muitas vezes, se fazem de interlocutores com os professores de sala regular, principalmente quando o aluno estuda em outra escola.

A aproximação com os pais e/responsáveis também ficou evidente, desde as entrevistas iniciais realizadas como nas observações em SRM. Muitas vezes, estes que traziam informações sobre a escola que o filho estudava e compartilhavam dificuldades e avanços encontrados. Essa aproximação evidenciou-se nas quatro

escolas investigadas.

Na dificuldade do tempo de estar com os professores e alunos em sala de aula regular, identificamos a busca das professoras do AEE em criar estratégias e alternativas de diálogos por meio de telefonemas, articulações para estudos nas escolas e, principalmente, na interação constante com a família, em incentivo, estímulo e conversas que aproximavam os alunos da escola.

No estudo com os professores a interação entre as professoras parece ganhar espaço para contribuir num trabalho colaborativo.

Tulipa I ressalta que “a família é uma parceira muito grande com relação ao contato com a escola. [...] tem escola que você passa 20 dias sem ir. Esse contato quem leva é a família.” (Ent.C, ep.02,p.12) Para Girassol I “a gente percebe que as mães querem conversar e querem que a gente vá à escola”. (Ent.C,ep. 02, p. 1)

As professoras de AEE, nas quatro escolas investigadas, parecem ajudar na aproximação da escola com a família como relata uma mãe no pátio da escola : “eu gosto dessa escola porque não tem preconceito por isso meus dois filhos estudam aqui”(D.C. 03, p. 3).

Na dificuldade do tempo de estar com os professores e alunos em sala de aula regular, identificamos a busca das professoras do AEE em criar estratégias e alternativas de diálogos por meio de telefonemas, articulações para estudos nas escolas, em incentivo ao debate com os professores.

Nos estudos que a escola Amarela, Vermelha e Azul realizam, as interações entre as professoras repercutem em reflexões, contribuindo para início de um trabalho colaborativo.

Nas dificuldades do tempo para conhecer a realidade dos alunos que atendem, acompanhar e contribuir mais efetivamente no processo de aprendizagem, as professoras de AEE conseguem articular mais com as famílias dos alunos podendo ser uma forma de obter mais parcerias para colaborem no processo escolar.

Nos encontros que as professoras de AEE realizam para estudo nas escolas também parecem ser significativos na troca e aproximações iniciais de ajuda mútua entre os professores, embora, ainda ocorra de forma pontual. Nas escolas onde a direção coordena, valoriza e acompanha estes encontros os professores evidenciam maior interesse pela continuidade de estudos.

Do pensar ao fazer dos professores de sala de aula regular e de AEE “o livro”

nos indica que podemos abri-lo de outras maneiras nas interações dialógicas; os “lápiz” e as “lupas” apresentam-se como instrumentos que podem se fazer mais presentes no cotidiano das salas de aula. Contudo, é preciso mais, mais abertura de “portas”, que ultrapassem conceitos arraigados, transformem resistências e busquem superar dificuldades “do tempo” para novos encontros e reencontros.

6 CONSIDERAÇÕES PARA NOVOS DESENHOS

Nos dois anos de investigação sobre o AEE no processo de inclusão escolar, percorremos um longo caminho de estudos teóricos, leitura de documentos, vivência nas escolas em interação dialógica com professores, alunos e comunidade escolar, refletindo para compreender as diferentes linguagens construídas nos espaços escolares.

Três pontos fundamentais dos estudos teóricos nos subsidiaram na interpretação que compartilhamos:

- a compreensão de que os dados produzidos em todo o tempo da investigação não se apresentam como unidades fechadas nem rígidas, mas podem nos ajudar a pensar e rever os processos educacionais quando falamos da inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, compreendendo a investigação como um processo dinâmico que nos ajuda a contribuir com o movimento educacional na busca contínua de melhoria e a não rotular sujeitos;

- a necessidade de situar a educação inclusiva no contexto histórico atrelado aos movimentos sociais, políticos e culturais para entender o desenvolvimento de ações inclusivas ou não, no contexto do local do estudo;

- a importância de aprofundamento na colaboração como conceito fundamental no processo de desenvolvimento mental e social dos sujeitos, tão dita, mas pouco utilizada no processo de ensino e aprendizagem no coletivo das escolas.

Dos discursos que permearam as interações das professoras nas observações realizadas e nas entrevistas coletivas, tanto do AEE quanto de sala regular temas recorrentes e singulares puderam nos ajudar a compreender questões que se apresentaram: as concepções mais integracionistas e práticas mais tradicionais na escola regular; o desafio de estabelecer processo colaborativo entre os professores das escolas investigadas e a necessidade de revisão dos tempos que podem ou não colaborar com encontros com os alunos nas salas de aula regulares, com professores e com os familiares no cotidiano da escola.

Embora “[...] a construção de sentido de todo discurso é, por definição, inacabável” (AMORIM, 2004, p.19), podemos sintetizar alguns pontos recorrentes durante a investigação, conforme o quadro 16.

Quadro 16- Síntese das concepções, práticas pedagógicas com os alunos e entre os professores e as dificuldades e os avanços

	Concepções	Práticas educativas	Práticas colaborativas	Dificuldades	Avanços
Professor de AEE	De integracionista à inclusiva	Oscilam em perspectiva a mais reflexiva	Mais tentativas de ajuda: - ao aluno - ao professor: interação indireta : e-mail, telefone, bilhetes. direta :estudos	- tempo para AEE em sala regular; - a perspectiva individual da escola - atendimento a alunos de várias escolas	- ajuda ao aluno; - apoio aos pais - estudos com os professores
Professor de sala de aula	De segregadora a integracionista	Predomínio da perspectiva mais tradicional	- tentativas de ajuda ao aluno - pouca procura de interação com o professor especializado	-prática individual na escola; -as resistências - tempo para planejar	- tentativas de trabalho pedagógico - desejo de aprender

Fonte: registro da pesquisadora

Do quadro 16 apresentado, podemos identificar questões importantes, a refletir, para intervir na formação desses profissionais, nas interações cotidianas na escola e, na condução de políticas públicas que reiteram educação de qualidade.

Muitas outras questões ainda podem ser debatidas, como as parcerias com a Saúde, no que se refere a serviços de apoio aos alunos e às interações com outros profissionais, que durante a investigação parecem silenciar no processo escolar.

As dificuldades de transportes para freqüentar o outro turno na escola em que o aluno faz o AEE, também parece ser desafio contínuo: “A mãe carrega seu filho com paralisia cerebral, no moto-taxi para vir para o AEE.” (D.C. 02, p.94)

Parece-nos que, embora as políticas públicas de descentralização do AEE para os municípios brasileiros (Política Nacional de Educação Especial -2008) propiciem a implantação de um serviço que pode ajudar a escola, existem questões significativas a serem reconhecidas e trabalhadas para que o AEE tenha função colaborativa no processo escolar nas redes de ensino.

É preciso permitir encontros, em diversas formas, que podem ser visualizados nas singularidades de cada escola e apoiadas por políticas públicas que promovam ultrapassar as dificuldades que ainda impedem possibilidades de avanço. Para tanto, exige de todos a saída do isolamento e propostas de outras perspectivas de trabalho.

É Vygotsky (1999) quem nos ensina que os serviços especializados precisam

ser “diluídos” no processo educacional. Mas, ainda encontramos conceitos arraigados, histórica e culturalmente, permeando os espaços escolares, que dificultam o acesso à aprendizagem de alunos, com estigmas de que “não sabemos ensiná-los” ou que estamos num “beco sem saída”, tal como frisou um sujeito da pesquisa.

As resistências sentidas e expressas durante a investigação nos convidam a trabalhar considerando-as parte de um processo em transformação.

Acreditamos que, em muitas ações realizadas em sala de recursos multifuncionais, o professor do AEE, de forma indireta, ajuda o professor quando realiza atividades em grupos pequenos, que despertam a interação, diálogo e interesse pelo aprender. Contudo, a interação direta com o professor de sala regular pareceu repercutir mais significativamente no processo escolar dos alunos.

Embora o predomínio das ações das professoras do AEE, nas quatro escolas, seja voltada para o aluno, reconhecemos a existência de interesse e tentativas para avançar em diferentes encontros com os professores, com os pais, com os colegas da turma, nos intervalos e em diferentes momentos. Contudo, evidencia-se que, onde a escola conta com ação de diretores e coordenadores pedagógicos coordenando as ações para uma escola que atende à diversidade, os “rostos” dos alunos começam a provocar mudanças.

Nesse movimento da pesquisa pudemos ratificar, no dizer de Boff (2001, p.139) que

Não há só a rede de relações sociais. Existem as pessoas concretas, homens e mulheres. Como humanos, as pessoas são seres falantes: pela fala constroem o mundo com suas relações. Por isso, o ser humano é, na essência, alguém de relações ilimitadas. [...]. O rosto do outro me obriga a tomar posição porque fala, pro-voca, e-voca e com-voca.

O “rosto” dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades parecem ser vistos e “provocar” a buscar caminhos, mas há desafios imensos do interior ao exterior das escolas; como o

[...] o peso da responsabilidade dos municípios em constituir políticas de atendimento educacional especializado para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, somadas à consolidação de suas

ações de melhoria da qualidade de ensino nas diferentes etapas da educação básica e modalidades de ensino que estão sob sua orquestração (PRIETO, 2008, p.70).

Nesse sentido que, com o atual contexto educacional das escolas pesquisadas, reconhecemos os movimentos para uma educação inclusiva precisam se fazer presente não só no interior das escolas.

Assim, o AEE pode colaborar com os professores no processo inclusivo dos alunos se a ação colaborativa não for uma ação apenas do professor especializado ou do professor do ensino comum; o processo colaborativo precisa fazer parte da cultura escolar. Assim, concordamos com Mendes (2008, p. 44) a respeito da

[...] importância de se mudar a cultura da formação dos professores do ensino regular e especial de modo a prepará-los para atuar efetivamente em colaboração. Enfim, planejar colaboração efetiva envolve compromisso dos professores que estarão trabalhando junto, dos gestores e da comunidade, além de envolver tempo, apoio, recursos, acompanhamento e, acima de tudo, persistência.

É preciso persistir. Buscar tempo para realizar, acompanhar e avaliar continuamente processos educacionais que colaborem na emancipação e mudança de vida das pessoas.

Em 17 de novembro de 2011, ao final da dissertação, quando percorremos os caminhos educacionais que culminam no século XXI com um sistema educacional único, nos deparamos com o Decreto 7.611/2011, o qual revoga o decreto 6.571/2008, retomando as possibilidades de uma escola paralela para aqueles considerados “inaptos” a frequentar a escola de “todos”.

Os movimentos de avanços e retrocessos se fazem presentes, com interesses econômicos e políticos. Talvez nós, enquanto sociedade não tenhamos conseguido ainda produzir transformações significativas que reconheçam, valorizem, aprendem com as diferenças. Talvez ainda precisemos redimensionar novos saberes e prática, de forma colaborativa e criativa, com movimentos que permitam novos desenhos considerando as singularidades de todos os alunos.

Que possamos ser *provocados* a uma maior reflexão, convocando a ver mais de perto os alunos e os serviços que a eles se oferecem. Podemos aceitar ou não esse desafio! A que nos propomos? A que nos sentimos “convocados”?

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eugênia Maria. *Um estudo sobre a implementação do Programa Gestão nota 10 no município de Mossoró*. Natal, RN: UFRN, 2010. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado.

AMARAL, Ligia Assumpção. *Pensar a diferença/deficiência*. Brasília, CORDE, 1994. p.19-34.

AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. 1. ed. São Paulo: Musa, 2004.

ANDRADE, Joana de Jesus de. Sobre indícios e indicadores da produção de conhecimentos: Relações de ensino e elaboração conceitual. In: NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *Questões de desenvolvimento humano: Práticas e sentidos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 1. ed./2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAPTISTA, C. R. Inclusão, cotidiano escolar e políticas públicas: sentidos e perspectivas. In: *Ensaio Pedagógico: construindo escolas inclusivas*, 2005, p.15-20.

_____. Inclusão em Diálogo: algumas questões que insistem. In: *III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores – Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Ensaio Pedagógico. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006, p.37-40.

_____. Ensaio pedagógico. In: *Ensaio Pedagógico*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p.197.

_____. Política e Educação Especial: quais interrogações e quais riscos quanto ao futuro da inclusão escolar? In: *Ensaio Pedagógico*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p.197, p.55-62.

_____; BARRETO, CORRÊA, Maria Aparecida Santos; JESUS, Denise Meyrelles de.; VICTOR, Sonia Lopes. (Org.). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____; CAIADO, Katia R. M.; JESUS, Denise M. *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____; JESUS, Denise Meyrelles. *Avanços em políticas de inclusão: O contexto da educação especial no Brasil e em outros países*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____; JESUS, Denise Meyrelles de. (Orgs.). *Conhecimento e Margens: Ação pedagógica e pesquisa em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. Ação Pedagógica e Educação Especial: para além do AEE. In: *IV Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial*, 2011, Nova Almeida. Nova Almeida-Serra, ES: UFES, UFGRS, UFSCar, 2011. CD-ROM.

BAVCAR, Evgen. *Memória do Brasil*. Cosac & Naify: 2003.

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: Ética do humano – compaixão pela terra*. 7. ed. Petrópolis, RJ: VOZES.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Justiça. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Corde, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2007.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de setembro de 2009.

_____. Decreto-lei nº 5.452, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRESSER, Luiz Carlos Pereira. A Reforma do Estado dos Anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle. In: *Revista Lua Nova*, n. 45, 1998.

BUENO, J. G. S. *Educação Especial Brasileira*. 2. ed. [S.I]: Educ, 2004.

_____. (Org.); MENDES, G. M. L. (Org.); SANTOS, R. A. (Org.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. 1. ed. Araraquara/Brasília: Junqueira & Marin/CAPES-PROESP, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASTRO, M. *Inclusão escolar: das intenções à prática*. Um estudo da implantação da proposta de ensino especial na rede municipal de Natal, RN. Tese de Doutorado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Estadual de Campinas, 1997.

CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2010, São Carlos, SP. In: *VI Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial*. CD-ROM.

DAMÁZIO, Mirlene F. M. *Atendimento Educacional Especializado – pessoa com surdez*. Brasília/DF: Ministério da Educação – Secretaria da Educação Especial, 2007.

DAMIANI, Magda Floriani; PORTO, Tania Maria Esperon; SCHLEMMER, Eliane (org). *Trabalho colaborativo/cooperativo em educação: uma possibilidade para ensinar e aprender*. São Leopoldo, RS: Oikos; Brasília, DF: Liber Livro, 2009.

ENSAIOS PEDAGÓGICOS. *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. 194p.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luisa de Marilac P.; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Atendimento Educacional Especializado: Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FELIPE, José Lacerda Alves. *A (re) invenção do lugar: os Rosados e o país de Mossoró*. João Pessoa: GRAFSET, 2001.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. In: BUENO, José Geraldo Silveira; FERREIRA, Júlio Romero. *Políticas Regionais de Educação Especial no Brasil*. 2000. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/tegt15.doc>. Acesso em 17 de Novembro de 2011.

_____; BONETI, Lindomar Wessler; POULIN, Jean-Robert (Orgs.). *Novas Luzes sobre Inclusão Escolar*. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTES, Rejane de Souza. *Ensino Colaborativo: uma proposta de educação inclusiva*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Maria Tereza Assunção de. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. 4. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1993.

GAJARDO, Marcela. *Reformas educativas na América Latina: balanço de uma década*. Santiago (CI), PREAL (Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe), Documento nº 15, junho de 2000. Disponível em: <www.preal.cl>. Acesso em 12 de Setembro de 2011.

GALLIMORE, Ronald, THARP, Roland. O pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito. In: MOLL, Luis C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sóciohistórica*. Tradução de Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. *Políticas Inclusivas na Educação*. In: BATISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. (Orgs). *Educação Especial diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: Notas sobre a manipulação da Identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1988.

GOMES, Adriana L. Limaverde; *et al.* *Atendimento educacional especializado: deficiência mental*. São Paulo: MEC/ SEESP, 2007.

Governo do Estado do Rio Grande do Norte. Secretaria da Educação, da Cultura e dos Desportos. Educação Especial: Resolução Nº 01/ 2003 – CEE/RN, Caderno Nº 9 / Governo do Estado do Rio Grande do Norte. Secretaria da Educação, da Cultura e dos Desportos - Natal (RN): SECD, 2004.

HECK, Selvino. *Foi bonito*. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/noticias/artigo-foi-bonito-por-selvino-heck>> Acesso em: 31 de jan. 2012.

IBIAPINA, Ivana M. L. de M. in BALDI, Elena Mabel Brütten; FERREIRA, Maria Salonilde; PAIVA, Marlúcia. (Org). *Epistemologia das ciências da educação*. Natal, RN: EDUFRN, 2009.

_____, Análise crítica de narrativas: dispositivos teóricos e metodológico para compreender a produção identitária. In: CARVALHO, Maria Vilani Cosme (Org.). *Identidade: questões contextuais e teórico-metodológicas*. Curitiba, Paraná: CRV, 2011, p.115-138.

JAMESON, Fredric. *A cultura do dinheiro: Ensaio sobre a globalização*. 1. ed. [S.l]: Vozes, 2001.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. Coleção ação contemporânea.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. *Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

KNIHS, Everton; ARAÚJO, Jr Carlos Fernando de. *Cooperação e Colaboração em Ambientes Virtuais e Aprendizagem Matemática*. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem15dpf/sm15ss10_02.pdf>. Acesso em: 8 de Fev. 2011.

KRAMER, Sonia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. 2.ed. São Paulo: Ed. Ática, 1994.

_____. *Professoras de educação infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin*. Cadernos de Pesquisa. [online]. 2004, vol. 34, no. 122, pp. 497-515. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22515.pdf>>. Acesso em: 10 de Mar. 2011.

MACHADO, Rosângela; BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel; BROWNING, Nádia; SCHIRMER, Carolina R. *Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Física*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

MARCHESI, Álvaro. A Prática das escolas inclusivas. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. (Orgs.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. 2. ed. [S.l]: Artmed, 2004. vol. 3.

MARTINEZ, Albertina Mitjans. *Criatividade, personalidade e educação*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MARTINS, Lúcia Araújo Ramos; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz. *Natal, Políticas e práticas educacionais inclusivas*. RN: EDUFRN, 2009.

_____; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. (Orgs.). *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MAY, Tim. *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAGALHÃES, Rita. Currículo e práticas inclusivas na escola: tecendo fios de uma trama inconclusiva. In: MARTINS, Lúcia et al. (Org). *Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos*. Natal: EDUFRN, 2009. p.155-164.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, Eduardo José (org). *Inclusão e acessibilidade*. Marília: ABPEE, 2006.

_____. *A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil*. Rev. Bras. Educ., Dez 2006, vol.11, no. 33, p.387-405.

_____; ALMEIDA, Maria Amelia (Orgs.). *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo. *Atendimento educacional do aluno com paralisia cerebral: uma experiência de formação continuada*. João Pessoa, PB: Editora Universitária da UFPB, 2008.

_____. *O aluno com deficiência física na escola regular: condições de acesso e permanência*. Natal: EDUFRN, 2010.

MOLL, Luis C. *Vygotsky e a educação: Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MOSSORÓ. *Plano Municipal de Educação: A cidade como espaço público educador (2004-2013)*. Prefeitura de Mossoró: Gerência Executiva de Educação e do Desporto, 2004.

NAVARRO, A. *Diálogos e Reflexão*. Natal, 2005. 187p. Tese, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

NÓVOA, António. *Profissão professor*. Portugal: Porto, 1999.

OLIVEIRA, Francisca de Fátima Araújo. *A reforma do ensino fundamental: o que mudou na escola? Um estudo sobre a implantação de políticas educacionais em Mossoró, RN 1996/2008*. São Paulo: PUC, 2010. Tese de Doutorado.

OLIVEIRA, Michael Magnos Chaves de; LOPES, Maria Vera Lúcia Fernandes; LEANDRO, Ana Lúcia Aguiar Lopes. *Uma proposta de inclusão educacional para a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte*. In: Anais do Simpósio de Pós-Graduação em Educação da UERN "Desafios e Possibilidades". Programação e trabalhos completo; organizadores: Arilene Maria Soares de Medeiros, Joaquim Gonçalves Barbosa. – Mossoró (RN): UERN; São Bernardo do Campo (SP): UMESP/PPGE, 2009. 1 CD-ROM.

PACHECO, José; EGGERTSDÓTTIR, Rósa; MARINÓSOON, Maria Gretar. *Caminhos para a Inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. *Práticas Pedagógicas na Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção do deficiente mental*. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

PONTECORVO, Clotilde. Discutir, argumentar e pensar na escola: O adulto como regulador da aprendizagem. In: PONTECORVO, Clotilde. *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 65-88.

PRIETO, Rosângela Gavioli. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amelia. *Das Margens ao Centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação inclusiva*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

RAMAL, A. C. *Educação na Cibercultura: Hipertextualidade, Leitura, Escrita e Aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SILVA, Joiran Medeiros da. Trajetória da Educação Especial no RN: da integração à inclusão. In: ENSAIOS PEDAGÓGICOS. *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 194.

SILVA, Kátia Regina Xavier da. Expressão da Criatividade na Prática Pedagógica e a Luta pela Inclusão em Educação: tecendo relações. In: SANTOS, Mônica Pereira dos Santos; PAULINO, Marcos Moreira. (orgs.). *Inclusão em educação: Culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. *Inclusão: uma questão também de visão – estratégias de ensino utilizadas com uma criança cega*. 444 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, 2004.

_____. In: ONOFRE, Eduardo Gomes; SOUZA, Maria Lindaci Gomes. *Tecendo os fios da inclusão*. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2008.

SOUZA, Regina Maria de. *Que palavra que te falta?: Lingüística, educação e surdez*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TORRES, Patrícia Lupion; ALCANTARA, Paulo R ; IRALA, Esrom Adriano Freitas. *Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem*. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v.04, n.13, p.129-145, set./dez.2004.

TORRES GONZÁLEZ, José Antonio. *Educação e Diversidade: Bases didáticas e organizativas*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

UNESCO. *Declaração mundial de educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Tailândia, 1990.

YIGOTSKY, L. S. *A formação Social da Mente*. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Pensamento e Linguagem*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. *Obras Escogidas V: fundamentos da Defectologia*. Madrid: Visor, 1997.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso Planejamento e Métodos*. São Paulo: Bookman, 2003.

ANEXOS



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP**

PARECER N° 247/2010

Prot. nº	097/10 CEP/UFRN	
CAAE	0112.0.051.000-10	
Projeto de Pesquisa	O Atendimento Educacional Especializado no processo de inclusão escolar na rede municipal de ensino de Mossoró-RN.	
Área de Conhecimento	7 - CIÊNCIAS HUMANAS 7.08 - Educação	Grupo III
Pesquisador Responsável	Selma Andrade de Paula Bedaque	
Instituição Onde Será Realizado	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN	
Instituição Sediadora	Escolas Públicas Municipais de Mossoró/RN	
Nível de abrangência do Projeto	Dissertação de Mestrado	
Período de realização	Início - jan/2010 - Término - mar/2012 Arrolamento: Início - out/2010 - Término - ago/2011	
Revisão ética em	1º de outubro de 2010	

RELATO

1. RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo principal investigar e avaliar os impactos das ações educativas especializadas no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência, na rede municipal de ensino de Mossoró. Será desenvolvida uma pesquisa de campo, qualitativa, através da coleta de dados de forma dialogada, num processo de interação contínua. Será feito um levantamento de documentos, questionários com as instituições envolvidas, consultas e contínua interação com professores. Esta pesquisa tem como objeto de estudo o atendimento educacional especializado. Será ainda utilizado entrevistas com os professores do atendimento especializado.

2. ENTENDIMENTOS E PARECER

Considerando que as pendências expostas por este Comitê foram adequadamente cumpridas, o Protocolo de Pesquisa em pauta enquadra-se na categoria de APROVADO.

3. ORIENTAÇÕES AO PESQUISADOR

Em conformidade com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) através do Manual Operacional para Comitês de Ética em pesquisa (Brasília, 2002) e Res. 196/96 – CNS o pesquisador deve:

1. entregar ao sujeito da pesquisa uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), na íntegra, por ele assinada (Res. 196/96 CNS – item IV.2d);
2. desenvolver a pesquisa conforme foi delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após a análise das razões da descontinuidade pelo CEP/UFRN (Res. 196/96 – CNS item III.3z);
3. apresentar ao CEP/UFRN eventuais emendas ou extensões ao protocolo original, com justificativa (Manual Operacional para Comitês de Ética em Pesquisa – CONEP – Brasília – 2002 – p. 41);
4. apresentar ao CEP/UFRN relatório final após conclusão da pesquisa (Manual Operacional para Comitês de ética em Pesquisa – CONEP – Brasília – 2002 – p.65).

Jadrs

PARECER 247/2010 CEP/UFRN

Os formulários para os Relatórios Parciais e Final estão disponíveis na página do CEP/UFRN (www.etica.ufrn.br).

Natal, 6 de outubro de 2010.


Dulce Almeida

Coordenadora do CEP-UFRN