

AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DA SALA COMUM SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

*VIEWS OF COMMON CLASSROOM TEACHERS CONCERNING THE
SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE AND THE SCHOOLING PROCESSES OF
STUDENTS WITH DISABILITIES*

*LAS CONCEPCIONES DE LOS PROFESORES DEL AULA COMÚN
SOBRE EL SERVICIO EDUCATIVO ESPECIALIZADO Y LOS PROCESOS DE
ESCOLARIZACIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDADES*

Andréia Heiderscheidt Fuck¹

Aliciene Fusca Machado Cordeiro²

Juliana Testoni dos Santos Rengel³

¹Mestra em Educação pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) – Joinville - SC – Brasil.

²Doutora em Educação pela PUC/SP. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) – Joinville - SC – Brasil.

³Mestra em Educação pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) – Joinville - SC – Brasil.

Resumo: Este trabalho objetiva apresentar e analisar as concepções das professoras da Sala Comum sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Para a construção dos dados, utilizou-se a aplicação de questionários a 144 docentes do 1º ao 5º ano da Rede Municipal de Ensino de Joinville e os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo de Franco (2012). Os resultados indicam que as professoras da Sala Comum, de forma expressiva – 133 (92%) –, acreditam no AEE nas SRM como potencializador de aprendizagem e desenvolvimento. No entanto, essas questões se apresentam mescladas com os desafios que as professoras da Sala Comum vivenciam no cotidiano do trabalho docente e, de forma específica, na relação com os alunos público-alvo da Educação Especial. Evidenciou-se ainda, falta de comunicação entre o professor da Sala Comum e o professor da SRM, já que a troca de informações entre os docentes se dá em uma relação unilateral. Na concepção das docentes da Sala Comum, é a professora especializada que deve encontrar soluções para as diferenças no processo de escolarização dos estudantes que frequentam o AEE. Conclui-se que é necessário maior diálogo entre os profissionais envolvidos neste processo, assim como maior entendimento das funções do próprio professor especializado.

Palavras-chave: Trabalho docente; Salas de recursos multifuncionais; Atendimento educacional especializado.

Abstract: This paper presents and analyze the perceptions of Common Classroom teachers in relation to the Specialized Educational Service (SES) in Multifunctional Resource Classrooms (MRC). For the data construction, questionnaires were applied to 144 teachers working with 1st to 5th years in the Joinville public school network. The data were analyzed using Franco's content analysis (2012). The results indicate that Common Classroom teachers significantly – 133 (92%) – believe that the SES in MRC maximizes learning and development. However, this issues appear mixed with numerous challenges that Common Classroom teachers face in their daily teaching work, and specifically, with students who are the target public of Special Education. It was also evidenced that there is a lack of communication between the Common Classroom teacher and the MRC teacher, as the exchange of information between these teachers is one-sided. In the concept of Common Classroom teachers, it is the specialized teacher who must find solutions to the differences in the school process of students who attend the SES. We conclude that more dialogue is needed among the professionals involved in this process, as well as a greater understanding of the role of the specialized teacher.

Keywords: Teaching practice; Multifunctional resources classrooms; Specialized educational service.

Resumen: Este estudio tiene como objetivo presentar y analizar las concepciones de los profesores de Aula Común sobre el Servicio Educativo Especializado (SEE) en Salas de Recursos Multifuncionales (SRM). Para la construcción de los datos se aplicaron cuestionarios a 144 docentes del 1º al 5º año de la Red Municipal de Enseñanza de Joinville y los datos se analizaron mediante análisis de

contenido de Franco (2012). Los resultados indican que los profesores de Aula Común, de manera expresiva - 133 (92%) – confían en el SEE en las SRM como un servicio que potencializa el aprendizaje y el desarrollo. Sin embargo, estos problemas se presentan mezclados con los retos que las profesoras vivencian en su trabajo docente en el Aula Común diariamente, y específicamente en relación a los estudiantes que son el público destinatario de la Educación Especial. Se demostró también la falta de comunicación entre el profesor del Aula Común y el profesor del SRM, ya que el intercambio de información entre los dos se da en una relación unilateral. Desde el punto de vista de las docentes del Aula Común, es la profesora especializada quien debe encontrar soluciones para las diferencias en el proceso educativo de los alumnos que asisten al SEE. Se llega a la conclusión de que se requiere un mayor diálogo entre los profesionales involucrados en este proceso, así como una mayor comprensión de las funciones del propio profesor especializado.

Palabras clave: Trabajo docente; Salas de recursos multifuncionales; Servicio educativo especializado.

INTRODUÇÃO

A educação escolarizada nem sempre foi pensada como uma estratégia para democratizar o acesso aos bens de consumo e possibilitar a emancipação humana e, historicamente, sua constituição mostra-se intrinsecamente relacionada a necessidades políticas e econômicas. No Brasil, a partir dos anos 1930, as oportunidades de acesso à escola foram se estendendo progressivamente (Beisiegel, 1986) até a educação ser compreendida como um direito incontestável na Constituição Federal de 1988. Contudo este direito se constitui dentro da mesma escola que mantém as estruturas que a constituíram no passado, fundamentada em concepções deterministas que dificultam o cumprimento de seu papel

de efetivar a educação como direito fundamental e de todos. A inclusão e a exclusão passam a ocupar o mesmo espaço, pois a escola que passa a incluir é a mesma que exclui.

Neste sentido, a escola dialeticamente reproduz as relações sociais e apresenta-se como um espaço de contradição, e como expressou Paulo Freire (2011), “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental ela pode”. Desta forma, entende-se que uma escola inclusiva se constitui como espaço em defesa da democratização do saber e a escolarização do aluno com deficiência apresenta-se como um desafio no presente, que impulsiona a escola a mudar as suas estruturas, a lutar pela concretização das políticas educacionais, reivindicando as condições necessárias para a sua implantação no espaço escolar. Nesse contexto, emerge uma oportunidade de se rever a escola nas suas concepções, para que ela cumpra a sua principal função: a emancipação dos sujeitos.

Segundo Pontes (1992), as ações, as manifestações e as soluções apresentadas para problemas diários estão sempre embasadas em concepções. Estas são fruto de uma história, de uma herança cultural e são desenvolvidas dentro de um processo histórico no qual estão incluídas as crenças e os valores de cada pessoa. São as nossas concepções que exercem um papel determinante na nossa forma de pensar, agir e relacionar-se com os outros.

Para Vasques e Baptista (2014, p.659), na contemporaneidade, a Educação Especial é identificada como uma área de conhecimento em percurso de mudanças, e os processos de escolarização das pessoas com deficiência constituem o centro dessas modificações, impulsionando a alteração dos caminhos, das propostas, da implantação de políticas, “mas, sobretudo, reinvenção dos modos de se compreender quem são e como se constituem esses sujeitos”. Para esses autores, o debate referente aos rumos da Educação Especial se reveste de muitas contradições no meio social e acadêmico, como o embate entre os que apostam na escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial¹ e as conveniências institucionais com interesses variados, como a afirmação de políticas vinculadas ao assistencialismo e à dependência; a valorização de conhecimentos técnicos que tendem a esvaziar o investimento teórico e pedagógico, resultando na precariedade dos serviços e da formação de profissionais para assegurar a escolarização de

1 Consideram-se alunos público-alvo da Educação Especial aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2009).

forma efetiva para os alunos público-alvo da Educação Especial. Nas palavras de Kassar e Rabelo (2013, p. 39):

[...] encontramos hoje diante do desafio de construir possíveis caminhos que levem à formação de uma educação especial que realmente colabore com a educação escolar de crianças sob uma perspectiva educacional, sem, no entanto, apagar ou ignorar as necessidades de indivíduos com características muitas vezes bastante específicas.

No que diz respeito ao processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial na Sala Comum, as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nos últimos anos passaram a ser destaque nas discussões referentes à Educação. Baptista (2011, p. 60) destaca que “entre os anos de 2005 e 2010, houve um grande investimento na sala de recurso como espaço prioritário para a oferta do atendimento educacional especializado”. Contudo, o próprio autor supracitado apresenta provocativas interessantes quanto às mudanças em percurso referentes à Educação Especial, principalmente no que se refere às Salas de Recursos Multifuncionais:

Restam muitas perguntas relativas aos direcionamentos das novas metas dirigidas aos serviços especializados: como compreender essa mudança? A quem se destina, de fato, o espaço pedagógico da sala de recursos? Como deve ser constituída essa sala, considerando que se trata de espaço escolar e de um dispositivo pedagógico? Que características deve ter o docente para atuar nessas salas? Quais são os pressupostos implicados na valorização da sala de recursos como o espaço prioritário para o apoio especializado aos alunos com deficiência? Quais são as metas para o trabalho docente nesses espaços e suas conexões com o ensino realizado nas salas comuns? São muitas as interrogações possíveis (Baptista, 2011, p.61).

Pode-se dizer que o destaque conferido à SRM como estratégia para a escolarização do público-alvo da Educação Especial ganhou força a partir da divulgação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e da Resolução nº 4/2009 do Conselho Nacional de Educação² (Brasil, 2009). Contudo, ainda que tais documentos apresentem a SRM como alternativa privilegiada na função de complementar e/ou suplementar o ensino comum, a implementação destas salas iniciou alguns anos antes, a partir do Programa Educação Inclusiva – Direito à Diversidade (2003-2010), ganhando expressão por meio do documento “Salas de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado” (MEC, 2006). No referido documento, as SRM foram definidas como espaços da escola em que o atendimento educacional especializado é realizado, subsidiando o

2 Esta resolução define as diretrizes operacionais para a implementação do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

processo de escolarização no ensino comum para que os alunos público-alvo da Educação Especial possam desenvolver o currículo e participar da vida escolar.

Averiguou-se que no Portal do MEC (2014) está disponível um documento mais recente, intitulado “Programa Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais”, que define as SRM como aquelas que cumprem a função de organizar espaços na escola comum que possuam equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliem na promoção da escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial, eliminando barreiras que impedem sua plena participação no contexto social e educacional.

O Programa supracitado integra, ainda, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano Nacional de Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver Sem Limite, focalizando o apoio à organização da educação especial conforme uma perspectiva inclusiva, o pleno acesso dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino comum, a disponibilização de recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas comuns da rede pública de ensino, a promoção do desenvolvimento profissional e a participação na comunidade escolar (MEC, 2013).

Nesse contexto, houve uma alteração na composição das SRM no período de 2005 a 2012, com o objetivo de atender às demandas dos sistemas de ensino apontadas nos dados do censo escolar. Emergiram, assim, duas tipologias de salas: tipo I e tipo II (esta, preferencialmente destinada para escolas em que há alunos com cegueira). Também a partir dos dados do censo escolar o “Programa Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais” se expandiu e outras ações passaram a ser disponibilizadas às escolas com SRM em funcionamento, como destacou Baptista (2011, p. 60):

[...] entre os anos de 2005 e 2010, houve um grande investimento na sala de recurso como espaço prioritário para a oferta do atendimento educacional especializado, assim como ocorreu avanço no debate acerca das atribuições do professor que desenvolve esse trabalho.

Por fim, o Programa Educação Inclusiva – Direito à Diversidade (2003-2010) possibilitou também a formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros, intensificando a relação entre a Secretaria da Educação Especial e uma rede de municípios polo nos diferentes estados. O município de Joinville, lócus de investigação do presente trabalho, iniciou como município polo em 2007 e recebeu as primeiras nove Salas de Recursos Multifuncionais no ano de

2009, contando com 42 Salas já implantadas até 2013, ano de construção dos dados da presente pesquisa.

Diante destas regulamentações, a escola foi posta diante de um novo serviço que deve funcionar preferencialmente dentro da própria escola, mas que exige da mesma repensar suas ações e reorganizar suas estruturas para que este atendimento se realize, a começar pelo próprio projeto pedagógico. Questiona-se, contudo, se o Atendimento Educacional Especializado contribuirá para a reestruturação das ações pedagógicas nas Salas Comuns e conseqüentemente uma mudança nas estruturas organizativas da escola. Com a finalidade de contribuir com as discussões na área da Educação Especial tendo como foco este serviço oferecido aos alunos com deficiência, este trabalho tem como objetivo apresentar e analisar as concepções das professoras da Sala Comum sobre o Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais.

CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA E SEUS PARTICIPANTES

Para o desenvolvimento desta pesquisa adotou-se uma visão de homem alicerçada em alguns conceitos do materialismo histórico e dialético, o qual “percebe os sujeitos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de ideias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social, são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela” (Freitas, 2002, p.22).

Devido ao elevado número de participantes, caracterizou-se esta pesquisa como do tipo *survey*. Atualmente este é um dos métodos empregados com maior frequência na pesquisa social. Esclarece-se que o método *survey* pode ser relacionado à pesquisa quantitativa, que não é a intenção deste trabalho, portanto este foi utilizado para coletar informações, que por meio de uma análise qualitativa passaram a representar as opiniões e concepções das participantes³.

Para realizar esta investigação delimitou-se como lócus todas as escolas municipais com turmas do 1º ao 5º ano e se definiu que os participantes da pesquisa seriam professores da Sala Comum que, no ano de 2013, haviam tido ou tivessem alunos em atendimento na Sala de Recursos. Para análise dos dados

3 A maioria dos participantes investigados pertence ao gênero feminino, motivo pelo qual se optou em utilizar o feminino genérico ao se referenciar aos participantes da pesquisa.

obtiveram-se 144 respondentes. O instrumento utilizado para a construção dos dados foi um questionário autoaplicável contendo dezoito questões abertas e fechadas. Esta pesquisa adotou como método de análise dos dados a Análise de Conteúdo (Franco, 2012), pois se entende que este procedimento permite valorizar o material a ser analisado, abrindo possibilidades de contextualizá-lo. Para a organização dos dados, todas as questões foram transcritas para planilhas do programa *Excel*.

Após a digitação de todos os questionários, as planilhas das questões abertas foram impressas para se dar início à codificação, à classificação e à categorização dos dados.

AS PROFESSORAS, SUAS CONCEPÇÕES E OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Das 144 professoras da Sala Comum pesquisadas, 133 (92%) responderam acreditar no trabalho realizado pelas professoras do AEE como potencializador de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial, três não acreditam e oito não responderam essa questão. Para justificar as concepções que referendam o trabalho do professor do AEE na SRM, a maioria das docentes destacou três aspectos: **aprendizagem**, **dificuldades/necessidades** e **trabalho individualizado**. As 35 professoras que acreditam que o trabalho na SRM auxilia na **aprendizagem** explicam que isso ocorre porque o professor do AEE, por meio dos diferentes recursos, da identificação das habilidades e do atendimento individualizado, oferece maior estímulo ao aluno, conforme se pode constatar nas falas a seguir:

*É um atendimento mais especial. Em sala o aluno com necessidade especial fica/divide a atenção da professora com todos os outros alunos, está incluído nas atividades, **mas na sala de recurso multifuncional ele recebe atenção só para ele**. Ajuda e muito (P35).*

*Porque ela foi criada com esse objetivo: identificar as necessidades e habilidades de cada educando e **oferecer recursos que lhe possibilitem reconhecer interesses e desenvolver habilidade**, avançando no processo de aprendizagem (P105).*

O que se percebe na fala destas professoras é que a SRM é um lócus fértil para o estudante com deficiência ser reconhecido em suas especificidades, necessidades e aprender. Contudo, há que se perceber que, apesar de possibilitar uma compreensão mais individualizada do estudante e propiciar assim alguns

aprendizados, corre-se o risco de um isolamento deste trabalho. Concorda-se com Vygotsky (2007) quando este diz que um processo de aprendizagem adequadamente organizado é capaz de ativar processos de desenvolvimento. Nessa concepção, o que diferencia de forma crucial o “homem” dos outros animais é a sua experiência histórica e a consciência dela. Esta é transmitida não por herança biológica, mas pela trajetória social, pelo contato, pelo convívio com outros homens. Assim, a aprendizagem é elevada a uma posição de extrema importância, na medida em que se constitui em condição fundamental para o desenvolvimento das características humanas não naturais, mas formadas historicamente.

Esses princípios reforçam o entendimento de que é nas relações com os seus pares que o aluno com deficiência terá oportunidades de aprender e se desenvolver, por isso a importância do acesso à Sala Comum e aos processos de escolarização, para que, por meio das ações realizadas no/com o coletivo, o indivíduo possa aprender e desenvolver, o que justifica o caráter suplementar e complementar do AEE nas SRM, ou seja, a mola propulsora para a realização do trabalho do professor especializado é o trabalho realizado na Sala Comum. Para Góes (2008), a Educação Especial, assim como a Educação Geral, deve envolver o aluno na organização do mundo comum, valorizar e possibilitar seu acesso a diferentes atividades e esferas, deve ser uma educação que envolva o estudante na coletividade, uma educação social. Deve dar condições a todos os estudantes de ter acesso aos conteúdos científicos e escolares.

Contudo se entende que essa aposta ainda se mostra um tanto quanto conflituosa no espaço escolar, sendo que foge aos padrões historicamente construídos que colocam o aluno dito “normal” de um lado e o dito “anormal” de outro. Nas palavras de Baptista (2009), o movimento de inclusão tem suas origens nos limites de identificação dos sujeitos com necessidades educativas especiais, nos mecanismos de exclusão da escola, nas alternativas paralelas de atendimento, com propostas minimizadoras dos desafios pedagógicos, nas transformações das concepções de alternativas em educação e em saúde. Nas suas palavras:

A evolução desse movimento mostra uma tendência que mantém e atualiza princípios norteadores de uma educação “ampla”, propondo a inclusão escolar, cujos pontos fundamentais seriam uma ampliação dos sujeitos inseridos em contextos comuns de ensino e a necessária transformação da escola e das alternativas educacionais para favorecer a educação de todos, com garantia de qualidade. Nesse sentido, a inclusão tem colaborado para uma discussão relativa aos limites da escola e para a necessidade de intensas mudanças (Baptista, 2009, p. 91).

Essas reflexões devem acompanhar as discussões que referenciam a educação contemporânea, de forma específica a educação inclusiva, para que não se atribua ao presente a responsabilidade pela precariedade dos contextos educacionais. “Possivelmente tais precariedades não sejam uma invenção da proposta inclusiva, mas deem continuidade a aspectos incipientes de nosso modo de fazer educação” (Baptista, 2013, p. 49).

Saber quais concepções embasam o trabalho docente, suas raízes históricas, superações, enfim, saber o que pensam as professoras é fundamental para compreender seu trabalho e propor possíveis (trans)formações. Assim, apresentam-se as falas de algumas dentre as 17 professoras, cujas opiniões são de que o atendimento na SRM possibilita “*eliminar as dificuldades*”, reconhecendo suas necessidades:

*Porque é uma extensão do trabalho da sala de aula **sem a preocupação da fiel aplicação dos conteúdos**, mas estimula os alunos a partir de estratégias pensadas especificamente com a finalidade de **adquirir maturidade** (P100).*

***Irão ajudar diante das limitações que esses alunos têm**, trabalhando para que o aluno possa desenvolver seja na cognição, discriminação visual, auditiva, **estimulando para que o aluno se desenvolva dentro de suas possibilidades** (P50).*

*Porque é **no atendimento especializado e individual que o aluno tem a oportunidade de expressar-se** e manifestar suas dúvidas e **solucionar suas dificuldades** (P48).*

Percebem-se nas falas das professoras as dificuldades envolvidas para contemplar as diferenças e as especificidades que fazem parte do processo de aprender dos alunos público-alvo da Educação Especial na Sala de aula Comum, quando mencionam que na SRM o professor pode dar atenção exclusiva ao estudante. Entende-se que de forma implícita as professoras falam das suas condições de trabalho e demonstram acreditar que o professor especializado possui melhores condições e até mesmo maior autonomia, pois não tem a obrigação de cumprir com os conteúdos curriculares.

Em uma perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, entende-se “que a verdadeira direção do processo de desenvolvimento do pensamento da criança não vai do individual ao socializado, mas sim do social ao individual” (Duarte, 2001, p.286). Assim, seja na sala de aula comum ou na SRM ou em qualquer outro espaço escolar, as intervenções que os professores realizam junto aos estudantes são fundamentais para seu aprendizado escolarizado. Compreende-se que o trabalho docente no AEE tem funções diferenciadas daquele realizado na Sala

Comum. Contudo seguindo os documentos balizadores do serviço observa-se que são muitas as atribuições deste profissional. Conforme a resolução CNE/CEB nº 4/2009 no artigo 13, cabe ao professor do AEE:

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 (Brasil, 2009, p. 3).

São diversas as atividades atribuídas a esse profissional. Com um olhar mais atento, é possível perceber que suas funções vão muito além do atendimento na sala de recursos. Trata-se de um trabalho colaborativo que ultrapassa até mesmo os muros da escola. Nesse sentido, torna-se indispensável que toda a comunidade escolar conheça as interfaces desse atendimento, entendendo o trabalho que ali se realiza e participando ativamente na efetivação do mesmo.

Neste sentido, não se espera do professor da Sala Comum a realização de um trabalho individualizado. O que se espera é que, por meio de um planejamento sistematizado, de atividades desafiadoras, a professora contemple as individualidades, porém se entende que isso é realizado no coletivo. Já o trabalho do professor especializado visa contemplar as especificidades observadas no coletivo, aquilo que o aluno não conseguiu realizar no grupo e com o grupo, que necessitam de maior investigação, de proposições diferenciadas, de recursos, de adaptações que só adquirem significado quando do individual

retornam para o coletivo, ampliando as oportunidades de aprendizagem e participação do aluno.

Seguindo nas análises do entendimento das professoras pesquisadas à luz da teoria histórico-cultural, é possível perceber algumas concepções que geram incompreensões sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Primeiro as professoras acreditam que o trabalho desenvolvido na SRM auxilia na aprendizagem e no desenvolvimento devido aos recursos, ao trabalho individualizado, ao desenvolvimento das habilidades que resultam na **aprendizagem**. Tais concepções se mostram coerentes com a função desse serviço. Contudo, não se percebe vinculação dessa aprendizagem com a aprendizagem da Sala Comum, já que a troca de informações entre os professores não é citada nesse momento.

Segundo, explicitam as docentes, há que se considerar suas próprias dificuldades em trabalhar com as diferenças na sala de aula comum, atribuindo ao professor especializado melhores condições de trabalho, o que possibilita eliminar as dificuldades e suprir as necessidades dos alunos; nesse momento, a SRM é citada como extensão da Sala Comum, mas sem a responsabilidade de trabalhar com os conteúdos. As diferenças nas condições de trabalho vão se transformando em diferentes concepções de aprendizagem; parece que aprender na Sala Comum é uma coisa, na SRM é outra. Nas suas concepções, na SRM, é possível conceber as singularidades do processo de aprender, na Sala Comum todos têm que responder a um currículo sistematizado, e quem não corresponde acaba por ficar fora do processo. Nessa lógica, as contradições se estabelecem, pois a mesma escola fundamentada nos conceitos de um aluno ideal e que visa à homogeneidade dos conhecimentos passa a atender a um aluno real, o aluno público-alvo da Educação Especial, que exige uma adequação estrutural, pedagógica e cultural desse espaço escolar. Diante dessa realidade, o professor defronta-se, por um lado, com as normatizações hierárquicas historicamente construídas que delimitam as condições do seu trabalho e, por outro, com a diferença e o diferente, que passam a habitar a escola, situação que gera conflitos, indagações e possibilidades que precisam ser discutidas e refletidas por todos os profissionais envolvidos no processo escolar de forma a efetivar a educação como direito fundamental e de todos.

Terceiro, as professoras pesquisadas acreditam no trabalho docente realizado no AEE, mas concebem o trabalho individualizado como prioridade para que o

aluno se desenvolva, pois este possibilita focar na necessidade do aluno. Cabe esclarecer que dentro dos objetivos estabelecidos para o AEE nas SRM, o trabalho individualizado só terá sentido se eliminar as barreiras impostas pelo contexto escolar. Desconsiderar essa relação dialética que constitui a aprendizagem pode levar não só a projetar a dificuldade no próprio estudante, como também colocá-lo à margem do processo de aquisição dos bens escolarizados. As consequências deste processo estão para além da escola, nas palavras de Duarte (2011, p. 341):

[...] uma das formas mais básicas de alienação é aquela na qual os indivíduos humanos são impedidos de apropriarem-se da riqueza material e intelectual produzida socialmente e incorporada ao ser do gênero humano. Em outras palavras, toda vez que um ser humano é impedido de apropriar-se daquilo que faça parte da riqueza do gênero humano, estamos perante um processo de alienação, um processo que impede a humanização desse indivíduo.

Ressalta-se que, mesmo sendo a minoria, quatro professoras destacaram aspectos que merecem destaque: a parceria na tríade aluno/família/escola, devido à sua relevância, sendo que se relacionam com os dados constatados na pesquisa de Zuqui (2013), os quais apontaram a parceria da família como sendo fundamental para que o aluno com deficiência obtenha sucesso em seu processo de escolarização. Com relação a essa parceria, as professoras argumentam que o trabalho na SRM auxilia, mas destacam algumas ressalvas:

Devido ao material, sim, mas depende também do comprometimento do professor, do aluno e dos pais (P22).

Se isto for feito de forma "amarrada" com o professor da sala de aula regular, profissionais da saúde, família (P123).

Temos muitas oportunidades para melhorar a aprendizagem. Toda a equipe da escola deve se dedicar junto com o aluno, professora e família (P110).

Pontua-se a relevância dos aspectos observados: as professoras se colocam no processo com responsabilidade perante a aprendizagem dos alunos, mas admitem ao entenderem que, diante da complexidade que envolve a sua concretização, não é possível realizá-la de forma isolada; é preciso que todos os envolvidos no processo assumam o seu papel para se obter resultados. Desta forma, ao mesmo tempo em que estas professoras destacam o importante papel da família junto ao estudante com deficiência, há também um silenciamento por parte da maioria das participantes da pesquisa em relação a esta temática. Essas professoras da Sala Comum de forma específica admitem que precisam de ajuda e esperam que essa ajuda venha da família e de alguém realmente especializado.

As professoras pesquisadas apresentam ainda questões que se configuram em polêmicas, próprias das muitas indefinições que perpassam o fazer pedagógico do professor especializado no contexto escolar:

*Na minha unidade de trabalho não vejo resultado, **é um trabalho isolado, eu acho que deveria ser em conjunto** (P40).*

*Acho um trabalho vago, não vejo um retorno, mais parece um consultório do que um atendimento pedagógico. **Na minha escola mais vejo a professora sem fazer nada.** Esse profissional deveria ir para sala de aula e ficar com o aluno, promover o acesso, a participação e a aprendizagem desse aluno. O profissional deveria ser psicopedagogo (101).*

Essa última fala traz à tona o entendimento que a professora da Sala Comum tem sobre as atividades realizadas pelo professor do AEE, mas também do que o próprio professor do AEE tem realizado na escola. Ela traz o entendimento de que o professor especializado deveria se responsabilizar mais pelo estudante com deficiência, inclusive pelas atividades que ele desenvolve na sala de aula comum. Mas também aponta a necessidade de maior comunicação entre os professores, entendimento das funções de cada um e talvez um olhar mais atento para o próprio professor especializado, que pode estar se constituindo como um profissional à parte da própria escola.

Evidencia-se que as professoras da Sala Comum, em sua maioria, acreditam na SRM como potencializadora de aprendizagem e desenvolvimento. No entanto, essas questões se apresentam mescladas com as inúmeras dificuldades, desafios que as professoras da Sala Comum vivenciam no cotidiano do trabalho docente e de forma específica com os alunos público-alvo da Educação Especial.

As angústias quanto às suas dificuldades anunciam limitações que ultrapassam a questão da deficiência, pois vão ao encontro de um trabalho que se configure de forma a contemplar a heterogeneidade de alunos que fazem parte do contexto escolar, já que adaptações e recursos, atividades diferenciadas, atenção aos comportamentos e noção das dificuldades são conhecimentos/atitudes que se fazem necessárias no ato de ensinar e aprender.

Tal constatação redireciona o foco da discussão à formação docente, uma vez que os conhecimentos e as atitudes requeridos para o trabalho docente junto aos estudantes público-alvo da Educação Especial configuram-se, conforme explicitou Jesus (2010), como elemento motor da formação dos professores e também das práticas docentes e das organizações escolares. Desta forma, é possível vislumbrar que os desafios vivenciados no trabalho dos professores

especializados guardam profunda relação com a formação dos mesmos, e por isso “[...] trazer essas reflexões para a formação de futuros educadores é a saída que temos para relacionar a teoria com a prática nesse momento formativo” (Jesus, 2010, p. 248). Nesse sentido, Freire (2011, p. 40) afirma que:

[...] por isso que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Ao mesmo tempo em que se tem presenciado a entrada de alunos com deficiência na escola, é possível deparar-se com diversos professores que se dizem despreparados para com eles trabalhar. Tal despreparo, por sua vez, pode se relacionar ao fato de estarem impregnados de modos antigos de ensinar, nem sempre condizentes à realidade heterogênea e singular que se apresenta nas escolas. Assim, compreende-se que ainda que haja acesso ao espaço escolar físico, permanece como desafio o acesso do aluno público-alvo da Educação Especial ao currículo trabalhado na Sala Comum, pois na tentativa de incluí-los, por vezes o que acontece é o que Sawaia (2001) chamou de inclusão perversa. Torna-se imperativo, desse modo, como apontou o participante P114, *“Fazer com que a inclusão não seja apenas social, mas que esta evolua na aprendizagem”*.

Pensar a formação dos educadores relacionando-a à questão da in/exclusão convida a refletir sobre a importância de se ouvir o que têm a dizer as professoras da Sala Comum sobre o processo de escolarização destes alunos, uma vez que são elas que atuam junto a estes durante a maior parte do tempo. A solicitação, por parte delas, de formações via Secretaria Municipal de Educação pode ser representativa de uma necessidade e um desejo de discutir as (im)possibilidades de implementação do projeto político pedagógico inclusivo, do currículo e das práticas docentes com vistas à escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial frente às suas condições concretas de trabalho.

Além da formação docente, outro aspecto a ser discutido com relação às dificuldades apresentadas pelas professoras da sala comum são as suas raízes, que segundo Bueno (2013), remontam à própria constituição histórica da escola, que “[...] com o passar dos anos, sedimentou o princípio da homogeneidade, constituindo, no século XX, um dos grandes traços da cultura escolar [...]” (Marin, 2013, p.10). O aluno com deficiência desestabiliza esse princípio e, assim, desestrutura o fazer pedagógico, tornando-se um grande desafio para a escola

que se habituou a trabalhar com um aluno “ideal”, baseado em um modelo único de ensinar, justificando as diferenças nesse processo considerando a diversidade humana apenas por meio de explicações individuais, biológicas, afetivas ou por pertença às classes populares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciou-se a falta de comunicação entre o professor da Sala Comum e o professor da SRM, já que a troca de informações entre os docentes se dá em uma relação unilateral. Na concepção das docentes da Sala Comum, é a professora especializada que deve encontrar soluções para as diferenças no processo de escolarização dos estudantes que frequentam o AEE. As professoras pesquisadas explicitam suas próprias dificuldades em trabalhar com as diferenças na sala de aula, atribuindo ao professor especializado melhores condições de trabalho, as quais possibilitam eliminar dificuldades e suprir necessidades dos alunos. A SRM é citada como extensão da Sala Comum, mas sem a responsabilidade de trabalhar com os conteúdos, e esta não responsabilidade é apresentada como algo que confere às professoras especializadas vantagens que se mostram associadas ao currículo, ou seja, o professor especializado não tem a obrigação de dar conta de conteúdo já determinado *a priori*. As professoras pesquisadas concebem o trabalho individualizado como prioridade para que o aluno se desenvolva, pois este possibilita focar nas suas necessidades. Porém se entende que esse trabalho só terá sentido se eliminar as barreiras impostas pelo contexto escolar, sendo esta uma das principais funções destinadas ao serviço especializado. Pensar as concepções que fundamentam o fazer na escola torna-se central, já que o trabalho individualizado pode ser compreendido como trabalho isolado. Romper com esse fazer e essas concepções que levam ao entendimento de que trabalhar somente com o aluno daria conta de dar o suporte necessário para que ele aprenda é fundamental, caso se considere que o aluno se constitui nas relações e que, portanto, sua aprendizagem está ancorada nas condições concretas de ensino.

Na tessitura dos dados emerge a necessidade de maior comunicação entre os profissionais envolvidos no processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, assim como o entendimento das funções do próprio professor especializado. Mesmo que os documentos balizadores deste serviço

tenham como foco os recursos, compreende-se que estes só adquirem sentido quando passam a fazer parte das atividades escolares e tornam-se recursos pedagógicos. As professoras da Sala Comum, por meio de suas concepções, apontam para a imprescindibilidade de um repensar da formação docente inicial e continuada, assim como da própria instituição escolar no que se refere às concepções de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos e, de forma específica, aos alunos público-alvo da Educação Especial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAPTISTA, Cláudio Roberto. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília – SP, v. 17, n. spe1, ago. 2011.

_____. A ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de; CAIADO, Katia Regina Moreno. (Org.). **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento Educacional Especializado**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2013.

BEISIEGEL, C.R. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: Fausto, B. (Org.). **História geral da civilização brasileira**. 2. ed. São Paulo: DIFEL, 1986. t. 3, v. 4, p. 381-416.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/ CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 15 out. 2014.

BUENO, José Geraldo Silveira. Política de escolarização de alunos com deficiência. In: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2013.

DUARTE, Adriana. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: DUARTE, Adriana; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

FRANCO, Maria Laura. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

GOES, Maria Cecília Rafael de. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Orgs.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 37-46.

JESUS, Denise Meyrelles de. Tensões e possibilidades na inclusão escolar: conexões com a formação docente. In: SOARES, Leônico *et al.* **Textos selecionados do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELLO, Andressa Santos. O "especial" na educação, atendimento especializado e a educação especial. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno. (Org.). **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do Atendimento Educacional Especializado**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2013.

MARIN, Alda Junqueira. Prefácio. In: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. São Paulo: Junqueira&Marin, 2013.

PONTES, João Pedro. Concepção dos professores de matemática e processos de formação. In:_____. **Educação matemática: temas de investigação**. Lisboa, Portugal: Instituto de Inovação Educacional, 1992, p.185-329.

SAWAIA, Bader. (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

VASQUES, Carla Karnoppi; BAPTISTA, Claudio Roberto. Os desafios da escolarização de sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento. In: MELETTI, Silvia Ferreira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. (Org.). **Escolarização de alunos com deficiências**. São Paulo: Mercado das Letras, 2013.

_____. Apresentação - educação especial e processos de escolarização. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 659-664, set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 out. 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZUQUI, Francielle Sesana. **As salas de recursos multifuncionais/salas de recursos das escolas da rede municipal de educação do município de São Mateus: itinerários e diversos olhares**. 2013. 231f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

Artigo recebido em: 23/11/2015

Aprovado em: 13/07/2016

Endereço para correspondência:

Andréia Heiderscheidt Fuck. Rua Paulo Malschitzki, 10, Zona Industrial Norte, Joinville, SC, CEP: 89219-710. E-mail: 152.andreia@gmail.com