

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Vivian Miné Geraldo Garcia

**ATUAÇÃO DOCENTE EM SALA DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS: ações desenvolvidas no
contexto escolar**

Taubaté – SP
2017

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Vivian Miné Geraldo Garcia

**ATUAÇÃO DOCENTE EM SALA DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS: ações desenvolvidas no
contexto escolar**

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

Área de Concentração: Inclusão e diversidade

Orientadora: Profa. Dra. Suelene Regina Donola Mendonça

**Taubaté – SP
2017**

VIVIAN MINÉ GERALDO GARCIA

**ATUAÇÃO DOCENTE EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS:
ações desenvolvidas no contexto escolar**

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

Área de Concentração: Inclusão e diversidade

Orientadora: Profa. Dra. Suelene Regina Donola Mendonça

Data: 19/09/2017

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Suelene Regina Donola Mendonça

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra. Michelle Melina Gleica Del Pino Nicolau Pereira PUC São Paulo

Assinatura _____

É impossível apoiar-se no que falta a uma determinada pessoa, no que ela não é, mas é necessário ter, nem que seja a ideia mais vaga sobre o que ela possui e o que ela é.

(VYGOTSKY 1983)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus.

A minha família, pela paciência durante minha ausência durante a realização desta pesquisa.

A minha Orientadora Profa. Dra. Suelene Regina Donola Mendonça, pelo auxílio e pelo trabalho conjunto, na concretização deste trabalho.

À Professora Doutora Michelle Melina Gleica Del Pino Nicolau Pereira, da PUC São Paulo, que prontamente se disponibilizou a colaborar na avaliação e nas considerações sobre esta pesquisa.

À Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro, da Universidade de Taubaté, que, com perspicácia e amadurecimento, não deixou que o trabalho perdesse sua significância científica e social.

À diretora do programa, Profa. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon, pela preocupação com a qualidade do programa e pelo carinho e atenção com a turma do MPE 2015.

RESUMO

Objetivou-se identificar e analisar as práticas de atuação docente do Atendimento Educacional Especializado, em Salas de Recursos Multifuncionais de um município do vale do Paraíba paulista. Pretendeu-se averiguar a concretização desse serviço, que é basicamente realizado por um único profissional: o docente multifuncional. Devido à recente implantação dessa conjuntura complementar e suplementar à educação regular nas instituições de ensino, muitos questionamentos, dúvidas e incertezas sobre as delegações e as responsabilidades desses docentes devem ser levantadas e analisadas. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados o Grupo Focal e aplicação de questionários a cinco professores atuantes em Salas de Recursos Multifuncionais, que atendem alunos do Ensino Fundamental, e a uma gestora. Esses profissionais tiveram a oportunidade de refletir sobre a própria atuação num processo de formação continuada. Foi possível verificar as práticas realizadas por eles e, posteriormente, levantar questionamentos sobre as limitações de seu trabalho junto aos alunos da educação especial. Um dos referenciais teóricos escolhidos para o tratamento da deficiência é a Defectologia Contemporânea, defendida por Vygotsky, que tem as questões sociais do desenvolvimento como um de seus aportes. Foi possível conhecer os desafios enfrentados por esses professores na rotina escolar, bem como expor e compartilhar dúvidas, incertezas, posicionamentos e busca por soluções desses profissionais do ensino, contribuindo assim para a produção de conhecimento nessa área.

PALAVRAS-CHAVE: Atuação docente. Atendimento Educacional Especializado. Sala de Recursos Multifuncionais.

ABSTRACT

The objective was to identify and analyze the teaching practices of the Specialized Educational Attendance in Multifunctional Resource Rooms of a municipality in the Paraíba valley of São Paulo. It was intended to verify the implementation of this service, which is basically carried out by a single professional: the multifunctional teacher. Due to the recent implementation of this complementary and supplementary conjuncture to regular education in educational institutions, many questions, doubts and uncertainties about the delegations and the responsibilities of these teachers should be raised and analyzed. The Focal Group and the application of questionnaires were used as instruments of data collection to five teachers working in Multifunctional Resource Rooms, who attend elementary school students, and to a manager. These professionals had the opportunity to reflect on their own performance in a process of continuous training. It was possible to verify the practices carried out by them and later to raise questions about the limitations of their work with special education students. One of the theoretical references chosen for the treatment of disability is Contemporary Defectology, defended by Vygotsky, who has the social issues of development as one of his contributions. It was possible to know the challenges faced by these teachers in the school routine, as well as to expose and share doubts, uncertainties, positions and search for solutions of these teaching professionals, thus contributing to the production of knowledge in this area

KEY WORDS: Teaching performance. Specialized Educational Assistance. Multifunctional Resource Room.

LISTA DE SIGLAS

AEE	–	Atendimento Educacional Especializado
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
CEB	–	Conselho de Educação Básica
GF	–	Grupo Focal
HTPC	–	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	–	Ministério da Educação
NAP	–	Núcleo de Apoio Psicopedagógico
PAR	–	Programa de Ações Articuladas
PNE-EI	–	Plano Nacional de Educação em Educação Inclusiva
SRM	–	Salas de Recursos Multifuncionais
UNITAU	–	Universidade de Taubaté
UNIP	–	Universidade Paulista

LISTA DE QUADROS E ORGANOGRAMA

Quadro 1 – ARTIGOS SOBRE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCINAIS	16
Quadro 2 – Faixa Etária	62
Quadro 3 – Formação Inicial para a Docência	63
Quadro 4 – Formação para Atuação no AEE (especialização)	63
Quadro 5 – Formação Continuada	67
Quadro 6 – Experiência no Magistério	71
Quadro 7 – Experiência no Atendimento Educacional Especializado	72
Quadro 8 – Cronograma de Atendimento: SRM 1 – P1	81
Quadro 9 – Cronograma de Atendimento: SRM 2 – P2	84
Organograma – Carga Horária	86
Quadro 10 – Cronograma de Atendimento: SRM 3 – P3	88
Quadro 11 – Cronograma de Atendimento: SRM 4 – P4	90
Quadro 12 – Cronograma de Atendimento: SRM 5 – P5	96
Quadro de Unidades de Significado de Acordo com as Respostas das Questões	
Norteadoras	130

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 Problema	12
1.2 Objetivos	12
1.2.1 Objetivo Geral	12
1.2.2 Objetivos Específicos	12
1.3 Delimitação do Estudo	12
1.4 Relevância do Estudo / Justificativa	13
1.5 Organização do Estudo	14
2 REVISÃO DA LITERATURA	15
2.1 Panorama das pesquisas sobre Sala de Recursos Multifuncionais	15
2.2 Breve histórico da Legislação Brasileira sobre Educação Especial	17
2.3 A Deficiência sob o olhar de Vygotsky	29
2.4 Atuação docente e os saberes profissionais	34
2.5 Formação e desenvolvimento profissional do professor de Educação Especial	42
3 METODOLOGIA	49
3.1 Tipo de Pesquisa	49
3.2 População / Amostra	50
3.3 Instrumentos	51
3.4 Procedimentos para Coleta de Dados	53
3.5 Procedimentos para Análise de dados	58
4 APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS	62
4.1 Perfil e desenvolvimento profissional dos docentes	62
4.2 Funcionamento da SRM, atribuições e desafios do professor multifuncional	76
4.3 Articulação com a comunidade escolar e familiar	101
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICE I – Ofício	123
APÊNDICE II – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa	124

APÊNDICE III – Autorização da Secretaria de Educação	128
APÊNDICE IV – Instrumentos de Coleta de Dados	129
Parte 1 – A: Questões Norteadoras das Discussões do Grupo Focal	129
Parte 1 – B: Quadro de Unidades de Significado de Acordo com as Respostas das Questões Norteadoras	130
Parte 1 – C: Oficina de Estudo	139
Plano de Trabalho	141
Dinâmica em grupo: Caneca no vaso	144
Eslaides de apresentação	145
Trechos para reflexão	149
O que é um Grupo Focal?	151
Parte 2 – Questionário	153
APÊNDICE V – Documentos das Salas de Recursos Multifuncionais	158
Encaminhamento	158
Anamnese	160
Avaliação Pedagógica	162
Plano do AEE	167
Portaria de Atribuição	168
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	175
ANEXO B – Memorial da Pesquisadora	178

1 INTRODUÇÃO

A motivação para a realização desta pesquisa veio do recente ingresso da pesquisadora (2015) como docente da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) numa rede municipal de ensino. Todas as atribuições e questões que circundam o trabalho desse profissional constituíram-se em dúvidas e em angústias acerca da sua responsabilidade.

As diversas obrigações atribuídas aos professores atuantes no AEE (Atendimento Educacional Especializado), que, de acordo com a Resolução CNE/CEB 04/09, incluem a identificação, a seleção, o ingresso, o planejamento, a organização, o desenvolvimento, o acompanhamento, a utilização de recursos pedagógicos e a avaliação dos alunos da educação especial, abrem o debate sobre suas principais funções e sobre o seu perfil profissional. Inclui-se, nesse contexto, a incumbência de articulação entre os professores da sala de aula comum, os demais profissionais e familiares, para o suporte necessário para tais finalidades.

Apesar de razoável experiência na área educacional, incluindo a docência em todos os níveis de ensino (desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos até o Ensino Superior), além de vivência em gestão e coordenação pedagógica, tal bagagem profissional não foi suficiente para que a pesquisadora desenvolvesse as atribuições necessárias ao Atendimento Educacional Especializado.

A presente pesquisa teve como objeto de estudo a atuação docente em Salas de Recursos Multifuncionais da rede municipal pública que atendem alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação/altas habilidades e dificuldades de aprendizado, matriculados no Ensino Fundamental I. Foram apontados, por meio dos estudos e análises das funções e atribuições aferidas a esses profissionais, as perspectivas que delimitam e elucidam a organização do seu trabalho, seu perfil profissional (tempo de atuação, idade, formação inicial e continuada) e como sua formação sustenta o gerenciamento dessas amplas funções. Como afirma Tardif (2002, p 79), “[...] essa dupla posição do trabalho docente – ao mesmo tempo de executantes e autônomos – se traduz também em tensões e dilemas, podendo [...] desbocar em diferentes maneiras de assumir e viver sua identidade profissional”. Nesse sentido, essa articulação de funções caracteriza o principal desafio profissional desses docentes, e é justamente o enfrentamento (ou não) dessas dificuldades que circunda toda a problemática levantada e refletida neste estudo.

O Atendimento Educacional Especializado, em Sala de Recursos Multifuncionais, constitui, atualmente, a principal alternativa na tentativa de assegurar a inclusão dos alunos com deficiência. A educação dos estudantes da Educação Especial tem-se tornado ampla e diversa, embora ainda haja muito que se concretizar na efetivação desse serviço obrigatório em todas as

regiões brasileiras. Esse atendimento é realizado atualmente com matrícula concomitante em sala de aula comum. Essas crianças e jovens são atendidos em período contra turno às aulas, deferindo a necessidade histórica de promover condições de acesso desses alunos no ensino regular. Essa conjuntura rompe com a cultura de escolas e classes especiais. Assim, conforme esse sistema de atendimento, todas as crianças devem estar matriculadas nas escolas comuns, salvo casos raros de impossibilidade de acesso e permanência. “Ao compreender que todas as crianças devem estar com suas famílias e em suas comunidades, a política de inclusão afirma os direitos humanos e fortalece a participação, superando os preconceitos que persistem na sociedade” (MEC, 2006, p. 10).

As Salas de Recursos Multifuncionais funcionam, na própria unidade de ensino, em unidades próximas ou em centros especializados sem fins lucrativos. São ambientes dotados de equipamentos, de mobiliário e de materiais didáticos e pedagógicos. Nesse espaço, atua um profissional especializado para a realização desse atendimento aos alunos, com formação inicial para o exercício da docência (Pedagogia ou Licenciatura) e especialização na área da Educação Especial/Inclusiva. Esse programa é desenvolvido de forma complementar e suplementar à escolarização. O intuito é assegurar ao aluno condições de acesso, de participação e de aprendizagem no ensino comum, possibilitando a ele atendimento educacional especializado de forma não substitutiva à escolarização. Alguns de seus objetivos são: atender às necessidades específicas dos alunos com deficiências intelectuais ou motoras, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação; integrar professores, comunidade, familiares e demais alunos da escola, no processo educacional, e propiciar o aprendizado desses alunos, buscando sanar suas limitações e suas dificuldades (BRASIL, 2007).

Por se tratar de uma pesquisa sobre a atuação docente realizada por professores especializados, referente ao domínio das atribuições delegadas à sua responsabilidade pedagógica, além das questões sociais inerentes às pessoas com necessidades educacionais especiais e à maneira como vem ocorrendo sua inserção no contexto educacional de ensino regular, foram utilizados os seguintes referenciais teóricos: o tratamento da Defectologia Contemporânea desenvolvido por Vygotsky (1997), segundo o qual a criança com deficiência percebe-se como um indivíduo socialmente “inferior” aos demais, cabendo à escola oferecer-lhe condições de superação por meio de investimento em suas potencialidades, sem desconsiderar suas limitações. Nesse sentido, pensando no papel da escola e do professor, Vygotsky assevera que a escola deve ter o intento de buscar novas formas de trabalho que considerem as peculiaridades desses indivíduos. Além disso, a verdadeira compreensão de que uma criança com deficiência tem as mesmas condições de aprender como seus colegas sem

deficiência, mas por caminhos diferenciados, deve permear toda a atuação docente voltada a esse alunado.

O autor defende “[...] a não segregação dos alunos com necessidades especiais, visto que as interações sociais entre grupos heterogêneos são condições fundamentais para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Ir a uma ‘escola para tontos’ significa estar em uma difícil posição social” (VYGOTSKY, 1997, p. 18). Assim, atribuem-se as considerações de Vygotsky aos objetivos propostos na pesquisa. Entende-se que o tratamento histórico dado à deficiência e à educação especial enfrenta problemas muito mais de ordem social do que internos, psíquicos e orgânicos. Deve a escola, por fim, criar condições para que os indivíduos se formem de maneira dialética e integral, criando práticas viáveis e significativas, de acordo com as particularidades e as especificidades de cada um, para que esse desenvolvimento aconteça de forma plena e efetiva. Faz-se necessária uma educação que vá além da adaptação à deficiência, mas que possa ultrapassá-la e até vencê-la.

Em relação ao trabalho docente, esta pesquisa pauta-se nas considerações de Maurice Tardif (2002) sobre os saberes docentes e sua formação profissional. Segundo o autor, as funções do professor integram um saber plural, “[...] formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36). Em relação ao perfil profissional do docente, Tardif e Raymond (2000) veem como indissociável a história de vida do indivíduo com suas ações e a maneira como desenvolve sua carreira, pois é a partir dessa historicidade pessoal que ele enfrenta os desafios e as proposições da profissão. “Sua trajetória social e profissional ocasiona para eles (docentes) custos existenciais: formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descoberta de seus limites, etc.” (TARDIF, RAYMOND, 2000, p. 238).

A pesquisadora, por ser parte integrante dessa realidade estudada (é professora de Sala de Recursos Multifuncional da rede pública desse município), cumpre um dos quesitos do Mestrado Profissional, a articulação da produção de conhecimento com a prática cotidiana realizada pelos envolvidos no processo. Seu aspecto acional e participativo pretende cumprir esse quesito de maneira tímida, porém inovadora e perspicaz, condizente com as exigências da sociedade. Assim, de forma crítica e participativa, pesquisadora, sujeitos e realidade investigada completam-se em discussões ativas, dinâmicas e essenciais para a pesquisa.

Por fim, procurou-se analisar como a formação inicial e/ou continuada dos professores especializados direciona sua atuação docente, observando as dificuldades, anseios, dúvidas, certezas, caminhos, ações, atitudes e intenções desses profissionais do ensino.

1.1 Problema

Como os professores das Salas de Recursos Multifuncionais enfrentam os desafios de sua prática docente?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Identificar e analisar a atuação docente no Atendimento Educacional Especializado da rede pública municipal de uma cidade do Vale do Paraíba, interior paulista.

1.2.2 Objetivos Específicos

Apontar os desafios profissionais enfrentados por esses docentes;

Conhecer as estratégias que utilizam para enfrentar suas dificuldades;

Verificar e descrever o perfil desses profissionais: tempo de atuação, idade, formação inicial e continuada;

Produzir conhecimento por meio das reflexões construídas durante os encontros de Grupo Focal, propiciando, assim, formação continuada aos participantes.

1.3 Delimitação do Estudo

O programa do Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais foi criado para promover o ensino de qualidade para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O município analisado está localizado a 146 km de distância da capital paulista, na região do vale do Paraíba, agregando 158.864 habitantes, segundo o IBGE (2014). Até 2012, havia 21.440 matrículas de alunos no ensino fundamental, sendo 8.311 alunos na escola pública municipal. Na educação infantil, 3.134 matrículas, sendo 2.215 em escolas públicas municipais. Em relação aos docentes, 1.252 (IBGE 2012) atuando no ensino fundamental, 453 deles na rede municipal. Na educação infantil, 204 docentes, 119 deles em escolas públicas. Para o Atendimento Educacional Especializado na esfera municipal, a rede conta com oito Salas de Recursos Multifuncionais em oito escolas polo, que atendem alunos matriculados na mesma escola e/ou em escolas próximas. Há um professor responsável pela Sala de Recursos. O

atendimento complementar à educação regular dos alunos com necessidades especiais também ocorre em dois centros especializados, denominados Núcleo de Atendimento Psicopedagógico (NAP), que conta com fonoaudiólogos e psicólogos, além de pedagogos com Especialização em Educação Especial da própria rede municipal.

Uma criança com laudo médico de alguma deficiência tem a seguinte realidade escolar nesse município: é matriculado na sala de aula regular, na série/ano referente a sua idade. A carga horária diária, na escola, é de cinco horas/aula. Professores de apoio, que são lotados no município e que completam sua carga horária no período oposto em que trabalham, ou estagiários do curso de Pedagogia, acompanham essa criança durante todas as suas atividades na sala de aula. O aluno é encaminhado à SRM da sua escola ou à unidade mais próxima. Recebe atendimento uma vez por semana, pelo período de uma hora, em contra turno ao período em que está matriculado na escola. É encaminhado ao Núcleo de Apoio Psicopedagógico (NAP) do município, onde participará de uma triagem para receber atendimento das profissionais de psicologia e fonoaudiologia, uma vez por semana.

Sobre os dados nacionais, de acordo com o MEC (Ministério da Educação), entre 2005 e 2010 foram custeados 24.301 Salas de Recursos Multifuncionais, 17.679 delas para a rede municipal, 6.532 para a rede estadual e Distrito Federal, contemplando 83% da demanda público-alvo da Educação Especial. Os dados mais recentes (2015) anunciam que o número total de SRM instaladas em território nacional é de 36.272 salas.

1.4 Relevância do Estudo / Justificativa

Mesmo diante do crescimento da produção científica e acadêmica sobre a Educação Especial e/ou Inclusiva, sabe-se da urgência de produções específicas sobre o Atendimento Educacional Especializado não substitutivo à escolarização.

Segundo Baptista (2011, p 217), não se pode “[...] investigar o que não existe. Se há poucos estudos é que a existência desses espaços esteve restrita a alguns contextos. [...] O incremento numérico dessas salas deverá provocar novas pesquisas que nos mostrarão como têm sido interpretadas as diretrizes para tais dispositivos”.

Este trabalho, que estuda o trabalho docente realizado pelos professores das SRM, na incumbência de efetivar a prática inclusiva, é de suma importância para produção de conhecimento no aspecto do desenvolvimento humano. Isso porque busca averiguar como ocorre esse atendimento de caráter complementar e suplementar à escolarização comum nessa realidade específica.

Outro aspecto relevante é o fato de os encontros para a realização do Grupo Focal, que se caracterizou como principal instrumento de coleta de dados da pesquisa, terem propiciado discussões e reflexões acerca dos assuntos preteridos entre pesquisador e participantes. Como essas discussões e reflexões resultaram em um processo de formação continuada por parte dos docentes especializados, considera-se que a produção de conhecimentos foi destinada à formação.

1.5 Organização do Estudo

O trabalho está organizado em seções, assim denominadas: introdução; problema; objetivos/geral e específicos; delimitação do estudo; relevância do estudo/justificativa; organização do estudo; revisão da literatura; metodologia; tipo de pesquisa; população/amostra; instrumentos; procedimentos de coleta de dados; procedimentos para análise dos dados; resultados e discussão dos dados e considerações.

No primeiro momento, da revisão de literatura, apresenta-se o panorama de uma pesquisa sobre artigos que abordam as Salas de Recursos Multifuncionais, entre 2011 e 2015, em um quadro comparativo resultante das etapas da pesquisa. Posteriormente, um breve histórico da Legislação Brasileira sobre a Educação Especial, a partir do momento em que o termo *inclusão* começou a ser debatido, posterior ao termo *integração*. Na terceira parte da revisão, apresentam-se algumas considerações de Vygotsky (1896-1934) e sua importante contribuição sobre as deficiências e o papel social.

Na sequência, demonstram-se proposições sobre a atuação docente e os saberes profissionais, à luz de Maurice Tardif (2002) e suas elucidações sobre o tema, além das considerações de Antônio Zabala (1998), sobre conhecimento e experiência, e de Lee Shulman (2004), sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo.

A última parte da revisão da literatura apropria-se da formação profissional do professor de educação especial e sua realidade atual no contexto brasileiro. Em seguida, iniciam-se dados referentes à realização da presente pesquisa: metodologia, instrumentos, procedimentos para coleta e análise dos dados, resultados e discussão dos dados.

Por fim, a conclusão, fundamentada para dar fechamento à pesquisa, retomando todas as questões discutidas e analisadas.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Panorama das pesquisas sobre Sala de Recursos Multifuncionais

Esta revisão da literatura sobre as publicações científicas com o descritor Salas de Recursos Multifuncionais teve como base de pesquisa o *site* da Scielo (Scientific Electronic Library Online). A pesquisa de artigos percorreu a seguinte sequência: Método – Google Acadêmico, Palavras – scielo and scielo and Sala de Recursos Multifuncionais, Onde – Regional.

Foram encontradas cerca de 1260 pesquisas com esse tema (geral). Considerando as que foram publicados de 2007 (ano da implementação das SRM no Brasil) a 2015, esse número vai para aproximadamente 1120 artigos. Essa pequena diferença entre os artigos publicados a qualquer momento e os de 2007 em diante tem explicação na recente implementação do Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais, no contexto educacional brasileiro, que traz à tona a urgência de publicações voltadas para seu entendimento.

Diante disso, houve a tentativa de aumentar o descritor para “Prática Docente em Salas de Recursos Multifuncionais” de 2007 a 2015, obtendo-se aproximadamente 868 artigos publicados, mas com um equívoco: ao “juntar” os descritores prática docente e salas, por exemplo, apareceram, na pesquisa, artigos não voltados para as Salas de Recursos Multifuncionais, para salas e prática docente com outras finalidades. Um exemplo foi que, entre esses artigos, estava um intitulado “Formação Continuada de Professores e Tecnologias de Informação e Comunicação: uma proposta de acompanhamento de egressos do curso de Ciências Naturais da Faculdade UNB Planaltina” (JE Caixeta, LFR Anjos, PO Nascimento, NLF Santos, LS Freitas, RO Silva e EM Guimarães, 2010 Universidade de Brasília). Ou seja, essa soma de descritores resultou num direcionamento não interessante para o propósito deste trabalho. Voltou-se, assim, para o descritor Sala de Recursos Multifuncionais, mas utilizando, na Pesquisa Avançada, o período 2014-2015, critério escolhido devido à data de ingresso da pesquisadora como docente em Sala de Recursos (teve sua atribuição no final de 2014). Assim, obtiveram-se aproximadamente 72 resultados. No entanto, ao se analisar minuciosamente os trabalhos, constatou-se que a maioria tratava de uma análise da Educação Inclusiva ou de outras questões referentes ao AEE, que não se encaixam no objetivo proposto, como a investigação de algumas deficiências específicas (deficiência intelectual, educação para cegos, ensino em Libras, etc.) ou ainda o estudo de questões organizacionais ou direcionadas apenas para a formação de professores. A alternativa encontrada foi a exploração dos artigos divulgados em periódicos ou publicações de Universidades, excluindo trabalhos monográficos (Trabalhos de

Conclusão de Curso de graduações ou pós-graduações *lato sensu*), dissertações e teses. Outro critério foi a ordem cronológica (os mais recentes), buscando os que se encaixavam no tema proposto, que é a verificação da prática docente das Salas de Recursos Multifuncionais, incluindo proposições sobre sua organização, seu funcionamento e a formação dos professores. Houve necessidade de investigação dos títulos e resumos dos resultados obtidos. Nisso, separou-se o total de quatro artigos que respondiam integralmente ao critério escolhido.

Foi incluído na revisão um artigo que não se encaixa no critério ano de publicação, visto que fora publicado em 2011, pois o tema se encaixa perfeitamente no presente trabalho. Sem contar a relevância do autor sobre pesquisas e trabalhos referentes às SRM, é importante salientar que dois dos artigos escolhidos referem-se especificamente à presunção acerca do trabalho conjunto entre professores de sala de aula comum e professores especiais. Enfatizam um trabalho colaborativo entre ambos, além de trazer à tona questões referentes às expectativas de cada um em relação à aprendizagem desses alunos e às análises sobre prática e formação docente. O quadro comparativo, abaixo, inclui os pontos relevantes sobre o descritor escolhido, no caso, Sala de Recursos Multifuncionais publicados entre 2011 e 2015:

QUADRO 1: Artigos sobre Salas de Recursos Multifuncionais

Descritor	Geral	Não relacionados ao propósito da pesquisa	Trabalhos monográficos, dissertações e teses	Artigos em periódicos ou publicações de Universidades	Selecionados pelo tema e resumo
Sala de Recursos Multifuncionais de 2011 a 2015	72	30	22	16	04

Fonte: Panorama das Pesquisas em Salas de Recursos Multifuncionais – dados do estudo

As contribuições desses quatro artigos selecionados para permear as discussões sobre as Salas de Recursos Multifuncionais, na presente pesquisa, encontram-se, tanto no item sobre a formação profissional e a realidade atual do professor de educação especial, presentes no item 2.5 da revisão de literatura, quanto na análise e discussão dos dados. É na análise de todo o conteúdo proveniente dos instrumentos de coletas de dados que se apresentam as ponderações relevantes dessa literatura selecionada. É na alteração dos dados com os referenciais teóricos escolhidos que aparecem os assuntos mais relevantes apontados nesses quatro estudos cuidadosamente separados para esse fim.

2.2 Breve histórico da Legislação Brasileira sobre Educação Especial

Inicia-se este breve histórico a partir do momento em que o termo *inclusão* começou a ser debatido, posteriormente ao termo *integração*. Durante muito tempo a cultura vigente era de que o aluno deveria se enquadrar à escola, e não o contrário. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 4.024/61, garantiu o direito dos "alunos excepcionais" à educação, estabelecendo, em seu Artigo 88, que para serem integrados na comunidade esses alunos deveriam enquadrar-se, dentro do possível, no sistema geral de educação. Esse era o pensamento vigente na época. A lei 5.692/71, segundo Ferreira e Bittar (2008), foi imposta, na época da Ditadura Militar. Formulada por intelectuais do regime, com caráter educacional elitista e autoritário, definiu “tratamento especial” para alunos com “[...] deficiências físicas, mentais, os que se encontram em defasagem idade/série e matrícula aos que superdotados”. Nesse sentido, continuou defendendo uma educação à luz desses preceitos. Apesar de ter reformulado o ensino de 1º e 2º graus, dedicou apenas um artigo à educação especial e reforçou o encaminhamento dessas crianças e jovens para classes e escolas especiais.

A Constituição Federal, de acordo com Sapio (2010), é uma carta de notável progresso em relação ao direito de acesso e permanência à educação, em relação às constituições que a precederam, pois

[...] não apenas inovou na definição e concepção do direito de acesso ao ensino fundamental obrigatório e gratuito, que se afigura num direito público subjetivo e, portanto, num dever do poder público estatal em oferecê-lo, mas também dotou seus dispositivos referentes ao direito à educação da necessária coercibilidade ao revestido da força coercitiva da sanção, no caso específico de descumprimento do Estado no oferecimento da referida modalidade de ensino aos cidadãos brasileiros (SAPIO, 2010, p. 2).

A Carta Constitucional de 88, segundo o autor, ao decretar a educação como direito público e subjetivo, não só estimulou como também favoreceu a promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como de fato ocorreu. Sobre a educação especial, em seu artigo 208, inciso III, a Constituição afirma: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. É na Constituição Federal de 88 que surge o termo *preferencialmente* na rede regular de ensino, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, além de reafirmá-lo, institui a educação especial como modalidade de ensino, perpassando-o por todos os níveis da educação básica, até o ensino superior.

Mesmo já tendo sido efetuadas as ações integradoras/inclusivas anteriores à década de 90, a mudança de paradigma, pelo menos como afirma grande parte da literatura sobre o

assunto, teve como um de seus marcos a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, nos dias 7 a 10 de junho de 1994, em Salamanca, na Espanha. Naquele evento foi promulgada a Declaração de Salamanca, que descreve as práticas, as políticas e os princípios para a educação de crianças e jovens com necessidades especiais. Já em seu início, a declaração aborda os direitos humanos e apresenta os preceitos primordiais para uma educação especial, enfatizando que toda criança

[...] tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, • toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, • sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, • aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, • escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1994, p. 1).

Na citação acima, percebe-se com inteligência que, finalmente, um documento oficial clama pela inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais na sala de aula regular, cabendo à escola adequar-se às necessidades dos educandos, garantindo seu acesso e permanência.

Ao comparar alguns trechos da primeira tradução livre do texto original de Salamanca (realizada pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - em 1994, uma das traduções mais fidedignas), com a tradução disponível atualmente (na versão eletrônica do mesmo órgão), Bueno (2008) percebeu algumas mudanças em pontos cruciais. O autor argumenta que tais modificações vão muito além de problemas de tradução e que revelam questões políticas e fundamentais. A principal diferença está na substituição do termo *integração* pelo termo *inclusão*.

Ao se colocar a educação inclusiva como um novo paradigma, esconde-se que, desde há décadas, a inserção escolar de determinados tipos de alunos com deficiência já vinha ocorrendo, de forma gradativa e pouco estruturada, em especial para crianças oriundas dos estratos sociais superiores, sob a batuta de profissionais da saúde (médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, etc.) e incorporadas pela rede provada de ensino regular (BUENO, 2008, p. 46).

Em relação ao público-alvo da educação especial, citado em Salamanca, Bueno (2008) faz algumas ponderações que suscitam importantes reflexões. A Declaração inclui, no âmbito de políticas de sistemas integradores, não apenas as crianças com deficiência, mas também as

superdotadas, crianças de rua, nômades, pertencentes a grupos de minorias culturais, linguísticas e étnicas, além de crianças pobres, desfavorecidas e/ou marginalizadas. Crianças com deficiência seriam apenas um dos amplos grupos de crianças com necessidades educacionais especiais. “Tanto é assim que, em nenhum momento aparece, no texto original da Declaração, o termo ‘educação especial’ como a responsável pelas políticas de integração/inclusão escolar (BUENO, 2008, p. 50).

No decorrer da Declaração, fica evidente uma proposição para uma estrutura de ação em educação integradora/inclusiva, vislumbrando um novo pensar e orientando as ações em nível nacional, regional e internacional. A partir de então, observam-se, nas políticas públicas, decretos, legislações e resoluções brasileiras, um direcionamento aos propósitos de Salamanca. Inicia-se com a promulgação da Nova LDB 9394/96, que, como já afirmado, passa a considerar a educação especial como modalidade de ensino, tendo que ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. §2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. §3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996, p. 21).

Nota-se, além do enfoque para a matrícula, na rede de ensino regular, o direcionamento ao apoio especializado para suprir as necessidades educacionais dessa clientela, ou seja, verifica-se a tendência pelo atendimento educacional especializado na própria instituição de ensino. Por outro lado, prevê-se o atendimento diferenciado nos casos específicos (2º parágrafo) dando margem para algumas instituições permanecerem no regime anterior. Um exemplo de como a falta de “clareza” resulta em diversas interpretações, é o termo “preferencial”. Muitas políticas públicas de implementação dos direitos educacionais desses estudantes utilizaram esse termo para justificar a continuação do separatismo e substituição do ensino por escolas e classes especiais.

Na década seguinte, surge o Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da lei 10.172/2001. Esse documento aparece como o grande avanço da década para a construção de uma escola inclusiva, pois traça objetivos, diretrizes e metas para a educação especial, reafirmando-a como modalidade de ensino. Ainda assim, encontra-se nela o oferecimento desse atendimento em classes e escolas especiais no caso de alunos que não tenham condições de acesso à escola regular. Ele prorrogou as tendências dos sistemas de ensino, à época:

Integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino e, se isto não for possível em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas;
 Ampliação do regulamento das escolas especiais para prestarem apoio e orientação aos programas de integração, além do atendimento específico;
 Melhoria da qualificação dos professores do ensino fundamental para essa clientela;
 Expansão da oferta dos cursos de formação/especialização pelas universidades e escolas normais (BRASIL, 2001, item 8).

Percebe-se o termo *integração* forte e presente até nas prerrogativas institucionais, promulgando uma cultura de diagnóstico do ensino, classificando o aluno de forma quantitativa, a partir do sistema de integração à escola regular. A sociedade brasileira viu-se amarrada legal e culturalmente nos empecilhos que ela mesma insistiu em considerar. A expressão “programas de integração” deixa nítida a tendência de quantificar o aluno, apontando a necessidade de capacitação para que os alunos com deficiência possam acompanhar os alunos sem deficiência. Além disso, o Plano Nacional ainda prevê o investimento em escolas especiais, fora do ambiente escolar regular. A mudança num país extenso e extremamente diversificado como o Brasil não se daria de forma instantânea, mas vale reconhecer que as “brechas” nos textos das Legislações, dos Decretos e das Resoluções adiaram algumas mudanças que já aconteciam há tempos em outros países e nações. Em meados do século XXI, ainda estávamos muito longe de ter, em nossas instituições escolares, a inclusão de todos os alunos, inclusive dos alunos com deficiências.

Passados quase dez anos da Declaração de Salamanca, ainda patinávamos em questões legais, físicas e culturais para sua real implementação. A Resolução CNE/CEB 02/01, que instituiu as Diretrizes Nacionais para Educação Especial, na Educação Básica, restringe, segundo Bueno (2008), as políticas de inclusão para as ações voltadas à Educação Especial.

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p. 1).

O autor chama a atenção para a flexibilidade sobre termos utilizados como sinônimos nos discursos políticos, que levam a uma instauração de políticas educacionais mantenedoras do caráter excludente da educação do nosso país. Assim, no artigo 3º, a resolução parece direcionar à inclusão apenas os alunos com necessidades educacionais especiais. Essa ambiguidade é absorvida, segundo o autor, de maneira acrítica até pelas produções acadêmicas, pois, ao verificar as referências ao público-alvo da educação inclusiva, publicadas nas dissertações e teses brasileiras no período 1997 - 2003, o autor verificou a predominância de

publicações voltadas apenas à educação especial, especificamente para os alunos com deficiências ou distúrbios e transtornos globais do desenvolvimento.

Assim, a inclusão escolar parece ser tratada, pelo conjunto da produção acadêmica, como política predominantemente restrita aos portadores de deficiências, distúrbios e problemas, anteriormente tratados pela educação especial, na medida em que somente 15 entre 127 trabalhos se voltam à população diferenciada (BUENO, 2008, p. 54).

Nesse sentido, instaura-se, de maneira predominante, a crença reducionista de que os indivíduos com necessidades educacionais especiais são os portadores de deficiências e distúrbios. A inclusão, nessa visão, seria restrita ao público-alvo da educação especial.

Ao mesmo tempo, o conselho anuncia, de maneira dúbia, que os sistemas de ensino devem matricular *todos* os alunos, cabendo às *escolas* organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade. Além disso, identifica esse público-alvo como sendo, de acordo com seu artigo 5º, os que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem, ligadas ou não a uma causa orgânica específica (deficiências físicas, motoras e/ou cognitivas), os que têm dificuldades de comunicação e os que possuem grande facilidade de aprendizagem, superdotação/altas habilidades:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001, p. 1).

Para Bueno (2008), os alunos que apresentam “dificuldades acentuadas de aprendizagem, ligadas ou não a uma causa orgânica específica” são justamente todos aqueles alunos mencionados na Declaração de Salamanca e que não deveriam ser, na visão do autor, integrados às políticas de educação especial, mas sim a uma “política global de educação”, visando à educação universal de *todos* os indivíduos, inclusive os que possuem necessidades educacionais especiais, esses sim, embarcados ao público-alvo da educação especial. Ao aclamar essa imprecisão, “O CNE contribui, propositalmente ou não, para [...] a manutenção de uma situação de indefinição em relação à instauração de políticas educacionais [...] que têm historicamente privilegiado o caráter excludente da educação escolar brasileira” (BUENO, 2008, p. 53).

Por outro lado, finalmente essa resolução (CNE/CEB 02/01) deixa claro, em seu 7º artigo, que “[...] o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes *comuns do ensino regular*, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica (grifo da autora deste trabalho). ” Prevê, ainda, em seu 8º artigo, a organização das classes comuns para o oferecimento desse direito, provendo

II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade; [...]

IV – **serviços de apoio pedagógico especializado**, realizado, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

V – serviços de apoio pedagógico especializado em **salas de recursos**, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos; [...] (negrito meu) (BRASIL, 2001, p. 2).

O termo Sala de Recursos denomina o espaço onde o aluno com deficiência possa receber a complementação e suplementação necessária ao seu pleno desenvolvimento social e intelectual, de acordo com seus limites e peculiaridades. Surge também a ênfase na colaboração dos profissionais envolvidos, priorizando uma ação colaborativa entre os professores de sala de aula comum e os especializados. Nas prerrogativas legais que seguem, observa-se que as Salas de Recursos, posteriormente Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), se tornaram a “arma” política primordial, senão fundamental, para a efetivação da matrícula do aluno com deficiência nas instituições escolares comuns. Nessa perspectiva de complementação e suplementação do ensino, o Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos no interior das escolas (ou centros especializados sem fins lucrativos, no caso de instituições de ensino onde não há espaço físico para essa finalidade) configura-se como o caminho viável para tais finalidades.

De acordo com o Ministério da Educação, as Salas de Recursos Multifuncionais

[...] são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidade educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar. (BRASIL, 2006, p. 13)

As SRM surgiram da necessidade histórica de uma efetivação do ingresso e da permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais na sala de aula regular. Historicamente, no Brasil as Salas de Recursos foram criadas na década de 80, Segundo Alves

(2006), constituíram uma alternativa ao processo de segregação e separatismo que os alunos com deficiência sofriam. No entanto, como já abordado, devido às inúmeras interpretações e dubiedade de nossas legislações e aspectos culturais, esses espaços acabaram, por muito tempo, efetivando essa segregação, tendo em seus serviços a mesma característica substitutiva ao ensino regular das classes especiais. Apenas na primeira década deste século, especificamente em 2005, quando o MEC lançou o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, teve início a efetivação de seu caráter complementar e suplementar, visando apoiar os serviços educacionais comuns. De acordo com dados disponibilizados pelo MEC, de 2005 a 2009 foram organizadas 15.551 salas de recursos multifuncionais em 4.564 municípios brasileiros, e isso, segundo o Programa de Ações Articuladas (PAR), atendeu a 82% da necessidade nacional. Apesar dos números oficiais, existe uma controvérsia, pois muitos estudiosos afirmam que as SRM, configuradas como são atualmente, só começaram a ser implantadas a partir do Decreto 6.094/07, que dispõe sobre a implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação, e da portaria 13 de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais".

Essa Portaria, em seu artigo 1º resolve:

Criar o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino (BRASIL, 2007, p. 1).

Além da menção à criação dessas salas e à especificação delas, essa Portaria designa a Secretaria de Educação Especial para criar e organizar a implementação do programa.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 estabelece que os sistemas de ensino devem matricular os alunos da educação especial, e, em seu artigo 1º, define o público-alvo do AEE como sendo:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Ret, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação; III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas de conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, p 2).

De acordo com a Resolução, o público-alvo principal constitui-se de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades, não citando os alunos que possuem dificuldade sem causas orgânicas ou específicas. A indefinição

entre educação especial e educação inclusiva, ao que parece, permanece nos documentos oficiais que regem a educação brasileira.

O Atendimento Educacional Especializado surge da concepção de que todos os alunos devem ter sua escolarização permeada, nas classes do ensino regular, por um atendimento paralelo que supra suas necessidades cognitivas e motoras específicas. Além disso, deve-se considerar a heterogeneidade e a complexidade de diferentes ritmos de aprendizagem, com flexibilidade no currículo e na organização escolar (BRASIL 2010). Nisso, irrompe a necessidade de articulação entre o professor especializado e o professor da sala de aula. O ensino, pautado nessa perspectiva, deve centralizar-se numa organização pedagógica que vise ao favorecimento da construção de conhecimento pelos alunos, considerando suas especificidades e subsidiando-os para que acompanhem e participem do cotidiano da escola. O professor deve disponibilizar um espaço (dentro da escola ou centros especializados sem fins lucrativos) com diversos materiais didáticos, pedagógicos e equipamentos, para prover tal serviço.

O Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, publicado, em 2010, estipula todos os objetivos e ações das SRM, institucionalizando os critérios para sua implementação, adesão e cadastro, além de estipular os requisitos para a designação desse espaço físico. Os materiais didáticos e pedagógicos, equipamentos e mobiliários necessários são disponibilizados de acordo com o público-alvo atendido em determinada região, estipulando-se dois tipos de sala de recursos multifuncionais. As Salas Tipo I destinam-se ao atendimento dos alunos com deficiências intelectuais ou motoras, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Nas Salas Tipo II existem todos os recursos da Sala Tipo I, porém são acrescentados materiais e recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual.

Já a Norma Técnica 11/2010, que anuncia “Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares”, reiterou a definição de educação especial como *modalidade de ensino transversal*, definindo o Atendimento Educacional Especializado como responsável pelo seu oferecimento, ou seja, restringiu as ações voltadas à educação dos alunos com necessidades educacionais especiais ao AEE.

O Atendimento Educacional Especializado organizado, dessa forma, causa a impressão, segundo Bueno (2015), de que efetivamente passa a ser anulado o antigo separatismo permeado na cultura da integração. Porém, em uma visão mais crítica, o autor revela que “[...] se olharmos mais detalhadamente a perspectiva da educação especial calcada no AEE por meio da implementação das Salas de Recursos Multifuncionais, essa oposição parece não ser tão

evidente” (BUENO, 2015, p 9). A educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, permeada no conceito de complementação e suplementação do currículo das salas de aula regulares, direcionando suas ações exclusivamente no espaço denominado Sala de Recursos Multifuncionais, “[...] centra suas atividades nas manifestações originárias da deficiência” (BUENO, 2015, p 9). Além disso, ao colocar o AEE como responsável pela elaboração e organização dos recursos pedagógicos, a tecnologia assistiva dará a esses alunos condições de acesso ao currículo comum. Isso demonstra, numa análise mais reflexiva, que, apesar do discurso inovador de inclusão e inserção total dessas crianças na escola regular, a educação especial pode estar restrita ao atendimento das características específicas desses alunos. Isso porque somente por meio desses mesmos recursos eles podem “acompanhar” a escola. Ao priorizar um ensino de códigos e linguagens aquém dos alunos que têm condições físicas e psicológicas de acompanhar o ensino sistematizado, a escola anuncia características da cultura que tanto tenta eliminar.

O Decreto nº 7.611/11, que dispõe sobre a educação especial e o Atendimento Educacional Especializado, caracteriza-se como a legislação mais atualizada sobre o AEE. Em seu Art. 2º afirma que “[...] a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltada a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Altera o Decreto nº 6.253/07, no que diz respeito à matrícula concomitante à rede regular de ensino e da permissão para o AEE ser oferecido em instituições filantrópicas sem fins lucrativos, nos casos de atendimento exclusivo à educação especial:

Art. 9º-A. Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado.

§ 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado.

§ 2º O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniada com o Poder Executivo competente, sem prejuízo do disposto no art. 14 (BRASIL, 2011, p. 1).

A legislação apresenta a obrigatoriedade de matrícula na rede regular de ensino para o oferecimento do Atendimento Educacional Especializado de forma complementar, no caso dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, e suplementar no caso dos alunos com superdotação/altas habilidades. Sobre os principais objetivos do AEE, leia-se o que o Art. 3º, inciso I do Decreto: “[...] prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades

individuais dos estudantes”, ou seja, garantir uma educação de qualidade aos alunos da educação especial, de acordo com suas aptidões e necessidades”.

O direito à educação de qualidade está previsto na nova LBI (Lei Brasileira da Inclusão) de nº 13.146, de 6 de julho de 2015, para vigência de 180 dias após sua publicação. Essa lei tramitou no Congresso nacional por 15 anos e representa um avanço, na inclusão de pessoas com deficiência na sociedade brasileira. Ela reformulou algumas leis que não atendiam ao novo paradigma vigente. Como já apontado, de forma tardia o país começa a dar sinais de mudança de visão sobre o conceito da deficiência: ela não é de responsabilidade do indivíduo, e sim da sociedade e do Estado, que devem oferecer condições de acessibilidade, permanência e liberdade em todas as instâncias, espaços e acontecimentos de forma plena e efetiva. Ela demonstra, de uma vez por todas, que a deficiência não está nas pessoas, mas sim no meio em que elas vivem.

A LBI, em relação ao entendimento de “quem são” as pessoas com deficiência, traz conceitos interessantes. Por exemplo, o conceito de que a deficiência não representa apenas as pessoas que apresentam deficiência intelectual, ou física; considera pessoa com deficiência “[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, a qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, p. 1). Além disso, o mesmo artigo 2º, parágrafo 1º dessa Lei, afirma que a avaliação da deficiência, quando necessária, deverá ser realizada por equipe multiprofissional. Citam-se, nos itens desse parágrafo, quais aspectos devem ser considerados, nessa classificação:

A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

- I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
- II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
- III - a limitação no desempenho de atividades; e
- IV - a restrição de participação (BRASIL, 2015, p. 1).

Ora, pessoas impedidas de “participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições”, devido a “fatores socioambientais, psicológicos e pessoais”, não seriam as mesmas “crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas” citadas na Declaração de Salamanca (1994)? Mesmo a legislação mais recente sobre os direitos das pessoas com deficiência não apresenta conceitos claros e definidos sobre a configuração de seu público-alvo.

Os aspectos positivos e os avanços constitucionais da nova LBI, em relação ao direito à educação, são:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

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

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino (BRASIL, 2015, p. 5).

Prevê-se o Atendimento Educacional Especializado concomitante à educação regular, além de garantir adaptações necessárias. Nesse sentido, cabe às instituições escolares garantirem, não só o acesso, mas também a permanência dos alunos com deficiência nas escolas, requerendo-se medidas individualizadas para tal deferimento.

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; [...]

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

XII - oferta de ensino das Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação; (BRASIL, 2015, p. 5).

A valorização das aptidões individuais, presente no item IX, destaca-se pela consideração sobre o que a criança ou jovem com deficiência apreendeu. Trata-se de um importante olhar sobre as peculiaridades do público-alvo da educação especial, valorizando suas potencialidades, saberes, vocações e aspectos positivos e preponderantes para seu desenvolvimento emocional, cultural e cognitivo.

A formação inicial e continuada de professores para o AEE aponta tal fato como imprescindível. Além disso, a Lei prevê também a formação e o oferecimento de profissionais de apoio aos alunos que necessitem de tal suporte.

Outro fator de destaque, nos itens XI e XII, é a “[...] formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado”, incluindo os intérpretes de Libras e sistema Braille. Garante-se também a formação continuada desses profissionais e o uso da tecnologia assistiva para assegurar o acesso dos alunos à educação plena. Qualquer tipo de segregação desse público-alvo à educação de ensino regular está, nos termos dessa Lei,

totalmente descartada. O educando tem direito ao Atendimento Especializado de forma complementar e suplementar, jamais substitutivo.

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino (BRASIL, 2015, p. 5).

A acessibilidade dos espaços físicos das escolas obriga reformas e mudanças arquitetônicas para que os alunos com mobilidade reduzida não sejam impedidos de ingressar e permanecer nas instituições de ensino.

Nota-se, finalmente, um texto redigido de forma aparentemente clara sobre a obrigatoriedade da inclusão em todas as instituições de ensino brasileiras. Todas as crianças devem estar matriculadas na rede regular, cabendo às escolas o acolhimento, a adaptação e a garantia da permanência delas no espaço escolar e na comunidade.

§ 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do caput deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações (BRASIL, 2015, p. 5).

A polêmica dessa Lei surgiu no parágrafo primeiro do artigo 28, segundo o qual as instituições de ensino particulares não podem mais cobrar taxas extras dos pais de alunos matriculados com deficiências para garantir os profissionais necessários à sua integridade física, psíquica e motora dentro das escolas: professores de apoio, cuidadores e/ou intérpretes. Tais profissionais, obviamente, já deveriam estar em atuação.

Neste breve resumo sobre a história brasileira da educação especial, a partir da substituição do termo *integração* pelo termo *inclusão*, longe de trazer uma discussão profunda sobre o assunto, objetiva-se abrir discussão sobre como as prerrogativas legais e institucionais influenciam e continuam influenciando, a partir de tantas interpretações e considerações imprecisas, a atuação cotidiana do principal agente do processo de ensino aprendizagem das crianças e jovens com ou sem deficiência: o professor.

Nos últimos dez anos, segundo Kassar e Rebelo (2011), as políticas educacionais começaram a desconsiderar a educação do público-alvo da educação especial fora da escola regular e o viés médico e terapêutico existente anteriormente à década de 90. Admitem apenas a realização de um atendimento complementar e/ou suplementar, jamais substitutivo ao ensino comum. Hoje, a educação enfrenta o desafio de ensinar sistematicamente crianças com

particularidades muito específicas, construindo os caminhos possíveis para que o aprendizado aconteça de forma plena e significativa.

Com esta pesquisa, de maneira tímida, mas audaz, almejou-se averiguar, com base na atuação dos docentes especializados responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado de uma dada realidade, como estão sendo concretizadas todas essas prerrogativas legais, com seus mitos, veracidades, certezas e adversidades, em meados da segunda década do presente século.

2.3 A Deficiência sob o olhar de Vygotsky

Sabe-se que a prática pedagógica não constitui objeto de estudo das obras de Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), porém é de reconhecimento geral que suas publicações e ideais referentes à relação do indivíduo com a sociedade são de suma importância para os especialistas e profissionais em educação. Vygotsky afirma que as características humanas não resultantes apenas de aspectos biológicos ou dos estímulos externos ao indivíduo. Para ele, são resultados da relação homem/sociedade, pois o homem transforma o meio em que vive na busca de atender às suas necessidades (Vygotsky, 1988).

De acordo com a teoria sócio-histórico-cultural desenvolvida por Vygotsky, todas as mudanças ocorridas nos indivíduos estão diretamente vinculadas às interações entre sujeito e sociedade. Além de sua exímia contribuição sobre como as aprendizagens ocorrem, servindo de subsídio para inúmeras produções científicas e contribuindo para o desenvolvimento dos sujeitos nas relações sociais, Vygotsky, segundo Toledo e Martins (2009 p. 6), “[...] entre tantos estudos voltados ao conhecimento do desenvolvimento humano, dedicou também a investigar o desenvolvimento da criança deficiente [...]. Na obra de Vygotsky que trata da Defectologia, percebemos a defesa da não segregação dos alunos com necessidades especiais[...]”. Nessa obra, o autor considera a educação de grupos heterogêneos, além de aprofundar os conceitos da relação entre o defeito e a compensação, desenvolvendo assim a teoria da “supercompensação”, que serviu de base para a educação de crianças com deficiência. O eixo central dessa teoria é que “[...] todo o defeito cria um estímulo para elaborar uma compensação [...] junto com as deficiências, estão dadas as forças, as tendências, as aspirações a superá-lo ou nivelá-lo” (VYGOTSKY, 1997, p. 14 - 15).

Segundo Valsiner e Van der Veer (1991), no final da década de 20 Vygotsky passa a direcionar seus estudos à pedagogia infantil. Esse termo, incomum nos dias de hoje, designa uma das direções tomadas pela pedagogia no fim do século XIX e início do século XX, propagando-se em países capitalistas como EUA e Inglaterra, e expandindo certa influência na

URSS em meados da década de 20. Em sua concepção tradicional, era baseada nos testes de QI, por meio dos quais as crianças eram qualificadas de acordo com o resultado meramente quantitativo. A partir de então, aumentou no país o número de escolas auxiliares (especiais), abrigando não apenas alunos com deficiência, mas também os que inevitavelmente não obtinham resultados relevantes nos testes, além de alunos indisciplinados e negligentes. Vygotsky passa a revolucionar a pedagogia vigente na época com a inserção de uma perspectiva dialética, considerando os aspectos culturais do ambiente social no desenvolvimento da criança difícil, normal e anormal (termos utilizados na época). Traz à tona uma consistente crítica a teorias e práticas pedológicas de seu tempo, principalmente no que diz respeito à valorização dos aspectos meramente quantitativos sobre a criança ‘defeituosa’ ou com ‘retardo mental’.

Esta perspectiva principalmente fenomenológica, deve inevitavelmente conduzir-nos à determinação de falsas conexões, à distorção do quadro de realidades, a uma orientação incorreta para as ações, uma vez que esta (perspectiva) julga a realidade e as conexões que residem nos seus fundamentos, como se pensasse que eles fossem sintomas (VYGOTSKY, 1997, p. 572-573).

Nesse sentido, o autor defende uma superação, pode-se assim dizer, da Defectologia Tradicional, que trata os indivíduos pelo viés expressivamente quantitativo, considerando apenas as somas dos ‘defeitos’ (termo utilizado na época). A Defectologia, segundo Cunha, Ayares e Moraes (2010), é o campo de estudo em que se estudam as pessoas que apresentam algum tipo de defeito ou que não se enquadram nos parâmetros da normalidade, seja sob uma condição física, seja sob uma condição psicológica. “Todos os problemas relativos a esse campo eram tratados, na Defectologia Tradicional, sob uma perspectiva quantitativa, em uma concepção aritmética da soma dos defeitos” (CUNHA, AYARES, MORAES, 2010, p. 63).

Assim, considerava-se apenas uma concepção puramente quantitativa do desenvolvimento da criança, conjecturando o aumento das suas funções biológicas e psicológicas e promovendo na prática um ensino reduzido, “empobrecido” e mais lento (Vygotsky, 1997).

Surge, então, com base nos ideais de W. Stern, a Defectologia Contemporânea, que inclui um parâmetro qualitativo aos estudos relacionados às deficiências, rompendo com o viés de uma mensuração do que a criança não consegue atingir. Nesse sentido, manifesta-se “[...] o duplo papel da deficiência, ou seja, uma indissociabilidade entre a deficiência e sua superação” (CUNHA, AYARES, MORAES, 2010, p 65). Esse processo concomitante da deficiência é denominado supercompensação do defeito. Isso acontece quando há perda de alguma função ou sentido, o que leva o indivíduo a buscar mecanismos próprios para compensar a falta dele, o que vem a gerar o seu desenvolvimento e sua adaptação ao meio social.

Acrescido à teoria da supercompensação, surge, no mesmo período, o fator psicológico apontado como menos-valia. Esse conceito, desenvolvido inicialmente por Adler, considera que

[...] a deficiência dos órgãos, que conduz à compensação, cria uma particular posição psicológica para a criança, sendo que é por meio dessa posição, e só através dela, que o defeito influi no seu desenvolvimento. Essa posição psicológica pode se manifestar pelo sentimento de inferioridade, que é o complexo psicológico que surge sobre a base da posição social que sofre a influência da deficiência (BARROCO, 2007, p. 228).

O que o pensamento vygotskyano diferencia em seu conceito é o processo social decorrente desse sentimento, a menos-valia. Para Adler, essa sensação é puramente interna e psicológica, e o que a origina e coloca o indivíduo como inferior perante a sociedade seria a sua condição física e mental defeituosa. Já Vygotsky atribui essa “inferioridade” à própria sociedade, que privilegia os padrões de normalidade que ela mesma cria. Assim, para Adler a menos-valia constitui uma aparência, e para Vygotsky, ela é instituída pela própria sociedade. Em suas palavras:

Seria um erro supor que o processo da compensação sempre conclui indispensavelmente com o êxito, sempre conduz à formação de capacidades a partir da deficiência. [...] O resultado depende de muitas causas, mas, no fundamental, do fundo de compensação, sempre e em todas as circunstâncias, o desenvolvimento complicado pela deficiência constitui um processo criador (orgânico e psicológico) de construção e reconstrução da personalidade da criança, sobre a base da reorganização de todas as funções de adaptação, da formação de novos processos sobrepostos, substitutivos, niveladores, que são gerados pelo defeito, e da abertura de novos caminhos de desvio para o desenvolvimento. Um mundo de forma e vias novas de desenvolvimento, ilimitadamente diversas, se abre ante a defectologia (VYGOTSKY, 1997, p. 7).

Bein (1997) afirma que Vygotsky, já no início de sua atividade científica, se interessa pelo estudo da criança ‘defeituosa’ e com ‘retardo mental’. “Ao longo de toda sua trajetória criativa, Vygotsky examinou criticamente as teorias sobre o desenvolvimento psíquico da criança normal e da anormal, e analisou os diversos tipos de anomalias do desenvolvimento” (BEIN, 1997, p. 365). Seus estudos influenciaram de modo decisivo a reorganização do tratamento à educação especial vigente na época.

Por outro lado, mesmo o autor tendo realizado diversos estudos sobre a Defectologia, publicados inclusive em *Obras Escogidas no Tomo V*, não há, de antemão, registros clínicos e descritivos de sua atuação como pedólogo defectologista. Seus escritos na área são teóricos e generalizados. “No entanto, o pouco tempo que ele sabia ter para pesquisar faz com que seus textos tenham como característica esse aparente ‘descuido’ com descrições mais detalhadas, com referências melhor organizadas e com argumentos mais cuidadosamente elaborados” (VAN DER VEER, VALSINER, 2009, p 240).

A principal crítica de Vygotsky à metodologia de seu tempo era justamente seu alto rigor de “medição”, ou seja, seu aspecto meramente quantitativo. Para ele, não há como quantificar o conhecimento sem a devida interpretação e a consideração de aspectos subjetivos, pois cada indivíduo deve ser considerado em todos os seus aspectos biológicos, físicos, psíquicos, psicológicos e sociais.

A tarefa da metodologia não consiste só em aprender a medir, senão também em aprender a ver, a pensar, a relacionar; e isto significa que o excessivo temor aos chamados momentos subjetivos na interpretação e a tentativa de obter os resultados dos nossos estudos de modo puramente mecânico e aritmético, como ocorre no sistema de Binet, são errôneos. Sem a elaboração subjetiva, isto é, sem o pensamento, sem a interpretação, sem a decifração dos resultados e o exame dos dados, não existe investigação científica (VYGOTSKY, 1997, p. 316).

O esquema de investigação pedológica da criança anormal e difícil, proposto por Vygotsky, compõe-se de elementos evolutivos, ou seja, deve-se fazer uma investigação sobre todo o histórico que ela carrega, desde sua criação, ambiente familiar e social, histórico médico e terapêutico. Para tanto, parte-se de entrevista e depoimentos dos membros familiares que convivem com a criança, trazendo elementos importantes que devem ser considerados em todo o seu diagnóstico. Percebe-se que dificilmente um teste de QI pode “dar conta” da diagnose completa de um indivíduo. Para tanto, necessita-se de tempo, de dedicação, de interpretação e de uma descrição detalhada de fatos e acontecimentos. Muitas vezes, meses e até anos podem ser necessários para se ter uma resposta completa das reais características dessa criança. Além disso, essa investigação deve ser pautada em técnicas científicas desenvolvidas para a melhor obtenção de respostas. Vygotsky cita o exemplo do cuidado que se deve ter sobre as crenças e juízos de valor que os próprios familiares carregam em suas respostas e indagações.

Se perguntarmos – diz Kretschmer – a uma simples camponesa se seu irmão foi temeroso, pacífico ou enérgico, amiúde obtemos respostas confusas e incertas. Se, pelo contrário, perguntamos que fazia a criança quando devia ir sozinha ao celeiro escuro, ou como se comportava quando ocorria uma discussão na taberna, essa mesma mulher nos dará informações claras e características que, por seu frescor vital, levarão o selo da autenticidade. É preciso conhecer bem a vida do homem comum, do camponês, do operário, e transladar-se a ela completamente (VYGOTSKY, 1997, p. 138).

Essa visão do diagnóstico global da criança com deficiência traz importantes referências, atualmente. Com certeza, toda sua bagagem psicológica e cultural explica diversas atitudes e comportamentos que têm sua origem nesses fatores, que não são observáveis no momento presente ou num teste imediato de valor quantitativo. Nessa perspectiva, promulgada pela pedologia prática, torna-se falsa a ideia de que a comprovação científica de uma deficiência ou estado psíquico e emocional de um ser humano só possa ser comprovada pela avaliação direta e imediata.

Ainda sobre o estudo pedológico prático anunciado por Vygotsky (1997), a história do desenvolvimento dessa criança constitui-se a fonte principal de sua investigação. Estão incluídas, nesse histórico de desenvolvimento, “[...] as peculiaridades hereditárias, do ambiente, da história do desenvolvimento uterino e extrauterino da criança em seus traços mais importantes” (*op. cit.*, p 320). São essas influências, agindo de forma simultânea e concomitante, que formam a personalidade dessa criança. Para uma precisão “exata” da origem do defeito, todo o processo do desenvolvimento do indivíduo deve ser esmiuçado e investigado, considerando todos os seus aspectos externos, internos e a relação entre ambos. É exatamente isso que Vygotsky traz de novo em seu tempo: a valorização do externo, agindo diretamente na formação da personalidade dos seres humanos e direcionando seu próprio desenvolvimento psíquico, motor, psicológico e emocional. “De novo, é o caminho do externo ao interno, do que está dado ao que se deve encontrar, da análise fenomenológica dos fatos a suas causas internas determinantes” (*idem*, p. 322).

Essa linha da pedologia prática e, posteriormente, da Defectologia Contemporânea de Vygotsky enfatizam a importância de se concluir uma “sintomatologia do desenvolvimento”. Ela afere o estágio atual em que se encontra a criança com deficiência. Apresenta uma espécie de *status* dessa criança, ou seja, até onde foi o seu desenvolvimento no momento presente. É necessário, para tal deferimento, um conjunto dos diversos fatores que envolvem esse indivíduo, como já citados, fatores internos e externos. “Podemos mencionar como exemplo desses dados o diagnóstico médico, os informes pedagógicos sobre o rendimento escolar, a preparação e a educação da criança, etc.” (*op. cit.*, 1997, p. 327). Assim, um estudo minucioso de todos os aspectos que compõem a vida do sujeito analisado deve ser primordial para o fechamento de um diagnóstico completo e global de seu desenvolvimento. Sua importância está na atuação do docente multifuncional, pois, a partir de uma diagnose completa do sujeito, parte-se para os caminhos essenciais ao seu desenvolvimento cognitivo.

As considerações de Vygotsky (1997) deixam claro que, ao receber uma criança com deficiência, o professor não deve atentar apenas “à soma dos seus defeitos”, pautando seu trabalho apenas no que falta a essa criança. Em suas palavras (*op. cit.*, p 33), isso constitui a “verdade libertadora para o pedagogo”! O professor responsável pelo desenvolvimento dessa criança precisa ter como direção de seu trabalho a formação do homem cultural, psíquico, biológico, cultural, e o modo como a junção de todos esses fatores direciona o aprendizado por parte desse indivíduo.

A compreensão de que uma criança com deficiência é capaz de realizar o mesmo que uma criança sem deficiência, mas de maneira diferente, por intermédio de outros caminhos, deve pautar o trabalho do professor especialista. Mais ainda: ao considerar esse processo qualitativo de desenvolvimento do homem, como preconizou Vygotsky, esse educador

contribui na luta por uma sociedade mais justa e igualitária, na qual um novo indivíduo, livre e universal, possa se construir de maneira efetiva.

Vygotsky, nos primórdios dos anos 20 do século passado, imerso numa sociedade com preceitos comunistas e de recente recessão política, proclamou o que uma sociedade “moderna”, contemporânea e capitalista tem dificuldade para assimilar: todas as crianças, com ou sem deficiência, são seres humanos em desenvolvimento e têm o direito de estarem juntos no contexto escolar. E cabe aos responsáveis pela sua educação sistematizada criar condições para que elas se desenvolvam (Vygotsky, 1997), promulgando o processo de compensação do que lhes falta, independentemente de as causas serem orgânicas, físicas, emocionais, sociais e/ou afetivas.

Sem dúvida, esse autor praticamente lendário deixou contribuições inigualáveis ao âmbito educacional. Em relação à educação da pessoa com deficiência, Vygotsky já apresentava ideias bem à frente do pensamento vigente no seu contexto histórico-cultural. Propôs, para o desenvolvimento da criança especial, a importância do caráter social. Mesmo sendo a deficiência uma consequência biológica, funcional e/ou psíquica, seu desempenho quantitativo e qualitativo depende, quase que exclusivamente, da influência dos processos sociais em seus fatores internos e de personalidade.

Conceitos de heterogeneidade, mediação simbólica, signos, sistemas de símbolos, zona de desenvolvimento proximal, desenvolvimento e aprendizado são de suma importância para direcionar estudos sobre a importância da atuação docente direcionada à dominação de conceito, com atribuições distintas que caracterizam o trabalho multifuncional dos professores especializados na era da inclusão.

2.4 Atuação docente e os saberes profissionais

O olhar voltado à atuação realizada pelos responsáveis do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a atuação docente encontra, segundo Oliveira e Mendes (2007), premissas históricas desde a Antiguidade. Já na Idade Média, há o exemplo de Santo Agostinho (354-430) e de outros mestres-professores que consideravam a realidade social, ao instruir seus discípulos. Na modernidade, segundo os mesmos autores, foi Erasmo de Roterdã (1469-1536) quem inicia uma obra voltada à prática docente, ao publicar *De Pueris e Civildade Pueril*, destinado à educação do filho de um príncipe. Seu objetivo era demonstrar como uma criança deveria se comportar no meio social. Porém, é apenas, no século XVII, com a *Didática Magna*, de Comênio (1592-1670), que se inicia uma nova concepção pedagógica. Não se tratava mais de instruir apenas a nobreza, mas todas as pessoas da sociedade. Inaugura-se, de fato, a escola

moderna. Apesar dessa nova concepção, que promulgava a educação em massa, é somente com Rousseau, no fim do século XVII, que os ideais da Revolução Francesa, de igualdade, fraternidade e liberdade, atingem o âmbito educacional. “De acordo com os ideólogos burgueses, esses ideais seriam atingidos por meio da educação. A educação e o conhecimento seriam os propulsores da equalização social” (OLIVEIRA, MENDES, 2007, p. 329).

Assim, a escola estaria aberta a todos, sendo subsidiada pelo Estado ou pelas comunidades. Seu intuito seria formar os indivíduos de forma intelectual, moral e cívica independentemente de suas condições sociais. Surge, então, a Escola Tradicional, com o objetivo de transmitir conhecimentos científicos e eruditos reconhecidos como primordiais para a vida em sociedade. Segundo Luckesi, na obra *Filosofia da Educação*,

É nessa perspectiva que se consagra na legislação burguesa a garantia de que ‘todo cidadão tem direito ao ensino’; garantia esta que nunca fora cumprida, no seu todo. A burguesia, desde que vitoriosa, não trabalha para que ‘todos’ tivessem acesso e permanência na escola, porque descobrira que a escola era revolucionária (LUCKESI, 1991, p. 134).

Obviamente, segundo Saviani (1986), esses objetivos não foram atingidos pela Escola Tradicional. Seu conteúdo era essencialmente elitizante, impossível de ser universal e atingir o cotidiano de todos os alunos. Organizou seu conteúdo a partir de modelos, obras literárias, em sua maioria, cabendo ao aluno assimilar esses conhecimentos de forma praticamente automática. Surge então, no final do século XIX, um novo direcionamento educacional, que passa a suprir as expectativas da sociedade burguesa em ascensão. No Brasil, esse direcionamento ficou conhecido como Escola Nova. Os escolanovistas dimensionaram o eixo pedagógico do intelecto para o sentimento, privilegiando a espontaneidade, o interesse e o psicológico. Ao mesmo tempo, todos considerados “diferentes” ou rejeitados, seja pela classe social, cor da pele, nacionalidade, aspectos físicos, motores e psicológicos defeituosos, deveriam ser incorporados ao sistema educacional. Sua completa inserção na sociedade se daria por meio da educação.

Como o intuito, aqui, não é desenvolver um relato do processo histórico dos movimentos educacionais nacionais e internacionais, mas focalizar a atuação docente, há que se destacar que, “Para a prática pedagógica escolanovista, o importante é que o aluno aprenda a aprender, e não ser um mero receptor ou assimilador de conteúdos, como na Escola Tradicional. Exatamente por isso que o ponto de partida da Escola Nova é que o processo de aprendizagem parta de interesses concretos das crianças” (OLIVEIRA, MENDES, 2007, p. 331).

Independentemente de a Escola Nova ter se concretizado de forma efetiva ou não por todo o país, veem-se, pela primeira vez, ações direcionadas a uma proposta pedagógica nacional para que a escola abra-se a todos. De acordo com as proposições de Saviani (1986),

começa a surgir, no Brasil após a década de 1930, a necessidade de intensificação da qualificação de mão de obra para o trabalho, nas fábricas e indústrias, numa sociedade neoliberalista marcada pelas premissas de mercado, compra e venda. Inicia-se, então, a Pedagogia Tecnicista. A prática docente é retirada das mãos dos próprios docentes. Os especialistas, habilitados para essa função, tendo por característica primordial a neutralidade e a imparcialidade, é que passam a deter o monopólio do quê e como ensinar numa sociedade tão complexa. Eles denominam os saberes necessários a uma educação de qualidade, causando, assim, uma inversão dos valores educacionais e do processo de ensino aprendizagem, pois

[...] necessariamente, o tecnicismo produz uma inversão nas relações educacionais. Se na Escola Tradicional era o professor quem detinha o saber e transmitia aos alunos; se na Escola Nova era o aluno e o professor quem decidiam o que, como e quando estudar, na pedagogia tecnicista é o processo que define o que e quando o aluno deve aprender. Se na Escola Tradicional o excluído é o ignorante e na Escola Nova é o rejeitado, na Escola Tecnicista o excluído é o ineficiente, o incompetente, o improdutivo (OLIVEIRA, MENDES, 2007, p. 332).

É exatamente essa noção de eficiência e capacidade que influencia toda a atuação docente, especificamente aquela voltada para o aluno com necessidades educacionais especiais. Daí a explicação, por assim dizer, de o termo *integração* ter estado presente nas leis educacionais brasileiras por tanto tempo, ao se referir à educação da pessoa com deficiência. Ele se encontra nas diretrizes de 1946, na LDB 4.024/61, na 5.691/71 e até mesmo na 9.394/96. Apenas os alunos considerados eficientes e produtivos para o mercado de trabalho poderiam frequentar e integrar os sistemas educacionais regulares. Os alunos deficientes só seriam inseridos nesse sistema depois de superarem suas dificuldades e terem condições de acompanhar o conteúdo ensinado nas escolas.

A partir do final do século XX e do início do século XXI, a globalização econômica passa a mudar o cenário das relações da sociedade burguesa. Não cabe mais apenas a disputa de mercado entre dominantes e dominados, capital e mercado. Passa-se por um processo de crise paradigmática advinda do crescimento exacerbado dos meios de comunicação em massa, novas tecnologias, globalidade mundial e disseminação de informações. É preciso e necessário considerar o global e o local. O indivíduo precisa ser respeitado em suas questões particulares, de etnia, de raça, de cor, de religião, de cultura e de necessidades educacionais especiais. O aspecto meramente formal do conhecimento científico passa a não mais dar conta da formação dos seres humanos.

Não temos mais uma metodologia (se é que a tivemos algum dia) única, que encaminhe nossos horizontes. [...] As transformações tecnológicas, científicas, contribuem também para essa mudança na ação do professor. A prática pedagógica dentro dessa perspectiva precisa estabelecer um novo caminho para enfrentar essa realidade social (OLIVEIRA, MENDES, 2007, p. 336).

De acordo com Zabala (1998), todo bom profissional procura ser cada vez mais competente em seu ofício. Essa competência só pode ser concretizada, de acordo com o autor, por meio do conhecimento e da experiência: “[...] a nossa e a dos outros professores. O conhecimento, aquele que provém da investigação, das experiências dos outros e de modelos, exemplos e propostas” (ZABALA, 1998, p. 13). O que se coloca em questão é saber se todos os professores dispõem desses conhecimentos e se são capazes de realizar essa articulação entre conhecimento e experiência. Em outras palavras, se possuem referenciais teóricos condizentes com a prática e se estão aptos para demonstrá-los e articulá-los. Esse enfoque dado aos professores traz à tona todas essas prerrogativas. Na dinâmica da sala de aula acontecem diversas situações ao mesmo tempo, de forma rápida e imprevista, fazendo com que se considere difícil ou até mesmo impossível a tentativa dos modelos e “receitas” prontas advindas de especialistas que não estejam inseridos diretamente nesse processo. Somam-se a isso as características de cada contexto, consideram-se a influência direta de diversos fatores políticos, sociais e culturais.

Nosso argumento consiste em uma atuação profissional baseada no pensamento prático, mas com capacidade reflexiva. Sabemos muito pouco, sem dúvida, sobre os processos de ensino/aprendizagem, das variáveis que intervêm neles e de como se inter-relacionam. Os próprios efeitos educativos dependem da interação complexa de todos os fatores que se inter-relacionam nas situações de ensino: tipo de atividade metodológica, aspectos materiais da situação, estilo do professor, relações sociais, conteúdos culturais, etc. (ZABALA, 1998, p. 15).

Mas o que os professores precisam saber, para que seu ensino conduza essencialmente a aprendizagem por parte dos alunos? Esse direcionamento, que focaliza as compreensões por parte do docente, estabelecendo conexões entre os conhecimentos adquiridos por eles ao longo de sua carreira e aqueles adquiridos durante a formação inicial e/ou continuada, tem-se tornado a preocupação de diversos pesquisadores. Segundo Mizukami (2004), estudos voltados ao entendimento do pensamento do professor, voltando-se ao processo de compreensão desse conhecimento, tais como percepção, resolução de problemas, teorias, analogias, reação de significados, tomada de decisões, etc., passaram a ser desenvolvidos a partir da década de 80. “[...] Na tentativa de simplificar as complexidades do ensino em sala de aula, as pesquisas até então realizadas ignoravam um aspecto central: o conteúdo específico da disciplina que os professores lecionam” (MIZUKAMI, 2004, p. 36).

Nesse sentido, foi a partir das contribuições de Schulman (1986) que se passou a direcionar o olhar sobre a maneira como os professores transformavam um conteúdo de uma área específica a partir do conhecimento que eles próprios tinham do conhecimento a ser ensinado. São as formulações peculiares e particulares do professor acerca do conteúdo que

direciona sua maneira de conduzir o processo de ensino aprendizagem. O autor teoriza a hipótese de que os docentes possuem conhecimento do conteúdo especializado e que a maneira como eles irão conduzir a aprendizagem de seus alunos, fazendo as analogias, associações, referências, exemplos, teorias e questionamentos necessários à apreensão desse conhecimento pelos educandos é que se torna sua principal “arte”. Denomina-se conhecimento pedagógico do conteúdo. Esse conhecimento é essencialmente exclusivo do ato de ensinar.

Todo o ensino contém uma tensão fundamental entre ideias tais como elas são compreendidas por especialistas de uma disciplina e como elas devem ser compreendidas por crianças. Professores explicam ideias complexas a crianças oferecendo-lhes exemplos, analogias ou metáforas, contando-lhes histórias ou oferecendo demonstrações, construindo pontes entre o pensamento da criança e a compreensão mais desenvolvida na mente do professor. Essas pontes envolvem tráfego de mão dupla, na medida em que as crianças oferecem suas próprias representações ao professor, assim como para outras crianças (SHULMAN, 2004, p. 329).

Esse tipo de conhecimento, por sua vez, aprimora-se durante a carreira profissional docente, tendo a prática docente e a experiência cotidiana como seu propulsor primordial. Esse tipo de conhecimento é específico da docência, podendo ser considerado um novo e importante conhecimento para o estudo do desenvolvimento profissional nessa área. É de importância fundamental na aprendizagem da docência. Nele, o professor é o autor e o protagonista. A prática pedagógica exercida cotidianamente é sua raiz principal, mas não suficientemente a única responsável por esse processo. Embora seja uma condição necessária para o desenvolvimento pedagógico do conteúdo, ela não é suficiente de forma isolada. “Influenciado tanto pelo conhecimento da matéria quanto pelo conhecimento pedagógico, o conhecimento pedagógico do conteúdo emerge e cresce quando professores transformam o seu conhecimento do conteúdo específico considerando propósitos de ensino” (WILSON; SHULMAN; RICHERT, 1987, p. 115).

Na linha histórica dos estudos referentes à atuação docente, percebe-se, diante dessa crise paradigmática, um regresso, por assim dizer, aos professores. Volta-se o olhar para o principal responsável pelo processo de ensino aprendizagem: o docente. Para Nóvoa (2009), as mudanças sociais advindas dos avanços tecnológicos geraram maior preocupação quanto à aquisição de conhecimentos, cada vez mais diversificada e complexa por parte dos educandos, colocando, dessa forma, os professores como “centro” dessa nova pedagogia. “Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis, não só na promoção das *aprendizagens*, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da *diversidade* e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das *novas tecnologias*” (NÓVOA, 2009, p. 13).

Diante de todas essas transformações e elucidações, qual seria, então, o verdadeiro papel da escola? Como o professor, principal responsável pela transmissão de conhecimentos aos educandos, deve direcionar sua atuação docente a fim de concretizar uma educação de qualidade? Quais os principais desafios enfrentados por esses profissionais do ensino e quais estratégias utilizam frente às complexas adversidades cotidianas? E quais os saberes necessários para a realização de tais funções?

Segundo Maurice Tardif (2002), o saber docente é, antes de tudo, um saber *plural*. Traz à tona conhecimentos bastante diversificados, vindo das mais variadas fontes. Ele engloba, por si só, conhecimentos, competências e habilidades adquiridas por esses profissionais ao longo de sua vida e sua carreira. Para o autor, não há como desconsiderar o tempo de vida dos docentes, tanto pré-profissional como profissional, para a elucidação dos seus saberes docentes. “Saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo” (TARDIF, 2002, p. 54).

O que se considera essencial, nas proposições tardifianas, para referenciar esta pesquisa, que tem por intuito voltar o olhar para atuação docente de um pequeno grupo de professores que realiza atendimento educacional especializado num dado município, são suas afirmações sobre a relevância da prática cotidiana do docente na formação e condução de todos os saberes necessários ao bom desenvolvimento de suas funções. É por meio de seus saberes experienciais que o professor retraduz, filtra e seleciona os demais saberes essenciais à sua profissionalização.

Os saberes experienciais adquirem também certa objetividade em sua relação crítica com os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional. A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas “experienciais”, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através de sua retradução em função das condições limitadoras da experiência (TARDIF, 2002, p. 53).

Assim, Tardif (2002) corrobora que a prática cotidiana deve ser vista como um processo dialético, em que os docentes readaptam a sua formação e as experiências adquiridas no meio social para aplicá-las de maneira direta e urgente. Nesse processo, o professor descarta aquilo que não é de utilidade imediata e resgata e redefine o que é imprescindível para sua atuação no momento. “A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (*retroalimentação*) dos saberes adquiridos antes e fora da prática profissional” (TARDIF, 2002, p. 53). Diante dessa problemática, os saberes experienciais propositados por Tardif (2002) surgem como centrais (o que o autor denomina como núcleo vital) na vida dos docentes, que transformam as relações exteriores com a interioridade presente em suas práticas atuais. Ora, é por meio da prática cotidiana em sala de aula que os professores criam os macetes necessários à sua sobrevivência

profissional e pessoal. Os conhecimentos que adquiriram na sua formação inicial e continuada, seus saberes referentes ao campo do conhecimento científico da sua área de atuação, os objetivos, conteúdos e métodos utilizados pelas instituições de ensino em que atuam e todo o conhecimento advindo de suas próprias pesquisas e aquisições culturais são revalidados e rearticulados em sua experiência prática no contexto escolar. O bom professor, por assim dizer, é aquele que tem a capacidade de articular todos os seus saberes disciplinares e curriculares com os saberes experienciais. Deve, antes de tudo, saber lidar com questões práticas inesperadas e com situações transitórias e variáveis. Ser professor é saber agir no improviso.

Outro ponto a ser debatido, à luz das considerações de Tardif (2002), é o papel da escola na organização do trabalho docente. Para o autor, a escola, espaço físico e socialmente separado com a finalidade de transmissão do saber sistematizado de determinada cultura às gerações remanescentes, traz, em sua configuração, algumas “[...] características organizacionais e sociais que influenciam o trabalho dos agentes escolares. “[...] É um espaço socioorganizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si” (TARDIF, 2002, p. 55). Além disso, a burocratização do ensino e a complexidade das regras administrativas presentes no contexto escolar influenciam diretamente o trabalho dos professores, no que diz respeito às suas atividades, funções, obrigações e delegações. Este trabalho aponta justamente como essa gama de afazeres e responsabilidades pesa sobre a atuação direta dos professores em uma realidade específica.

A escola se caracteriza amplamente pela codificação e a burocratização do trabalho dos agentes que ali trabalham. Basta olhar a espessura e a complexidade das regras administrativas que regem as relações de trabalho dentro das escolas na maioria dos países para se dar conta disso. Assim, o contexto escolar constitui, concretamente, um verdadeiro ambiente cuja contingência pesa enormemente sobre as condições de trabalho dos professores (TARDIF, 2002, p. 55).

Na citação acima, o autor reitera que o docente, inserido num quadro amplamente burocrático de trabalho, deve, de forma concomitante, agir com certa autonomia, principalmente referente à organização de seu trabalho direto e às analogias e inferências corretas a serem utilizadas para que seus alunos aprendam. Em resumo, o ato de ensinar engloba todas essas prerrogativas complexas e ambíguas, as quais a própria estrutura escolar causa, ao exercício da profissão docente, diversos conflitos e tensões que são de sua própria natureza.

É comum ouvir a queixa dos professores de como a falta de estrutura, de tempo e de recursos pedagógicos constituem fatores materiais que prejudicam diretamente o seu trabalho. Trata-se de uma das principais adversidades citadas por esses profissionais. A escola caracteriza-se, antes de tudo, por diversos fatores institucionais, espaciais, temporais, regionais e globais que delimitam seu espaço com certa autonomia e flexibilidade. Mesmo sendo fechada

por seus “muros e portões” e separada do ambiente comunitário e cultural influenciada diretamente por fatores externos. (TARDIF, 2002). As instituições de ensino, mesmo fechadas em seu espaço físico, são amplamente abertas para “fora”, e vários indivíduos exteriores nela influenciam diretamente (pais, funcionários, comunidade, instituições filantrópicas). “Nesse sentido, o objeto do trabalho docente escapa continuamente às medidas do trabalhador. Trata-se de um objeto social que vive em diversos mundos socializados: famílias, quarteirões, grupos de jovens, atividades de lazer, etc.” (TARDIF, 2002, p. 67). Antes de ser uma instituição fechada com uma organização própria e diferenciada à sua própria intenção e finalidade, a escola é como “[...] um feixe de palha sacudido pelas forças sociais do ambiente” (TARDIF, 2002, p. 67).

Mesmo realizando um trabalho “solitário”, num ambiente fechado, o objeto de sua alçada, o processo de ensino aprendizagem, torna-se público e coletivo. Outra diferenciação do trabalho docente é a distinção das responsabilidades dessa coletividade. Diferentemente de outras esferas, como a indústria ou a prestação de serviços, por exemplo, os alunos com que o professor trabalha e age em conjunto, não constituem uma gama de colaboradores (TARDIF, 2002). Os alunos são, ao mesmo tempo, o espaço e o objeto de seu trabalho. Um professor, nessa perspectiva, trabalha com e para os seres humanos. Mas não se trata de uma relação de comum acordo, nem de ações igualitárias e lineares. Entra, nesse processo, a disputa de forças, de poderes e a autoridade essencial à realização de um trabalho congruente, dentro das limitações normatizadoras.

Na docência, a relação para com o outro é ainda mais complexa por desdobrar-se entre um adulto e crianças ou jovens, o que provoca necessariamente problemas de desequilíbrio, sobretudo no plano das respectivas responsabilidades dos parceiros dessa interação educativa, [...] pois, por princípio, o professor sabe coisas que deve ensinar aos alunos (TARDIF, 2002, p. 70).

Essa responsabilidade que o professor tem para com seus alunos está intrínseca na sua profissionalidade, mas cabe a ele dar-lhe sentido e significado correto e coerente, não deixando questões afetivas influenciarem diretamente (o que é o mais difícil). “Onde termina sua tarefa? Até onde ele pode ir? O que ele pode fazer para ajudar e apoiar seus alunos? Quanto tempo um professor deve dedicar a um aluno que apresenta certas dificuldades de aprendizagem?” (TARDIF, 2002, p. 71) são algumas indagações do autor. Esse último questionamento se torna essencialmente relevante às proposições da pesquisa, que visa analisar a prática de docentes especializados que trabalham com alunos da educação especial e inclusiva. A escola busca objetivos “comuns” a indivíduos heterogêneos, e cabe ao professor fazer a melhor triagem para escolher caminhos viáveis para sua ação concreta, considerando tanto a realidade em que atua,

como os recursos e materiais disponíveis rumo à concretização de seu preceito primordial: que os educandos se desenvolvam e aprendam.

2.5 Formação e desenvolvimento profissional do professor de Educação Especial

A realidade atual dos docentes que realizam o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais é bastante complexa e diversificada, principalmente em decorrência da recente implantação desse sistema complementar e suplementar à educação regular. Em relação à formação inicial há duas vertentes: antigos professores de salas, classes e escolas especiais, com habilitação para deficiências específicas adquiridas na própria graduação (deficiência mental – DM, deficiência auditiva – DA, por exemplo) ou pós-graduação (especialização) em Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado ou Educação Inclusiva. Diante disso, fica evidente, segundo Pasion, Mendes e Cia (2014), que a implementação hodierna desse tipo de atendimento causa uma diversificação desde a formação dos profissionais atuantes nessa área. A formação qualificada desses profissionais abrange um debate em nível nacional que prevê grandes responsabilidades. Esse serviço tem, primordialmente, o profissional que o representa como seu principal recurso ou instrumento.

Como se trata de um processo de instituição de serviços, com base na ação de profissionais que possuem trajetórias bastante diferenciadas – formação docente em educação especial ou trabalho precedente em classes especiais e escolas especiais -, considero imprescindível que sejam garantidos espaços de formação continuada para que tais profissionais possam confrontar suas dúvidas e seus conhecimentos (ALMEIDA, *apud* BAPTISTA, 2011, p. 68).

Essas dúvidas e incertezas sobre a formação exigida para o exercício da docência na educação especial aparecem desde a configuração da legislação brasileira que rege esse segmento: “[...] para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e da formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009, p.1). Em nenhum momento são definidas quais habilitações são exigidas, tanto para o que se classifica como “habilitação para o exercício da docência”, quanto para a “formação específica para a Educação Especial”.

Desde a formação inicial para a docência, não parece haver consenso se ela deve se configurar permanentemente no ensino superior, pelo menos no que se refere à docência na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Segundo Bueno (1999), mesmo que em caráter “provisório”, ainda se admite formação para a docência nesse segmento em nível médio (antigo Magistério). Para o autor, essa ambiguidade se expressa na afirmação de que algumas regiões do país não têm condições de oferecimento dessa formação em nível superior.

Mesmo nas regiões mais desenvolvidas, como a região do estado em que está localizado o município analisado na presente pesquisa, Sudeste, ainda não há políticas claras e definidoras da obrigatoriedade da formação em nível superior para que se possa lecionar até o primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Os governos, tanto federais como estaduais, têm se escudado na eterna “obrigatoriedade” para não investirem, maciçamente na formação em nível médio, já que a elevação da formação para o ensino superior foi sempre colocada como meta, mas constantemente relegada para “futuro incerto” (BUENO, 1999, p. 17).

Para Gatti (2010), as licenciaturas são, basicamente, cursos que têm por objetivo formar professores para a educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio – normal e técnico – Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial). Devido à complexidade dos propósitos formativos a elas atribuídas, as licenciaturas têm sido alvo de inúmeros estudos e trabalhos que visam à sua compreensão e à procura de soluções para seus principais problemas e lacunas.

Deve ser claro para todos que essa preocupação não quer dizer reputar apenas ao professor e à sua formação a responsabilidade sobre o desempenho atual das redes de ensino. Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos da cultura nacional, regionais locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, [...] a escolarização de pais e mães de alunos das camadas populares, [...] e também, a condição do professorado (GATTI, 2010, p. 1359).

Percebe-se, nas ponderações da autora, que às questões sobre a atual situação preocupante das instituições de ensino brasileira, além dos baixos índices de aprendizagem e aquisição de conteúdos considerados mínimos, apontados pelos instrumentos de avaliação governamentais, somam-se aspectos complexos e diversificados. Esse somatório de ponderações e aspectos abrange uma ampla discussão que perpassa a atual formação inicial e continuada dos professores.

Gatti (2010) ratifica também a característica vaga e fragmentária dos currículos que regem os cursos de ensino superior para o exercício da docência. Ao analisar, nesse estudo, algumas ementas das disciplinas ofertadas por cursos de licenciatura espalhadas por todas as regiões brasileiras (Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste) utilizando uma amostragem selecionada para esse fim, a autora pôde levantar diversos dados que demonstram a situação agravante desses cursos na realidade brasileira.

Um grande número de ementas registra frases genéricas, não permitindo identificar conteúdos específicos. Há instituições que propõe o estudo dos conteúdos de ensino associado às metodologias, mas ainda assim, de forma panorâmica e pouco aprofundada (...). O que sugerem essas ementas é que esta formação é feita de forma

ainda muito insuficiente, pelo grande desequilíbrio entre teorias e práticas, em favor apenas das teorizações mais abstratas (GATTI, 2010, p. 1370).

Existem, na literatura, diversos trabalhos que abordam essa questão da dicotomia existente entre teoria e prática. Apresentam a real dificuldade, frente às problemáticas enfrentadas no cotidiano escolar, dos professores em início de carreira. Na alteração dos dados da pesquisa com referenciais teóricos condizentes à sua análise, realiza-se, neste trabalho, o levantamento de hipóteses e a flexibilidade referente a esse assunto.

Ao se tratar de docentes responsáveis pela educação especial de uma dada realidade, essa mesma dicotomia se encontra permanente e presente, visto que os cursos de especialização, que teoricamente são os que oferecem a habilitação para o exercício da docência, no Atendimento Educacional Especializado, apresentam as mesmas fragmentações de conteúdo, tempo, espaço e formação.

Sobre o desenvolvimento profissional do docente de educação especial, na realidade brasileira, Vilaronga e Mendes (2014) elaboraram um estudo analisando experiências práticas de ensino colaborativo dos professores de educação especial de um dado município do estado de São Paulo que participaram de uma formação sobre o tema. As autoras realizaram um curso de sessenta horas com quatro professoras que tinham formação em educação especial e quatro professoras regentes de sala de aula regular. A proposta dessa formação, que foi realizada durante a pesquisa de doutorado das autoras, teve “[...] como objetivo possibilitar a ampliação dos conhecimentos sobre a temática do coensino e refletir em grupo sobre processos de ensino aprendizagem desses alunos” (VILARONGA, MENDES, 2014, p. 143).

Nas suas considerações, elas defendem uma possível previsão das políticas públicas para uma capacitação de professores especializados em educação especial, enfatizando a importância do trabalho colaborativo entre professores regulares e especiais. Para as autoras, os docentes de educação especial têm, em sua maioria, uma formação debilitada no que diz respeito à realidade em que atuam. Os cursos que frequentaram são demasiadamente ineficientes quanto ao preparo para enfrentamento da grande diversidade de ações que são designados a cumprir, além de receberem alunos com as mais diversas deficiências.

Na política atual, os professores de Educação Especial possuem uma demanda excessiva de atendimento individual nas Salas de Recursos Multifuncionais, não existindo tempo para formação específica do profissional durante a carga horária de trabalho e para atuação em colaboração com o professor da sala comum (VILARONGA, MENDES, 2014, p. 141).

Essa ênfase dos autores atuais sobre esse trabalho colaborativo entre os responsáveis pela educação institucionalizada dessas crianças e jovens, no caso os docentes de sala de aula comum e o professor especializado, chama a atenção sobre questões que pareceriam óbvias.

Ao analisar as principais atribuições do professor de AEE, de acordo com a Resolução 04/2009 CNE-CEB, pressupõe-se que sua formação seja direcionada para a execução de tais finalidades. Segundo o artigo 13 desse documento, são atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

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.

Ainda assim, considerada a expectativa em relação ao trabalho do professor especializado sob o olhar do professor comum, percebe-se a necessidade de uma formação mais específica quanto à dominação de tais saberes e à urgência de uma perspectiva colaborativa de trabalho. As professoras, em sua maioria, esperam que esse atendimento elimine as dificuldades dos estudantes. Esse fato pode estar relacionado aos resquícios históricos do processo de integração que antecedeu o processo de inclusão.

Fuck e Cordeiro realizaram, em 2015, uma interessante pesquisa que teve por objetivo central investigar o saber dos professores da sala de aula comum em relação ao trabalho realizado pelos professores de educação especial que realizam o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais. Para tanto, aplicaram questionários, com perguntas abertas e fechadas, a 144 docentes do 1º ao 5º ano do município de Joinville, SC. Entre outras conclusões, percebeu-se a urgência de um trabalho colaborativo, para troca de experiências e informações entre ambos, resultando num ensino significativo dos alunos da educação especial.

Os resultados obtidos através da análise qualitativa das respostas às questões feitas aos professores de sala de aula comum sobre o trabalho realizado pelos docentes de educação especial deram margem à verificação de que as professoras de ensino regular têm conhecimento para que se destine o AEE em SRM, mas ao mesmo tempo criam expectativas em relação ao mesmo, esperando que supram as necessidades desse educando tornando-os “aptos” a acompanhar o conteúdo padronizado destinado aos demais alunos ditos “normais”. Assim, “essas constatações apontam para a necessidade de maiores informações e formações no contexto escolar que tenham como foco o trabalho docente numa perspectiva colaborativa” (FUCK, CORDEIRO, 2015, p. 403).

Segundo os autores supracitados, uma das principais dificuldades de um ensino efetivamente inclusivo dos alunos com necessidades educacionais especiais está na falta de articulação e de colaboração entre o professor de sala de aula comum e o professor de educação especial. Essa dificuldade de articulação foi veementemente exposta pelas professoras participantes da presente pesquisa durante a realização do Grupo Focal. Os professores especiais que trabalham individualmente com os alunos não têm respostas para a maior parte das dificuldades apresentadas pelos estudantes, e não são capazes de realizar processos reais de ensino para alunos com deficiência, quando trabalham individualmente.

No próprio contexto escolar, a falta de clareza do verdadeiro papel e função do Atendimento Educacional Especializado, em Salas de Recursos Multifuncionais para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades, traz à tona a urgência de direcionamentos efetivos das políticas públicas nacionais para a superação de tais dificuldades e equívocos. “Percebe-se que as exigências para a atuação como professora de educação especial são bastante amplas e complexas, as quais requerem um profissional multifacetado, capaz de atender às diferentes necessidades dos alunos” (PASIAN, MENDES, 2014, p 216-217). Evidencia-se a necessidade de o profissional do AEE restaurar a forma como desenvolve o trabalho com público-alvo desse atendimento. Mesmo que a tendência atual seja a matrícula obrigatória em sala de aula regular comum dos alunos com necessidades educacionais especiais, deve-se privilegiar uma estrutura cada vez mais diversificada de serviços de apoio que sejam viáveis e supram as necessidades dessa clientela.

Na realidade brasileira há uma dimensão equivocada no que diz respeito à junção da perspectiva do profissional do AEE e o espaço em que ele atua. O termo multifuncional, segundo Baptista (2011) traz à tona uma pluralidade de ações do profissional que variam, desde o atendimento direto ao aluno, ou grupo de alunos, até uma ação auxiliar no que diz respeito ao processo que ocorre na sala de aula comum. Acrescente-se o apoio aos familiares e aos demais profissionais que trabalham com essa criança:

Duas pontuações precisam ser feitas: podemos falar em salas com ações plúrais, sem que todas as ações sejam desenvolvidas por um único profissional. Uma sala de recursos pode concentrar a ação de mais de um educador especializado. [...] Trata-se, definitivamente, de uma mudança de perspectiva que envolve a opção por espaços educacionais e por alternativas de ação para o professor especializado (BAPTISTA, 2011, p. 71).

Há urgência de um debate sobre os serviços do AEE no que diz respeito às especificidades de cada contexto, visto o tamanho do país e o grande aumento do financiamento das Salas de Recursos Multifuncionais. Aí está, segundo Baptista (2011), uma das grandes dificuldades e um dos principais desafios para a melhoria da educação especial. Todas essas

considerações suscitam reflexões sobre questões emergentes, nas quais a maioria dos profissionais apresenta formação debilitada em relação à educação especial e aos cursos que não correspondem à verdadeira realidade escolar. Para o autor, é necessária uma ação das políticas públicas municipais, estaduais e federais para a superação de tais dificuldades e equívocos. Evidencia-se a necessidade de o profissional especializado restaurar a forma como desenvolve o trabalho com o público-alvo desse atendimento.

Shulman (1987) afirma que o processo de raciocínio pedagógico retrata como os conhecimentos são iniciados, relacionados, construídos e adaptados, no processo de ensinar e aprender. Para o autor, há seis processos comuns no ato de ensinar: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão. Ao se referir às crianças com deficiência, todo esse processo inerente ao ensino justifica-se ainda mais, por se tratar de crianças e jovens com especificidades biológicas, psicológicas e sociais. Além disso, para Baptista (2011), a adaptação do ensino de acordo com as características de cada aluno, levando em consideração as concepções, as motivações, as dificuldades, a linguagem, as motivações, as culturas, a idade, o gênero, as deficiências, os transtornos, as altas habilidades, a aptidão, o interesse, a atenção e as condições de assimilação, deve permear toda a prática docente direcionada a um público-alvo tão diversificado, multifuncional, plural e amplo.

Como já ressaltado, de acordo com Vilaronga e Mendes (2014), é de suma importância um trabalho colaborativo entre o professor de sala de aula comum, responsável pela vida acadêmica desse aluno, e o professor especializado que realiza o Atendimento Educacional Especializado no período contra turno às aulas. A prática de ambos os docentes (especiais e regulares) estão centradas em suas obrigações e alegações, em que não há uma colaboração para a realização de um trabalho conjunto, apontando para a necessidade de uma reformulação e uma flexibilização das atividades e do currículo direcionado a esses alunos. “A proposta implica a redefinição do papel dos professores de ensino especial, como apoio centrado na classe comum e não somente serviços que envolvam a retirada dos alunos com deficiência das salas de aula regulares” (WOOD *apud* VILARONGA, MENDES, 2014, p. 142).

A inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular causa, nos docentes de sala de aula comum, muitas dúvidas, angústias, incertezas e desafios. A maioria considera-se despreparada para realizar um trabalho significativo com esse público-alvo. Como apontado no estudo de Fuck e Cordeiro (2015), sobre os conhecimentos dos professores regulares em relação ao trabalho realizado pelos professores multifuncionais, há certo descaso por parte dos professores de sala de aula comum, que alegam que existem docentes especializados em educação especial para lidar com essas crianças e jovens. Porém, nos dias atuais, quando os alunos estão sendo matriculados na sala de aula comum e a organização em sala e escolas

especiais têm se tornado exceção, esse discurso se encontra demasiado ultrapassado. Não há mais como fugir da “realidade” da inclusão.

3 METODOLOGIA

Metodologia é o estudo da organização de uma pesquisa científica, ou seja, os caminhos percorridos para se realizar um estudo com o intuito de se produzir ciência. Para Gerhardt e Silveira (2009, p. 13), é importante diferenciar metodologia de métodos, pois “[...] a metodologia se interessa pela validade do caminho escolhido para se chegar ao fim proposto pela pesquisa [...] Dessa forma, a metodologia vai além da descrição dos procedimentos (métodos e técnicas a serem utilizados na pesquisa), indicando a escolha teórica realizada pelo pesquisador para abordar o objeto de estudo”. Num sentido amplo, define a maneira que o pesquisador escolheu para verificar a verossimilhança de seu estudo e explicar de maneira convincente todos os fenômenos coletados e analisados.

3.1. Tipo de Pesquisa

Esta pesquisa se caracteriza como uma abordagem qualitativa com objetivo exploratório. Qualitativa por se tratar de aspectos da realidade não quantificados de maneira exígua, pois, para Minayo (2001, p. 14), “[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...] que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Já a pesquisa exploratória “[...] realiza descrições precisas da situação e quer descobrir as relações existentes entre os elementos componentes da mesma” (CERVO, BERVIAN, 1983, p. 56).

A pesquisa exploratória, entre outros aspectos, substancia-se num método no qual o pesquisador deve, como o próprio nome diz, explorar a realidade estudada, apropriar-se dela de forma integrativa. Tem por objeto de pesquisa a situação social, na qual o investigador não tem somente o papel de observador, mas uma atitude colaborativa juntamente com os sujeitos analisados, trazendo consigo conhecimentos que serão somados aos conhecimentos dos participantes, resultando numa análise reflexiva sobre a realidade estudada.

O estudo exploratório é realizado sobre um problema ou questão de pesquisa, geralmente assuntos que foram alvo de poucos ou nenhum estudo anterior. A Sala de Recursos Multifuncionais, como é composta atualmente na realidade da educação brasileira, é estritamente recente. Esse fato é comprovado no próprio panorama das pesquisas deste trabalho, que a partir do descritor geral “Sala de Recursos Multifuncionais”, no *site* da Scielo, obteve 1260 publicações. Estipulando-se o ano de 2007 em diante, ano da implementação das SRM, no Brasil, obtiveram-se 1120 resultados. Segundo Baptista (2011), em função da aprovação da

Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, vêm-se reafirmando o caráter suplementar e o complementar da educação especial, não substitutiva à escolarização comum. “A pesquisa vinculada à sala de recursos é uma meta para o futuro. Não se considera que seja uma responsabilidade da investigação científica determinar ‘se’ sala de recursos, mas a pesquisa pode indicar ‘como’ sala de recursos” (BAPTISTA, 2011, p 70). Para tanto, tornam-se imprescindíveis mais pesquisas na área, a fim de que seja factível identificar o que já foi construído e o que ainda falta fazer no processo de uma efetiva inclusão dos alunos da educação especial no Brasil.

Neste trabalho, analisou-se a atuação docente do professor de educação especial, especificamente no espaço denominado Salas de Recursos Multifuncionais, na rede pública de um município do vale do Paraíba paulista, onde se realiza um trabalho complementar e suplementar ao ensino da sala de aula comum. Por ser utilizado um ambiente real e natural para a realização da coleta de dados, além de focalizar o estudo de uma unidade, no caso um grupo de professores especializados que trabalham no mesmo segmento, optou-se por uma análise que possibilitasse investigar essa atuação e sua realização nesse contexto. “Tais estudos (exploratórios) têm por objetivo familiarizar-se com o fenômeno ou obter nova percepção dele e descobrir novas ideias” (CERVO, BERVIAN, 1983, p. 56).

A intenção é disponibilizar a produção de conhecimento científico por intermédio das reflexões, indagações e formulação de possíveis soluções advindas dos participantes. No campo educacional, a pesquisa tem por finalidade fazer uma associação entre a produção de conhecimentos e a formação continuada de professores.

3.2. População / Amostra

A população desta pesquisa é composta por docentes atuantes em Sala de Recursos Multifuncionais que atendem alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I da rede pública municipal de uma cidade localizada a 146 km da capital paulista, na região do vale do Paraíba, em um município de 158.864 habitantes, segundo o IBGE (2014).

Foram convidados a participar da pesquisa os sete professores de SRM existentes nessa rede municipal e a Gestora Regional responsável pela educação especial. Aos encontros marcados para a realização do Grupo Focal compareceram cinco professores e a Gestora, totalizando seis participantes, ou colaboradores sujeitos. Esses docentes atuam em diversas escolas espalhadas por toda a rede municipal, findando em cinco escolas envolvidas. Devido ao número pequeno de participantes, não houve necessidade da utilização de amostragem.

3.3. Instrumentos

Foram utilizados dois instrumentos para a coleta dos dados: Grupo Focal (GF) e questionário fechado. O instrumento principal foi o GF, um “[...] conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal” (POWELL, SINGLE. *apud* GATTI, 2012, p. 11). A justificativa desse caminho encontra-se na configuração da presente pesquisa, que afirma, em seus objetivos específicos: produzir conhecimento por meio das reflexões construídas durante os encontros de Grupo Focal, propiciando formação continuada aos participantes. “Objetivos bem definidos levam a um bom temário que, por sua vez, leva a uma investigação mais produtiva. O temário é, na verdade, uma orientação, um auxílio para a memorização de questões importantes a serem tratadas” (KIND, 2004, p. 131).

Em dois encontros foram analisadas situações práticas provenientes do próprio cotidiano desses profissionais, levantando problematizações relacionadas ao objetivo principal e realizando análises de conteúdos teóricos. Todas essas ações geraram discussões profundas, levando todos os participantes a exporem suas opiniões e indagações. Os dois encontros foram gravados em mídia digital e transcritos posteriormente. As informações armazenadas serão mantidas sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, quando então serão destruídas e inutilizadas.

Os Grupos Focais, segundo Kind (2004), utilizam a interação de um grupo com a finalidade de coletar dados que dificilmente seriam obtidos fora de uma discussão em conjunto. Essa técnica aparece como imprescindível quando se busca a produção de conhecimentos ligados à prática. A escolha desse instrumento revelou-se como a captação de dados mais eficiente, por se tratar de uma pesquisa que visa reconhecer a prática docente de um grupo específico, constituído de número reduzido de envolvidos.

O trabalho com o grupo focal pode trazer bons esclarecimentos em relação a situações complexas, polêmicas, contraditórias, ou a questões difíceis de serem abordadas em função de autoritarismos, preconceitos [...]; ajuda ir além das respostas simplistas ou simplificadas, além das racionalizações tipificantes e dos esquemas explicativos superficiais (GATTI, 2010, p. 14).

O uso do GF fez-se pertinente por considerar que toda a atuação docente de professores especializados, no caso os docentes multifuncionais, constitui uma situação complexa por sua própria natureza, dinâmica e imprevisível. O trabalho com seres humanos em desenvolvimento, com deficiências ou não, é baseado numa relação dialética, desproporcional, intencional, cultural, emocional, psicológica e racional. Realmente, é uma relação abstrusa. A escolha da técnica do GF foi acertada, pois, conforme afirma Gatti (2012, p. 10) “[...] ganha-se em relação

à captação de processos cognitivos, emocionais [...] mais coletivos, [...] menos individualizados”. Um nível maior de reflexão é atingido, corrobora Kind (2004). “A potencialidade mais enfatizada do Grupo Focal como meio de pesquisa está ligada à possibilidade que ele oferece de trazer um conjunto concentrado de informações de diferentes naturezas (conceitos, ideias, opiniões, sentimentos, preconceitos, ações, valores) para o foco de interesse do pesquisador” (GATTI, 2010, p. 69). Além disso, a carência de formações, fato infelizmente corriqueiro em nossas escolas, é também um motivo para a escolha de Grupos Focais para desenvolvimento de pesquisas em educação. A dinâmica de grupo ali estabelecida impulsiona a formação de opiniões, cria um espaço de formação que nasce das falas. Assim, é o instrumento adequado para análise das ações, atitudes, valores, crenças, simbologias, preconceitos e hábitos de um determinado grupo que tem a mesma função trabalhista que a técnica escolhida.

O GF foi realizado a partir de questões norteadoras (APÊNDICE IV, parte 1 – A), o que possibilitou a abertura de discussão sobre a atuação docente realizada pela população estudada, professores especializados em educação especial que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais. A utilização dessa técnica justifica-se pela intencionalidade de se produzir conhecimento por meio de reflexões advindas dos espaços de intersubjetividade, ou seja, por meio das discussões levantadas nos encontros de GF foram reunidas diversas informações sobre a atuação docente realizada nas SRM, fato que não seria possível na entrevista individual, pois “[...] devemos pressupor as muitas vozes envolvidas no grupo focal que formem um coro de semelhanças e diferenças, construções e desconstruções, inerentes à intersubjetividade que está em jogo” (KIND, 2004, p. 134).

Iniciar os encontros de GF com uma aula expositiva dialogada sobre um dos referenciais teóricos da pesquisa, no caso a Defectologia de Vygotsky, constituiu um intuito de apropriação e incorporação nesse ambiente. Desempenhando o papel de formadora e propiciando formação continuada aos docentes especializados estudados, a pesquisadora pôde familiarizar-se com essa realidade, porém desempenhando um papel diferente do habitual. Tais motivos levaram a pesquisadora a iniciar os encontros marcados com os sujeitos participantes por intermédio desse estudo teórico. Para ela, o entendimento de todo o processo de investigação, considerando a importância do aspecto social e sua influência direta no desenvolvimento dos alunos atendidos, constituiu “pano de fundo” e propiciou um terreno fértil para posterior discussão e reflexão sobre a atuação dos participantes. A discussão e a reflexão são essenciais para a realização de um GF eficaz e suficientemente científico.

Para obtenção de informações relevantes sobre o perfil e a trajetória profissional dos indivíduos pesquisados foi utilizado o segundo instrumento de coleta de dados, os questionários

com questões fechadas. Segundo GIL (2008), construir questionários consiste em traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas proporcionarão dados sobre as características da população a ser pesquisada. Nesse sentido, a utilização dos questionários tem como intuito traçar um perfil do docente, com informações referentes à sua idade, tempo de atuação, formação profissional, tempo de formação, média salarial, carga horária de trabalho, tipo de deficiências dos alunos atendidos, quantidade de alunos, tecnologias disponíveis, entre outras.

As vantagens do questionário de caráter fechado são:

- a) Rapidez e facilidade de resposta;
- b) Maior uniformidade, rapidez e simplificação na análise das respostas;
- c) Facilita a categorização das respostas para posterior análise;
- d) Permite contextualizar melhor a questão (NUMA, 2011, p. 13).

A sua eficácia tem a ver, segundo Numa (2011), com as alternativas que são apresentadas em cada uma das questões. Deve-se obter o máximo de clareza, não deixando dúvidas sobre a melhor resposta a ser assinalada, não sendo permitido que uma pessoa não se enquadre em nenhuma das alternativas. Em relação ao número de alternativas, não há definição de uma quantidade ideal, pois “[...] o mais recomendável seria indicar duas categorias extremas – totalmente favorável e totalmente contrária – ou outras categorias intermediárias, ordenadas num contínuo” (NUMA, 2011, p 15). Percebe-se, no questionário elaborado pela pesquisadora (APÊNDICE IV, parte 2), que as alternativas variam de acordo com o objetivo da questão. Como as respostas têm por finalidade a elaboração de um perfil profissional dos docentes, trazendo fatores relevantes sobre sua trajetória, suas alternativas variaram sobre as questões propositadas em seu enunciado. Nas perguntas que prescindiam de respostas numéricas, como o tempo de atuação docente, foi usado o critério “de cinco em cinco anos”, mas em relação à quantidade de alunos atendidos, que prorrogam uma quantidade numérica menos específica, optou-se pelo critério “de dez em dez alunos”.

3.4. Procedimentos para Coleta de Dados

Por utilizar seres humanos para a coleta de dados, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade. Após sua aprovação, em 13/11/2015, conforme parecer consubstanciado do CEP (APÊNDICE II), foi solicitada autorização aos gestores das escolas, para realização da coleta de dados.

A autorização da Secretaria de Educação do município foi obtida em 01/10/2015 (APÊNDICE III).

Primeiramente, encaminhou-se o agendamento da realização do GF com a Gestora responsável pela educação inclusiva do município e os demais participantes (no caso, as docentes de SRM). A partir das demandas advindas da própria realidade dos participantes, foi proposto um momento de formação ao grupo, com o objetivo de proporcionar algumas reflexões a respeito da atuação do professor multifuncional por intermédio da teoria sobre a Defectologia Contemporânea de Vygotsky. A realização do Grupo Focal ocorreu após esse momento de formação. Assim, foi entregue à Secretaria de Educação a proposta de uma oficina de trabalho, totalizada em dez horas (APÊNDICE IV, parte 1 – C), e os participantes fariam jus ao recebimento de um certificado. Vale destacar que a Secretaria de Educação desse município incentiva a elaboração de projetos de formação continuada entre seus pares (gestores, professores, atuantes em projetos interdisciplinares e outros). Como a rede municipal oferece uma bonificação aos professores que realizam formação continuada (previstos em seu Plano de Carreira), justifica-se esse incentivo à realização desses encontros de estudo ou pesquisa.

Após a aprovação da Secretaria, foram contatados os participantes para a definição das datas, sendo marcados dois encontros (de três horas cada um). O primeiro deles, destinado ao momento de formação, iniciação ao tema, familiarização com os participantes e realização de reflexões e levantamentos de hipóteses a partir de técnicas premeditadas, ocorreu no dia 19/04/2016. O segundo encontro, quando aconteceu o Grupo Focal em si, realizou-se em 23/06/2016. Foram convidados os sete professores atuantes nas Salas de Recursos Multifuncionais do município e a Gestora Regional responsável pela educação especial. No primeiro dia marcado (19/04/2016), compareceram quatro participantes (G, P1, P2 e P3). As ausências foram justificadas por problemas de saúde, atendimento em clínica particular no período noturno e falecimento de um parente. No segundo dia marcado (23/06/2016), compareceram cinco participantes: dois deles não estavam presentes no primeiro (G, P1, P2, P4 e P5), e uma docente que compareceu ao primeiro encontro ausentou-se do segundo (P3). Participaram dos dois encontros também duas auxiliares, uma atuante no campo da educação inclusiva (A1) e outra não (A2). A auxiliar atuante em educação inclusiva participou como observadora, anotando as reações do grupo e fazendo algumas intervenções, emitindo opiniões no momento em que achava necessário e fomentando alguma questão que considerasse pertinente. O papel da observadora foi importante para não deixar o envolvimento profissional da pesquisadora interferir no debate. “O papel principal do observador é viabilizar a discussão [...] quando o primeiro expõe suas impressões e registros, com o intuito de redefinir o temário, evitar conclusões precipitadas, avaliar as intervenções feitas, etc.” (KIND, 2004, p. 130).

Todo o conteúdo proveniente desses instrumentos foi esmiuçado a partir de referenciais teóricos condizentes. Isso para que se pudesse retornar aos mesmos geradores (no caso, os

participantes) e, a partir de uma nova análise e discussão, chegar a alguns denominadores comuns, finalizando com a produção de conhecimento científico sobre o assunto. Assim, “[...] a interação que se estabelece e as trocas efetivadas serão estudadas pelo pesquisador em função de seus objetivos” (GATTI, 2005, p. 9).

Primeiro encontro – realizado em 19/04/2016

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

Posteriormente, houve a execução de uma dinâmica (APÊNDICE IV, parte 1 – B), com a finalidade de iniciar o tema sobre as deficiências e obter algumas respostas dos participantes.

Em seguida, procedeu-se à explanação de um dos referenciais teóricos presentes na pesquisa, os Fundamentos da Defectologia Contemporânea de Vygotsky. O objetivo foi realizar uma revisão teórica sobre o assunto, analisando os preceitos básicos dessa teoria para posteriormente abrir uma discussão prática sobre o trabalho docente realizado com os alunos público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades). Por meio de eslaides em *power point*, procedeu-se a uma “aula expositiva dialogada” do tema referido, resumindo-se os principais pontos dessa teoria (APÊNDICE IV, parte 1 – B).

A explanação dos Fundamentos da teoria da Defectologia de Vygotsky, que enfatiza os aspectos sociais da criança com deficiência e o impacto que essas representações têm em seu desenvolvimento, constitui um terreno fértil para as discussões sobre o assunto, propiciando uma reflexão sobre a atuação dos docentes nas Salas de Recursos Multifuncionais. A intenção foi disponibilizar conhecimento sobre a importância do contexto social, o papel do outro, a significância do docente especializado no desenvolvimento da criança com deficiência, entre outros aspectos. Toda essa reflexão inicial fomentou a realização do Grupo Focal no segundo encontro.

O grupo foi subdividido e cada subgrupo recebeu um trecho de um texto de Maria Cecília Góes (in OLIVEIRA. M. C., REGO C. T., SOUZA D. T. R. (orgs). *Psicologia, educação e as temáticas da vida*. São Paulo: Moderna, 2002), que traz importantes considerações sobre a Defectologia de Vygotsky, além de reflexões sobre a atual situação da educação inclusiva no Brasil (APÊNDICE IV, parte 1 – C).

A escolha não foi aleatória, pois, além de a autora ser referência no assunto, os trechos alinhavam-se com questões norteadoras do Grupo Focal. A partir dos trechos lidos, cada

subgrupo conversou entre si, num primeiro momento, e levantou três palavras que resumissem a ideia principal de cada trecho e que estivessem de acordo com o tema sugerido. As palavras foram escritas em tiras de papel, de forma grande e legível. Após essa etapa, os participantes mostraram as palavras escolhidas, justificaram e explanaram suas conclusões, indagações, perguntas ou sugestões. Esse foi o momento de maior riqueza do encontro. Nessa perspectiva, aconteceu a preparação definitiva para a posterior realização do Grupo Focal. A aplicação de alguns artificios para propulsionar as indagações, discussões e levantamentos é válida, segundo Kind (2004), no sentido de que tais técnicas resultam num aprofundamento da discussão. Isso porque as muitas vozes envolvidas num Grupo Focal devem formar um coro de semelhanças e diferenças, construções e desconstruções subjacentes à intersubjetividade que está em jogo. Assim, a utilização de algumas técnicas é de sumo valor para desencadear e aflorar um profícuo e produtivo debate.

[...] um dos caminhos para assegurar um pouco mais de tranquilidade, nesse início de processo, é pedir às pessoas para que usem uns poucos minutos para fazer anotações pessoais sobre a questão inicial, antes de se posicionar diante do grupo. Isso pode reforçar o compromisso de contribuir com o grupo (GATTI, p. 31, 2005).

Foi entregue aos participantes um questionário com questões de caráter fechado (APÊNDICE IV, parte 2), tendo duas funções. Primeiro, apresentar-se como o segundo instrumento de coleta de dados referentes ao perfil profissional desses professores (idade, formação inicial e continuada, carga horária, tempo de carreira no magistério e na educação especial) e dos alunos atendidos. Segundo, serviu para cumprir a obrigatoriedade de finalizar a carga horária restante para a validação do certificado, findando-se em seis horas presencias e quatro horas de tarefa, realizadas em local de livre escolha.

Finalmente, ocorreu o pedido de uma segunda tarefa para o próximo encontro: cada participante ficou incumbido de trazer uma prática realizada por ele na Sala de Recursos Multifuncionais que considerasse pertinente ou que tivesse dado certo, para compartilhar com os demais. Poderia trazer o material ou preparar uma apresentação em eslaides. Nada mais proposital para fermentar a discussão sobre toda a atuação desses profissionais do que o compartilhamento dessas práticas.

Mediante a participação direta dos membros, ou seja, havendo uma atividade em que o docente se via numa situação em que sua participação fazia parte do contexto, foi garantida sua execução de maneira plena, pois “[...] alguns participantes precisam ser encorajados para sentirem-se confortáveis a dar sua opinião” (Academy for Educational Development. *A Skill-Building Guide for Making Focus Groups Work*. Washington, DC: 1995).

Mesmo esse primeiro encontro tendo como base a utilização de técnicas diferenciadas (no caso a aula expositiva dialogada e o estudo de um texto a partir do levantamento de palavras geradoras), trazendo à tona o risco de questionamentos sobre a validação da realização de um GF fidedigno às suas características fundamentais, reafirma-se que a utilização desses recursos antes da consumação definitiva do Grupo Focal surgiu como uma forma diferente, porém eficaz, de adentramento e posterior aprofundamento dos temas sugeridos nas questões norteadoras, introduzidas durante as discussões do segundo encontro relatado.

Segundo encontro – realizado em 23/06/2016

O segundo encontro contou com a participação de dois novos participantes, (P4 e P5). Assim, iniciou-se com a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (conforme ANEXO A).

Partiu-se, então, para a leitura do texto “O que é um Grupo Focal? ” (APÊNDICE IV, parte 1 – C). Esse texto, elaborado pela pesquisadora, traz uma breve explicação sobre o que vem a ser um GF, com referências sobre o assunto. “Eles devem ser informados de modo vago sobre o tema da discussão para que não venham com ideias pré-formadas ou com sua participação preparada” (GATTI, 2005, p. 23).

Na segunda parte desse texto, um resumo da Introdução da presente pesquisa. A intenção foi compartilhar a motivação para a realização desse estudo. Por ser parte integrante dessa realidade, mas por estar nesse momento exercendo outro papel, a pesquisadora sentiu necessidade de expor suas dúvidas, anseios e angústias sobre o trabalho realizado pelo docente especializado na SRM e que fomentaram a busca pela produção científica propositada.

Por conseguinte, os participantes expuseram suas melhores práticas, como requisitado no primeiro encontro. P5 e P1 iniciaram as apresentações. Depois, foi aberta uma espécie de mesa redonda, e os participantes puderam apresentar suas dúvidas e começar as discussões e reflexões, ou seja, iniciou-se o Grupo Focal. Nesse momento, a mediadora foi introduzindo as questões norteadoras.

Tudo aconteceu de forma bastante natural, sem que os docentes percebessem que indagações pertinentes às problematizações da pesquisa estavam sendo introduzidas de forma intencional. Nesse sentido, durante a realização do GF houve a intervenção da mediadora, com o intuito de direcionar as discussões pautadas nas questões norteadoras.

O moderador deve estar atento para deixar em suspenso um tema demasiadamente profundo, levantado prematuramente por algum participante, e retomá-lo oportunamente, dando a palavra ao participante que o trouxe para discussão. A inserção de perguntas não previstas no temário, mas que se mostrem importantes para

a elucidação do tema proposto deve ser realizado quando se fizer necessária (KIND, p. 132, 2004).

Houve, por fim, a apresentação sobre a prática da P2. Posterior a sua apresentação, aconteceu mais uma etapa de discussões e foram introduzidas, pela mediadora, as últimas questões norteadoras pertinentes à pesquisa. O encontro foi finalizado com a entrega de atividades extras para as participantes ausentes no primeiro encontro, para cumprimento da carga horária restante, fazendo jus, assim, ao recebimento do certificado emitido pela Secretaria da Educação. A produção de conhecimento advinda dessa experiência vai ao encontro dos objetivos da pesquisa, pois alcança as problematizações levantadas.

3.5. Procedimentos para Análise de Dados

Todo o material resultante da coleta de dados, referente às discussões e reflexões advindas dos encontros dos Grupos Focais e da obtenção das respostas dos questionários referentes ao perfil profissional e características dos envolvidos, foi analisado com utilização da Análise Textual Qualitativa.

O primeiro aspecto considerado foi a organização de todo o material recolhido. No APÊNDICE IV, parte 1 – C, encontra-se de forma detalhada todo o procedimento utilizado durante os dois encontros para realização do Grupo Focal (desde seu roteiro, suas etapas e as questões norteadoras). Como orienta GATTI (2005), é a partir dessa organização que se passa a obter um *corpus* detalhado e possivelmente confiável de todo o processo vivenciado pelo grupo.

A análise é um processo de elaboração, de procura de caminhos, em meio ao volume das informações levantadas. Rotas de análises são seguidas, e estas se abrem em novas rotas ou atalhos, exigindo do pesquisador um esforço para não perder de vista seus propósitos e manter a capacidade de julgar a pertinência dos rumos analíticos em sua contribuição ao exame do problema. (GATTI, p. 44, 2005).

Segundo Moraes (2003), as pesquisas qualitativas têm sido cada vez mais utilizadas em análises textuais. A análise textual qualitativa é baseada num processo que se inicia pela *unitarização* dos textos a serem analisados, separando-os em unidades de significado. Essa separação consiste numa “desmontagem” do texto, ou seja, o pesquisador examina o material escrito em todos os seus detalhes, fazendo uma fragmentação de suas unidades e enunciados referentes ao fenômeno estudado.

Na presente pesquisa, as unidades de significado especificam-se na modalidade do instrumento de coleta de dados, ou seja, foram as questões norteadoras que direcionaram a “desmontagem” inicial do texto, para posterior inserção nas categorizações. No APÊNDICE

IV, parte 1 – B, consta o quadro das falas dos participantes da pesquisa levantadas no GF de acordo com cada questão norteadora inserida durante as discussões. É nesse deslocamento do material recolhido que se inicia o processo de interpretação dos dados.

Para Moraes e Galiazzi (2006), é exatamente no movimento de interpretação do significado auferido pelo pesquisador/autor que ele exercita a apropriação de outras vozes (no caso, o material colhido), para compreender o texto de forma mais clara e objetiva. Cabe ressaltar que, segundo o autor, “[...] os textos são assumidos como significantes em relação aos quais é possível exprimir sentidos simbólicos, construir compreensões com base em um conjunto de textos, analisando-os e expressando a partir da análise alguns dos sentidos e significados que possibilitam ter” (MORAES, 2003, p. 192). Esse processo de desmontagem do *corpus* textual origina as *unidades de análise*, que seriam as unidades de significado do todo. Essas unidades são definidas a partir dos sentidos mais pertinentes aos propósitos da pesquisa. Nesta pesquisa, essas unidades foram obtidas por meio das questões norteadoras, que foram elaboradas de acordo com os propósitos e objetivos do estudo. ‘

Passa-se, então, segundo afirma Moraes (2003), para o *estabelecimento de relações*, parte mais complexa da análise. Cabe ao autor construir as relações necessárias entre todas as unidades do texto, fazendo a combinação e classificação necessária no intuito de tentar compreender como esses componentes, inicialmente unitários, podem ser reagrupados e transformados em elementos mais complexos, direcionados aos objetivos e problematizações do autor da pesquisa. Esses elementos mais complexos são as *categorias*.

A categorização, além de reunir elementos semelhantes, também implica nomear e definir as categorias, cada vez com maior precisão, na medida em que vão sendo construídas. Essa explicitação das categorias se dá por meio do retorno cíclico aos mesmos elementos, no sentido da construção gradativa do significado de cada categoria. Nesse processo, as categorias vão sendo aperfeiçoadas e delimitadas cada vez com maior rigor e precisão (MORAES, 2003, p. 197).

As categorias podem ser *dedutivas*, se construídas antes da análise do *corpus* textual, ou *indutivas*, se configuradas com base nas informações presentes nos dados. Na presente pesquisa foram utilizados os dois métodos em consonância, ou seja, as categorias foram construídas das duas maneiras: algumas foram selecionadas *a priori*, de acordo com seus objetivos, e outras surgiram a partir da análise dos dados. “Todos esses tipos de categorias podem ser válidos. O essencial no processo é [...] possibilitar uma compreensão aprofundada dos fenômenos investigados” (MORAES, 2003, p. 198).

A categorização da análise textual deste estudo foi efetuada considerando que algumas das categorias são dedutivas, e outras, indutivas. Cabe ressaltar que são descritas e analisadas de forma concomitante, ou seja, aparecem de maneira articulada na análise e discussão dos

dados, podendo retornar ao longo do texto, a fim de que sejam alcançados os objetivos propostos para a pesquisa. Assim, essa divisão não deve ser considerada de forma sistemática:

Perfil e desenvolvimento profissional das docentes; funcionamento das SRM analisadas; atribuições, desafios e estratégias do professor multifuncional; articulação com a comunidade escolar e familiar.

A partir dessa categorização, surgiram os argumentos, citações e explicitações que fundamentam a pesquisa, de acordo com as problematizações levantadas, com respaldo dos referenciais teóricos escolhidos. “A produção de hipóteses de trabalho e de argumentos para defendê-las constitui um dos elementos essenciais de uma análise textual qualitativa” (MORAES, 2003, p. 201). Nesse sentido, essa categorização constitui-se o caminho inverso da primeira fase da análise (fragmentação das unidades de significado), pois inicia o estabelecimento de ligações, construindo, dessa forma, as pontes necessárias para a criação das categorias.

A análise textual qualitativa tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e, por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos (MORAES, GALIAZZI, 2006, p. 118).

Ao final de toda essa metodologia de análise, tem início o que o autor denomina *captação do novo emergente*. Em outras palavras, a maçante e excessiva exploração do *corpus* textual, de acordo com os processos metodológicos descritos anteriormente, desencadeou uma compreensão inovadora da totalidade, resultando no metatexto – que é o texto a partir de outro(s) texto(s), descritivo(s) e interpretativo(s). Essa *captação do novo emergente* é o resultado da pesquisa propriamente dita, finalizada num todo completo e único. Assim, surge a construção de novas teorias, interpretações e ideias acerca do contexto estudado.

Na realidade analisada, em relação aos professores atuantes em SRM de um município do interior paulista, foi considerada toda a atuação desenvolvida por esses sujeitos em seu cotidiano de trabalho docente. O desafio de articulação de todas as funções e delegações aferidas por eles constituíram a vertente central desta pesquisa. A dificuldade primordial e mais significativa esteve no plano do cotidiano, da capacidade do profissional para agir de forma sinótica frente às adversidades e contratempos na luta diária do trabalho docente multifuncional.

Cabe ressaltar que, além da análise do texto em espécie, ou seja, da linguagem obtida na coleta dos dados, com auxílio dos instrumentos utilizados, as inferências, interpretações e a busca de compreensão, de acordo com os propósitos da pesquisa, perpassam a unidade de

contexto. Essa unidade pode ser considerada “[...]o pano de fundo que imprime significado às unidades de análise [...] sendo a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado” (FRANCO, 2012, p. 49). Nada mais é do que o contexto da realidade aplicada, considerando seus aspectos regionais, globais, individuais, coletivos, sócio-históricos, casuais, propositais e subjacentes. Esse detalhamento do ambiente foi obtido, nesta pesquisa, por meio da caracterização dos participantes, tanto nas respostas do questionário fechado, como nos relatos de vivências, gestos, atos, explanação de suas melhores práticas, análises e reflexões feitas durante a apresentação das palavras geradoras. E também nas conclusões realizadas após a aula expositiva dialogada sobre os fundamentos da Defectologia. Essas técnicas, utilizadas durante o primeiro encontro, tiveram por intuito justamente o aprofundamento definitivo nesse contexto.

O significado de “processos educativos”, “avaliação educacional”, “capacitação profissional”, “projetos”, “autonomia da escola”, “aquisição de competências”, “participação da comunidade” entre tantos outros *slogans* embutidos no vocabulário educacional, devem levar em conta e esclarecer, mediante a utilização das unidades de contexto, as contingências contextuais em que foram produzidos, uma vez que as análises das mensagens emitidas (sejam elas opiniões, representações sociais e ou expectativas) podem variar, sensivelmente, segundo as diferentes e diversificadas dimensões de uma unidade de contexto (FRANCO, 2012, p. 51),

Sobre a análise dos dados obtidos pelas reflexões e discussões levantadas durante o Grupo Focal, instrumento central da coleta de dados da pesquisa, Kind (2004) salienta que o procedimento de análise de Grupos Focais engloba, não somente uma análise temática de inferências e interpretação dos assuntos apontados nas discussões, como também a necessidade de atenção às interações entre os participantes, além de outros aspectos relevantes nesse tipo de instrumentalização de dados, como expressões faciais, adjetivos reforçados, afirmações nas entrelinhas, etc.

Foi analisada a atuação docente dos professores que realizam o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais da rede pública de um município do vale do Paraíba paulista. Por meio dos dados levantados durante as discussões dos encontros de Grupo Focal, foi possível mapear as estratégias de solução, ou seja, foi factível ouvir o que esses profissionais têm a dizer sobre suas adversidades emergentes e primordiais. Ao dar voz aos professores, o estudo possibilitou-lhes a construção de conhecimento dialético e conjunto.

4 APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1 Perfil e desenvolvimento profissional dos docentes

Por meio de algumas questões elucidadas durante a realização do Grupo Focal e do segundo instrumento de coleta de dados, o questionário fechado, foi possível a elaboração de um esboço do perfil profissional dos participantes da pesquisa. Além disso, mediante essa sistematização dos itens referentes ao perfil profissional desses docentes, verificou-se como a sua formação e trajetória profissional permeiam o trabalho cotidiano junto aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e dificuldades de aprendizagem.

O quadro de profissionais da realidade analisada é composto por mulheres de 29 a 51 anos de idade, com 5 a 25 anos de carreira no magistério e 3 meses a 10 anos de experiência no Atendimento Educacional Especializado.

Quadro 2: Faixa Etária

G 46 anos	P1 33 anos	P2 34 anos	P3 32 anos	P4 29 anos	P5 51 anos
---------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------

Fonte: dados da pesquisa.

Três docentes têm de 31 a 40 anos de idade, uma tem menos de 30 anos, uma tem entre 41 e 50 anos de idade e uma tem mais de 50 anos.

P5: Sim, como eu falei para você, eu sempre fui assim determinada, tanto que fui fazer faculdade com uma idade já avançada (risos), depois que minhas filhas cresceram.

A P5 é a única que se encontra na faixa de idade acima dos 50 anos. Por outro lado, tem menos tempo de experiência no magistério que a Gestora, que é mais nova em idade. Mesmo tendo a idade mais avançada, dentre as participantes, concluiu sua formação inicial para docência no antigo Magistério nível Ensino Médio, no ano de 1999, e concluiu o Curso Normal Superior em 2007.

Sobre a formação inicial para docência dos sujeitos pesquisados, quatro professoras têm Magistério (nível Ensino Médio) e Pedagogia, uma docente tem Magistério e Normal Superior e uma possui Magistério e Letras (Quadro 3).

Quadro 3: Formação Inicial para Docência

G	P1	P2	P3	P4	P5
1. Ensino Médio (Magistério) 2. Ensino Superior (Serviço Social e Pedagogia)	1. Ensino Médio (Magistério) 2. Ensino Superior (Pedagogia)	1. Ensino Médio (Magistério) 2. Ensino Superior (Pedagogia)	1. Ensino Médio (Magistério) 2. Ensino Superior (Letras)	1. Ensino Médio (Magistério) 2. Ensino Superior (Pedagogia)	1. Ensino Médio (Magistério) 2. Ensino Superior (Normal Superior)

Fonte: dados da pesquisa.

G: Eu fiz a minha primeira faculdade lá atrás, em 1900 e bolinha, fiz serviço social, foi minha primeira faculdade. Então eu ia todo dia, quase cinco horas por dia, de segunda a sábado. Depois fui fazer Pedagogia. Eu tinha uma pastinha das datas comemorativas, eu sou desse tempo.

A Gestora participante da pesquisa tem entre 41 e 50 anos de idade. Na experiência, no magistério, é a mais antiga, com mais de 20 anos de profissão.

A formação que habilita as participantes para o exercício da docência aparece relativamente próxima. Todas cursaram o Magistério, no Ensino Médio, e uma licenciatura no Ensino Superior (Pedagogia, Normal Superior ou Letras), que as habilita para o exercício da docência na educação básica, fato confirmado por serem docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano (polivalentes) lotadas no município em questão.

A formação que habilita para a atuação no Atendimento Educacional Especializado das participantes tem a seguinte conjuntura:

Quadro 4: Formação para atuação no AEE (especialização)

G	P1	P2	P3	P4	P5
1. Gestão Escolar/ 420h 2. Educação Escolar e Inclusiva/ 360h	1. Psicopedagogia/ 360h 2. Educação Especial / 360h	Educação Especial e Inclusiva / 360h	Nenhum (0h)	Psicopedagogia / 700h	Psicopedagogia / 620h

Fonte: dados da pesquisa.

De acordo com a Resolução 04/2009 CNE-CEB, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, na Educação Básica, modalidade Educação Especial, a formação exigida para o profissional é: “Art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”.

Na realidade analisada, como visto no Quadro 4, duas profissionais têm especialização em Educação Especial, duas são especialistas em Psicopedagogia, uma com ambas as especializações (Educação Especial e Psicopedagogia) e uma não tem especialização (P3). O fato de uma docente da SRM não ter sequer especialização na área da Educação Especial ou Inclusiva, conforme previsto na própria legislação que rege o processo de atribuição para

ingresso no AEE no município analisado (Portaria nº 04/2015 da Secretaria de Educação e Cultura, de 22 de outubro de 2015), constituiu uma exceção.

Art. 14 Os docentes interessados em atuar no Atendimento Educacional Especializado deverão atender aos seguintes critérios:

- I- Formação Acadêmica: a) Curso Superior completo de Pedagogia ou Licenciatura e b) Curso de Especialização *Lato Sensu* na área de Educação Especial e/ou c) Mestrado na área de Educação Especial
- II- Formação Continuada:
- a) Cursos e outras modalidades de formação na área de Educação Especial (carga horária mínima de 10 horas por certificado; certificados nas modalidades presencial, bimodal ou on line) (Secretaria de Educação e Cultura do Município de xxxxxx, 2015, p. 6).

Dois meses depois de iniciado o ano letivo, uma docente de Sala de Recursos ingressou como Gestora Educacional, deixando uma SRM sem professor. Um novo processo de atribuição foi lançado, e apenas a P3 fez a inscrição. Devido à falta de outros interessados, a docente pôde ingressar na Sala de Recursos.

P3: Eu comecei recentemente, uns três meses, justamente porque não havia mais interessadas em pegar esse cargo, até porque já tinha começado o ano letivo.

Assim, mesmo que a legislação municipal aponte critérios para a inserção de profissionais atuantes no Atendimento Educacional Especializado, de acordo com formação específica na área, a abertura de exceções é uma realidade, tendo em vista o número reduzido de professores para tal função. Além disso, a Secretaria da Educação do município analisado coloca como critério, para exercício no Atendimento Educacional Especializado, “Curso de Especialização *Lato Sensu* na área da Educação Especial”. Aceita como formação a especialização em Psicopedagogia, que não habilita o professor para trabalhar com as deficiências, mas com dificuldades de aprendizado, não se caracterizando, pois, uma especialização em Educação Especial. Essa rede municipal considera a Psicopedagogia como uma especialização “*Lato Sensu* em Educação Especial”, já que é essa especificação que consta em sua portaria como exigência para atribuição do cargo. Entretanto, em relação à contribuição dessa especialização para o atendimento dos alunos da educação especial, P5 afirma que:

P5: A Psicopedagogia não traz o estudo da questão da educação especial nem das deficiências. Foi tudo muito resumido, muito rápido.

As singularidades e as exigências de formação qualificada continuam integrando um debate nacional que prevê grandes responsabilidades para um serviço que tem no profissional que o representa seu principal ‘recurso’ ou ‘instrumento’ (BAPTISTA, 2011, p. 68).

Esses fatores denunciam a forma de contratação das professoras ingressantes no AEE do município.

P3: É complicado essa rotatividade de professores. Todo ano tem atribuição para assumir as Salas de Recursos. Eu só consegui pegar porque as professoras já tinham assumido as salas de aula que escolheram na atribuição.

Os profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado são professores efetivos para o exercício da docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, no município. Recebem a denominação “Professor Fundamental I”. Realizam um concurso público para ingressar como professores dessa rede regular de ensino. No final do ano, há uma inscrição para a atuação no AEE, e os “Professores de Fundamental I” integrantes dessa rede municipal que se interessarem, inscrevem-se e participam de um processo de atribuição. Se receberem, nessa atribuição, uma Sala de Recursos, afastam-se de suas salas de aula durante o período de um ano. Eles são incluídos num Projeto Pedagógico Especial da rede municipal, que incluía a EJA e a Educação Ambiental. Portanto, não há um cargo específico para o trabalho no AEE.

P3: Estou gostando bastante, mas no ano que vem tem outro processo de atribuição, e eu provavelmente não vou conseguir pegar a Sala de Recursos de novo. Isso me deixa triste, porque agora que estou pegando o jeito.

Essa forma de contratação, como relatado pelas docentes, causa ainda mais insegurança em relação ao serviço que realizam. Elas estão profissionais de SRM, mas têm um cargo na sala de aula regular, para onde devem retornar caso não consigam ingressar no serviço no próximo ano letivo. Para Baptista (2011), as indicações da Resolução 04/2009 CNE-CEB sobre a formação exigida para o trabalho no AEE (“Art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”) são muito genéricas, e dão margem a outras interpretações. Além disso, há permissão a profissionais não qualificados para exercerem tal função.

P1: No Estado, por exemplo, não é assim. Existe um concurso público específico para quem quer trabalhar na Sala de Recursos.

As próprias docentes relatam casos de outras redes de ensino em que há uma contratação específica, por meio de concurso público, para a realização do trabalho no Atendimento Educacional Especializado. Para as professoras pesquisadas, isso gera mais credibilidade e confiança no próprio serviço, além de garantir menor rotatividade de profissionais. É importante observar que a cada ano eles devem passar por um processo de ingresso, o que gera certa insegurança, por não saberem se continuarão ou não no lugar e no cargo em que vêm trabalhando.

P2: Em xxxxx (município vizinho) também tem um cargo específico para a Sala de Recursos. Chama professor P3. Ganha mais que o professor, mas tem que ter aquela habilitação nas deficiências que tinha antigamente no curso de Pedagogia.

Tanto a forma de contratação como a formação exigida para assumir o cargo encontra-se de forma diversificada, de acordo com a realidade da rede municipal e/ou estadual. “Pode-se supor que essa formação específica será bastante diversificada, considerando as potencialidades de formação e os quadros referentes nos diferentes estados brasileiros” (BAPTISTA, 2011, p. 64). No caso das participantes da pesquisa, todas foram unânimes em afirmar que o suporte para o atendimento foi a experiência de cada uma. Talvez reconhecendo a necessidade de ampliar seus conhecimentos acerca do Atendimento Educacional Especializado, a busca da P5:

P5: Eu fiz Pós-graduação em Psicopedagogia e estou terminando outra pós em Educação Especial. Eu adoro estudar não posso parar. Ensinar é tudo na vida da gente.

As docentes atuantes nesse segmento da realidade analisada, mesmo em número relativamente pequeno, têm formação difusa, considerando-se que a própria legislação do município não traz esclarecimentos sobre qual seria a formação correta a ser exigida para o exercício da função. Assim, privilegia-se das lacunas da lei para o deferimento da atuação desses docentes no Atendimento Educacional especializado. “Percebe-se que as exigências para atuação como professora de educação especial são bastante amplas e complexas, a qual requer um profissional multifacetado, capaz de atender às diferentes necessidades dos alunos” (grifo meu, PASIAN, MENDES, CIA, 2014, p 217).

Cabe às instituições governamentais, preocupadas com a qualidade de ensino, o oferecimento de oportunidades de formação continuada aos docentes especializados, assegurando, dessa forma, profissionais suficientemente aptos a responderem às diversidades e à multifuncionalidade do professor de Educação Especial no novo milênio (Baptista, 2011). Na realidade brasileira, há carência de iniciativas políticas que prezem efetivamente por essas premissas. Muitas vezes, essa busca por formação complementar surge por iniciativa dos próprios professores, como é o caso desta participante da pesquisa:

P5: Por isso estou procurando outra e fazendo Educação Especial. Porque como eu falei, foi tudo muito rápido, eu fiz dois anos de Psicopedagogia, mas é muito conteúdo.

“A formação precisa enfocar e questionar a compreensão que os professores têm do AEE, a forma como podem planejar e desenvolver o ensino e se estão aptos e preparados para atuar com a diversidade de alunos” (PASIAN, MENDES, CIA, 2014, p. 217).

P5: A gente tem que buscar, tem que se colocar, buscar conhecimento. Se aprofundar, acho que vai do interesse também de cada profissional.

A fala acima demonstra uma profissional preocupada com a sua capacitação, valorizando a formação continuada e a busca por conhecimento. No município pesquisado, a

formação continuada dos participantes em cursos de aperfeiçoamento é demasiadamente diversificada. Veja-se o quadro 5:

Quadro 5: Formação Continuada

G	P1	P2	P3	P4	P5
1. Programa Melhor Desempenho 2015 / 120 horas	1. Alfabetização Idade Certa 2013 /180 horas	1. LIBRAS 2016 / 40 horas	Nenhum (0 horas)	1. Educação Especial 2015 / 50 horas	1. LIBRAS 2015 / 30 horas
2. Programa Melhor Desempenho 2014 / 180 horas	2. NEE 2015/40 horas	2. Braile 2016 / 30 horas		2. AEE 2015/48 horas	2. Braile 2016 / 30 horas
	3. Autismo 2015/ 30 horas	3. AEE 2015/45 horas		3. AEE 2014/40 horas	3. Psicomotricidade 2015 / 30 horas
	4. Neurociência e Educação 2015 / 30 horas	4. Neurociência e Educação 2015 / 30 horas			4. Neurociência e Educação 2015 / 30 horas
	5. AEE 2015/30 horas	5. LIBRAS 2014 / 50 horas			
	6. AEE 2014/40 horas				
	7. Informática Educacional 2015 / 41 horas				
	8. Aprendizagem Sistêmica 2012 / 37 horas				
	9. Semana Cultural 2006 / 30 horas				
	10. Semana Cultural 2005 / 30 horas				

Fonte: dados da pesquisa.

Elas realizam em torno de dois cursos anuais, oferecidos pela prefeitura em que atuam. Não há obrigatoriedade de realização desses cursos, mas um incentivo: a Secretaria Municipal, além de oferecer cursos, na própria rede, faz uma bonificação anual de acordo com a carga horária de cursos realizados pelos docentes, conforme previsto em seu plano de carreira. Vale destacar que a iniciativa de realizar o GF foi recebida pela Secretaria da Educação do município como um incentivo à formação continuada. A fim de garantir uma participação efetiva dos convidados, a pesquisadora enviou a proposta de uma oficina de estudo, fazendo jus ao recebimento de um certificado, emitido pela Secretaria de Educação.

P2: Eu sempre procuro fazer os cursos que a prefeitura oferece. Alguns temas são repetitivos, mas os que me interessam eu faço. Agora estou fazendo o de Braile e estou achando muito interessante.

Sabe-se da urgência e importância da educação continuada dos professores, para aprimoramento de seu trabalho, mediante às profundas mudanças históricas, sociais e políticas

da contemporaneidade. Para Baptista (2011), a capacitação continuada, direcionada a docentes que trabalham com alunos com deficiência e/ou com transtornos globais do desenvolvimento em suas salas regulares e a docentes que trabalharam diretamente no apoio à aprendizagem dessas crianças, caracteriza-se como de suma importância devido à precariedade existente na formação desses profissionais.

Como se trata de um processo de instituição de serviços, com base na ação de profissionais que possuem trajetórias bastante diferenciadas – formação docente em educação especial ou trabalho precedente em classes especiais e escolas especiais -, considero imprescindível que sejam garantidos espaços de formação continuada para que tais profissionais possam confrontar suas dúvidas e seus conhecimentos (BAPTISTA, 2011, p. 68).

Ciente das exigências e complexidade do AEE, em relação à multiplicidade das ações presentes nesse atendimento, o autor destaca a importância das formações continuadas. Nesse sentido, foi possível perceber, durante a realização do GF, que as docentes enfatizaram a importância da busca de mais conhecimentos e de uma formação mais consistente, por meio de cursos, especializações, congressos, palestras e estudos sobre a área em que atuam.

P1: Mas eu acho que realizar um bom trabalho independe de formação, da faculdade ou especialização que você faça, porque a Pedagogia hoje, ou até mesmo a especialização, ela te dá uma noção geral. O conhecimento mais específico é o profissional que tem que ir atrás.

As professoras levantaram questionamentos sobre a precariedade da sua formação e da formação docente, e atribuem ao próprio profissional a responsabilidade de buscar caminhos alternativos para desenvolver seu trabalho da melhor forma possível.

G: A gente precisa correr atrás do conhecimento. Nós não conseguimos conhecer todos, mas se, por exemplo, esse ano estou trabalhando com X alunos, aí eu tenho que me dedicar aquele ano para esses alunos, buscando as melhores estratégias para trabalhar com essas peculiaridades.

Essa professora valoriza a busca por conhecimento conforme a necessidade, ou seja, de acordo com o público atendido no momento. Entende-se, assim, que a formação do professor não começa nem termina no curso de licenciatura, pois tem suas primeiras marcas quando ele frequenta os bancos escolares como aluno, e se prolonga por toda a sua vida profissional. Esse longo caminhar constitui o desenvolvimento profissional docente, que Marcelo (2009) caracteriza como processo que pode ser individual ou coletivo, de longo prazo e contextualizado no local de trabalho do professor – a escola. Admitir que o desenvolvimento profissional do professor é processo e que se constrói ao longo do tempo exige especial compreensão do papel da identidade profissional, o isso implica processos de mudança e melhoria da profissão docente. Nas palavras de Marcelo (2009, p. 11-12),

A identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo de sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender, as crenças, os valores[...]

P5 define qual seria o centro de sua motivação para a atuação profissional, gerando os saberes necessários que conduzirão essas ações (em suas palavras, “fazer uma mediação”):

P5: Eu sempre gostei de alfabetizar, eu gosto muito, eu sou muito curiosa, sabe, eu quero ver como aprende, de que maneira eu tenho que ir, para fazer uma mediação.

Os saberes profissionais são o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (destinados à formação científica e erudita dos docentes) e dos saberes adquiridos no trabalho cotidiano realizado com os alunos e no ambiente escolar – como corroboram as professoras.

P1: A formação ajuda, dá a base, mas o específico daquela criança só no dia-a-dia, é específico do problema dela, da saúde dela, das características dela, é específico de cada aluno.

É a junção, por assim dizer, do conhecimento teórico sobre os conteúdos que ensinam, e de como os ensinam, com a própria vulnerabilidade profissional e as experiências passadas desse indivíduo. Tudo isso vai configurar o profissional que ele construiu. As experiências vivenciadas permitem o desenvolvimento das competências profissionais docentes: “[...] é um processo em longo prazo, que integra diferentes tipos de oportunidades e de experiências, planejadas sistematicamente, de forma a promover o crescimento e desenvolvimento profissional dos professores” (MARCELO, 2009, p. 10).

P1: A gente tem que ver que são essas condições que constroem realmente, e são as experiências que a gente tem, que vai buscando, vai descobrindo. Através da nossa experiência a gente vai melhorando e vamos saber a melhor forma de agir.

As participantes da pesquisa valorizam a busca contínua por formação e conhecimento, tendo a experiência cotidiana como fio condutor. Para elas, isso delineará e mobilizará a construção dos saberes essenciais para o desenvolvimento de sua profissão. “As identidades profissionais configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais” (MARCELO, 2009, p. 12). No entanto, como discutido anteriormente, a forma como se dá a contratação desses profissionais pode não contribuir para a construção dessa identidade profissional. O professor constrói todos esses “emaranhados” de saberes, com base em suas experiências, formações (inicial e continuada) e conhecimentos, para, numa fatídica possibilidade, voltar às suas salas regulares como professor polivalente. Em contrapartida, por

se tratar da mesma área de atuação – educação básica – toda experiência e formação voltada para a inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares encontra-se de acordo com a realidade atual da maioria das escolas do País. “Devemos reconhecer que os alunos com deficiência estarão em melhores condições se frequentarem o ensino comum, com a complementação do apoio especializado [...], onde este possa favorecer trajetórias de aprendizagem mais individualizadas” (BAPTISTA, 2011, p. 70). Entra, nesse processo, a importância da formação continuada.

G: Professor não para de estudar nunca (risos). E quando para inventa. Inventa um curso para fazer. Inventa. E tudo ligado na área. Mas nunca para.

Além disso, para Baptista (2011) a busca pela formação e pelo conhecimento sobre a docência é necessária, uma vez que o desenvolvimento profissional traz mudanças pessoais, pedagógicas e estruturais para o ensino, e sobretudo para o professor.

P5: Estou fazendo outros cursos que são oito países participantes, está sendo maravilhoso, temas diferentes sendo abordados, então estou gostando bastante.

A P5, em sua fala demonstra-se interessada pela busca de novos saberes que venham a enriquecer sua trajetória profissional. Segundo Gauthier & Mellouki, *apud* Ludke (2004), o professor é capaz de estabelecer elos entre os diversos saberes sobre o mundo, compreender como foram construídas as diferentes interpretações desse mundo e, conhecendo os estudantes, situá-los em seu contexto sócio histórico. Na interação com seus alunos, ele necessita, constantemente, decodificar, ler, compreender e explicar textos, situações, intenções e sentimentos, como explicam os autores, que evidenciam a dimensão interpretativa do ofício de professor.

P1: A busca da realização de um bom trabalho seria a integração de tudo isso, a questão do estudo, o conhecimento da peculiaridade de cada um e do entendimento teórico do que significa o que está no laudo.

A fala da professora finaliza a discussão, na qual a integração de todos os aspectos levantados delimita a construção de um bom trabalho realizado pelo professor. É no decorrer de sua formação que os professores entram em contato com as ciências da educação. Para Tardif (2002), a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação; é também atividade que mobiliza diversos saberes chamados de pedagógicos, que são doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa.

Tardif e Lessard (2009) destacam cinco fontes de saberes: os “conhecimentos pessoais”, os “conhecimentos escolares”, os “conhecimentos provenientes da formação profissional”, os “conhecimentos provenientes de programas e manuais escolares” e os “conhecimentos oriundos

da experiência de trabalho”. Quanto a sua natureza, constatam que os saberes são plurais, heterogêneos, compostos e relacionais. Ao longo de sua carreira, o profissional passa a articular, relacionar e utilizar todas essas fontes de saberes. “Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa [...] que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de orientação da atividade educativa” (TARDIF, 2002, p. 37).

P5: Eu, por exemplo, peguei um X frágil e eu nem sabia o que era. Eu procurei a doutora *Júlia, “me ajuda, estou com um aluno assim”, ela me mandou livros que eu poderia estar lendo, eu busquei.

O relato da professora delinea a base da profissionalização docente: o buscar, o conhecer, o procurar, não se conformar ou esperar. No caso das docentes especializadas, que trabalham com alunos com necessidades educacionais especiais, a busca por auxílio de outros profissionais (como no caso relatado pela docente, um profissional da saúde que pudesse lhe dar orientações mais específicas sobre as características de uma determinada criança) apresenta-se como um caminho viável para ampliação dos saberes. A docência exige

[...] uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada, e onde entram em jogo elementos emocionais, de relação e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como professor (TARDIF, 2002, p. 79).

Estão implícitos, nesse processo de construção da identidade profissional, o tempo de experiência de cada professor. Na realidade analisada, tem-se a seguinte composição sobre o tempo de experiência docente:

Quadro 6: Experiência no Magistério

G	P1	P2	P3	P4	P5
Mais de 20 anos	5 a 10 anos	5 a 10 anos	5 a 10 anos	10 a 20 anos	10 a 20 anos

Fonte: dados da pesquisa.

Uma docente possui mais de 20 anos no magistério, duas têm de 10 a 20 anos e três de 5 a 10 anos de docência no Ensino Fundamental e/ou Educação Infantil. É um quadro de profissionais com certa experiência na educação básica, e bastante heterogêneo. Mesmo as profissionais tendo uma bagagem razoável em relação ao tempo em que trabalham na área da educação, o ingresso no Atendimento Educacional Especializado verifica-se demasiadamente recente, pois a docente mais experiente nesse segmento não ultrapassa 10 anos de exercício (Quadro 7).

Quadro 7: Experiência no Atendimento Educacional Especializado

G 5 a 10 anos	P1 0 a 5 anos	P2 0 a 5 anos	P3 3 meses	P4 5 a 10 anos	P5 0 a 5 anos
-------------------------	-------------------------	-------------------------	----------------------	--------------------------	-------------------------

Fonte: dados da pesquisa.

Em relação ao tempo de experiência das participantes da pesquisa no AEE, uma possui 3 meses de experiência, três, de 0 a 5 anos de atuação, e duas têm de 5 a 10 anos. Percebe-se que não há a atuação de nenhuma docente nas antigas classes ou escolas de Educação Especial, substitutiva à escolarização regular. Todas, embora com experiência anterior na docência como professoras polivalentes, iniciaram na Educação Especial em sua atual conjectura complementar (fato comprovado no tempo de atuação *versus* o ano da implementação do AEE na realidade escolar brasileira).

P3: Quando eu comecei a atender o *Cristiano eu pensava: “meu Deus o que eu vou fazer com esse menino”! Foi exatamente o que eu pensei, porque é diferente quando se está em sala de aula, mas no caso do atendimento especializado me ficou essa dúvida.

O trabalho nesse atendimento complementar caracteriza-se de modo totalmente diferente do que era realizado por elas anteriormente em sala de aula, o que vem a gerar algumas preocupações e questionamentos sobre a realização das práticas nesse segmento.

P3: No ano passado eu dava aula para o 5º ano e eu tinha um aluno com Síndrome de Down na minha sala, mas você sabe o que fazer com ele, faz atividade diferenciada, ele tem uma professora de apoio, você consegue direcionar.

P3, que é a docente com apenas três meses de experiência no AEE, segundo seus relatos apresentava ter mais segurança quando atuava no ensino regular. Diante do ingresso numa nova função que exige a articulação de diversos saberes, que vão desde as experiências já adquiridas em sala de aula até o conhecimento teórico sobre o atendimento especializado, surgem algumas dúvidas referentes à realização de seu trabalho. E foram justamente essas preocupações e apreensões sobre a profissionalidade docente no Atendimento Educacional Especializado, assim como as diversidades de ações e os desafios enfrentados pelos professores multifuncionais, que motivaram a pesquisadora a desenvolver este estudo.

P2: Na Sala de Recursos, a gente tem que estar com o sentido mais aguçado ainda, porque os recursos a gente corre atrás, a partir do momento que a gente conhecer a criança, descobrir as necessidades que ela tem.

O professor do AEE, por meio de todas essas estratégias, delineará o caminho percorrido com aquela criança em específico, orientando o seu aprendizado.

Huberman (1989) realizou um dos estudos mais referenciados acerca do desenvolvimento dos docentes. Ele analisou o ciclo de vida profissional e denominou fases comuns vivenciadas pelos professores. Caracterizou os diferentes momentos da carreira profissional, dividindo-os em fases, que são metodizados por ele como os “ciclos de vida profissional docente”. Em sua maioria, as participantes da pesquisa têm menos de 5 anos de experiência no Atendimento Educacional Especializado. Mesmo com experiência como professoras de sala de aula, tinham, como relatado por elas, algumas incertezas características, quando iniciavam uma nova função.

P3: Eu estou começando agora na Sala de recursos, e é exatamente essa a minha maior preocupação, conhecer as crianças e atingir essa peculiaridade. Na verdade, quando estamos na sala de regular, nós não temos essa noção, dessa dificuldade de você achar o ponto de cada aluno, como isso é difícil!

Essa professora (P3) faz diversas comparações com a docência na sala de aula regular, em relação ao início desse tipo de atendimento especializado. Essas comparações apresentam-se como as mesmas dificuldades dos docentes no começo da profissão. Segundo essa caracterização do ciclo de vida profissional metodizado por Huberman (1989), P3 encontra-se na fase *do início da carreira*, que vai de 0 a 3 anos. Nessa fase, acontece a sobrevivência, a descoberta e o “choque de realidade” advindos do conflito inicial com as adversidades da carreira profissional.

P3: Porque na sala de aula você dá mais ou menos a mesma atividade e a maioria acompanha. Na Sala de Recursos você se depara com o ponto de cada aluno, aí que o negócio parece pegar (risos) porque você tem que achar esse ponto, e achar atividades, e aí que é o trabalho puxado. Nossa Senhora!

Essa precaução referente ao trabalho realizado pelo professor multifuncional e o que diferencia o trabalho realizado pelo professor de sala de aula é comum no início de um trabalho diferenciado, pois, ainda que ambos tratem de uma mesma área – a educação – apresentam características específicas de atuação. Na sala de aula, devido à coletividade, trabalha-se com a diversidade simultânea e a generalidade, dentro do possível. Para Baptista (2011), o fato de o atendimento ser individual, ou no máximo em pequenos grupos por vez, faz com que o professor tenha melhores condições de “enxergar” aquele aluno, de fazer uma avaliação mais especializada e de traçar um caminho diferenciado para ele.

P3: Você não vai fazer 30 atividades diferentes na sala de aula, agora na Sala de Recursos você precisa fazer isso, e aí que você começa a “borbulhar” a cabeça (risos).

Nesse sentido, segundo Tardif (2002), o professor articula todos os seus saberes, provenientes de seus estudos, reflexões, práticas vivenciadas, experiências e motivações, na realização de sua prática educativa. Durante o exercício cotidiano da docência, o professor retraduz sua formação e adapta-se à realização de sua função imediata, que requer improvisações, manejos, articulações e atuação.

O maior número de professoras dessa realidade (três ao todo) tem de 0 a 5 anos de experiência como docente multifuncional, e se encontra (Huberman, 1989) na fase *de estabilização*, que engloba de 4 a 6 anos de profissão. Essa fase é embarcada pela consolidação de um repertório pedagógico, no qual o professor vai moldando a sua identidade profissional, reafirmando-se na profissão. A partir de então, utiliza com mais propriedade os saberes adquiridos em sua experiência cotidiana, o que vai auxiliá-lo em sua atuação imediata.

P2: Ano passado, eu trabalhei com uma criança com deficiência intelectual só através de jogos, e foi maravilhoso, ele desenvolveu muito bem, eu fiquei maravilhada de ver. Às vezes não vai de um jeito, mas vai de outro e a gente precisa buscar todas as maneiras possíveis para que essa criança se desenvolva.

A utilização de recursos e estratégias, partindo do interesse e da necessidade dos próprios alunos, vem ao encontro da visão vygotskyana em relação aos princípios de desenvolvimento para todas as crianças, incluindo aquela que apresentam necessidades educacionais especiais. Para Garcia (1999), existem particularidades no desenvolvimento dessas crianças, cabendo ao professor a elaboração e aplicação de recursos e estratégias necessárias para direcioná-las. “Simultaneamente com o *defeito* estão dadas também as tendências psicológicas de uma direção oposta; estão dadas as possibilidades de compensação para vencer o *defeito* [...] e devem ser incluídas no processo educativo como sua força motriz” (VYGOSTSKY, *apud* GARCIA, 1999, p. 44).

P3: As crianças não aprendem da mesma maneira. Então eu preciso recorrer a formas mais sistematizadas, no caso de alguns, e de maneira mais lúdica, no caso de outros. É engraçado que alguns precisam mexer e manipular, aguçar a curiosidade e, conseqüentemente, desenvolver a aprendizagem.

Percebe-se, na alternância de aptidões para a utilização de caminhos e alternativas, um repertório de experiências pautadas em vivências pessoais, o que lhes dá certa segurança quanto a onde devem e precisam agir para obter resultados significativos, ou seja, que suas ações resultem no aprendizado por parte dos discentes. O que essa professora faz é o que Vygotsky (1997) denominou como caminho indireto para chegar ao desenvolvimento. Pare ele, a criança começa a recorrer a caminhos indiretos quando a resposta é dificultada pelo caminho direto, ou seja, é a partir da necessidade que a criança desenvolve as áreas superiores de pensamento. Direcionar essa necessidade para a aprendizagem é o papel primordial do educador, para que

possa inserir os alunos na cultura vigente. “À educação cumpre sempre enfrentar uma subida onde antes se via um caminho plano; ela deve dar um salto onde até então parecia ser possível limitar-se a um passo” (VYGOTSKY, 1997, p. 897).

P1: O *José tem deficiência intelectual e gosta de futebol. Ele está começando a associar as sílabas. Eu montei um jogo de futebol de botão com as sílabas. Ele está montando a palavra, associando as letras e fazendo o que ele gosta, que é jogar futebol.

Conforme vão ganhando mais experiência como professoras multifuncionais, elas aumentam as aptidões para exercer seu papel de forma mais segura. “Para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos da sua competência. É a partir deles que os professores julgam a sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira” (TARDIF, 2002, p. 48).

P1: Aqui nesse caso, temos uma criança menor que está aprendendo a associar o alfabeto com as figuras, ela estava pareando com as imagens. Já essa aqui tem deficiência intelectual, mas ela está mais avançada, começando a fazer leituras de palavras e de frases. Então com ela já foram trabalhadas as palavras e depois construímos as frases.

Percebe-se a utilização de estratégias diferenciadas que conduzirão os resultados esperados em relação a esse aluno. De acordo com Tardif (2002), o professor produz seus saberes por meio da prática cotidiana no trabalho em sala de aula. São os saberes experienciais que guiarão a construção e a realização dos demais saberes que envolvem a profissão docente.

Uma das participantes da pesquisa tem de 5 a 10 anos de experiência docente no AEE. Essa fase, de acordo com Huberman (1989), é de *experimentação e diversificação*. Já entre 7 e 25 anos de experiência em lecionar, segundo o autor, aparecem algumas atitudes peculiares: uma tendência à mudança, diversificação de opiniões anteriores, além de questionamentos sobre verdades e inverdades. Ao ser questionada pela P3, sobre ser ela mesma quem elabora as atividades de acordo com as necessidades dos educandos, P4 afirma:

P4: Sim, são trabalhos de projeto, pensado no caso específico deles. Do primeiro a gente está alfabetizando a partir do interesse pelos super-heróis, e esse último a questão dos personagens em quadrinhos, para eles começarem a associar outras coisas para a escrita.

Nessa fase, é comum que os professores se arrisquem mais, respaldados por maior segurança em relação aos saberes adquiridos. Assim, começam a tentar mais, utilizando metodologias diferenciadas, novos tipos de materiais e recursos, além de formas de avaliações distintas. Vão, aos poucos, consolidando e modificando a sua prática:

P4: A dificuldade que eles tinham eu diagnostiquei na avaliação, agora no cotidiano é que eu percebi e comecei a trabalhar de acordo com suas zonas de interesse, para

tentar suprir aquelas dificuldades específicas que eles têm. E isso eu só percebi no dia a dia com os alunos.

Mais experiente no Atendimento Educacional Especializado, P4 busca estratégias de modo a atender aos interesses dos alunos. Ela busca, justamente por meio de técnicas diferenciadas, um sistema de caminhos indiretos de desenvolvimento cultural, gerando a promulgação da aprendizagem por parte desses discentes, como preconizou Vygotsky (1997):

Por si só, entregue a seu desenvolvimento natural, a criança surda-muda nunca aprenderá a falar, a cega nunca dominará a escrita. Aqui a educação surge em auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização (VYGOTSKY, 1997, p. 898).

Além disso, é possível perceber o quanto a experiência auxilia na busca por soluções e estratégias de ensino para eliminação das dificuldades apresentadas. A experiência traz uma visão da profissionalidade de maneira mais ampla e condizente. Nessa ordem de ideias, a *profissionalização*, segundo Morgado (2001), corresponde a todo o processo de formação de um profissional, iniciando na junção do que se aprende nos referenciais teóricos com a realidade prática. “A construção desse saber profissional resulta da mobilização completa, organizada e coerente de todos esses [conhecimentos] em torno de cada situação educativa concreta [...]” (ROLDÃO, 2005, *apud* MORGADO, 2001, p. 797).

Após delimitar o perfil desse profissional, relacionando-o com sua formação e tempo de experiência docente, no item subsequente analisa-se a relação de pluralidade das funções do professor multifuncional responsável, atualmente, pelo Atendimento Educacional Especializado. Surgem, então, os principais desafios enfrentados por esses profissionais e as estratégias que utilizam para solucioná-los. Concomitantemente, demonstra-se e problematiza-se o público-alvo atendido pela realidade analisada e o modo como essas docentes dividem, dentro de sua carga horária de trabalho, essas amplas funções.

4.2 Funcionamento da SRM, atribuições e desafios do Professor Multifuncional

Cada uma das oito salas de Recursos Multifuncionais é responsável por atender os alunos que apresentam deficiências, superdotação, altas/habilidades e dificuldades de aprendizagem, na escola em que estão lotadas e em unidades próximas, formando um polo de atendimento. As professoras de sala de aula regular são responsáveis por preencher um encaminhamento do aluno para as Salas de Recursos. Os alunos que possuem laudo médico, como no caso dos alunos com deficiência visual, deficiência auditiva, transtorno do espectro autista, para citar alguns exemplos, são atendidos diretamente, sem necessidade desse

encaminhamento. No APENDICE V encontram-se todos os documentos referentes às Salas de Recursos Multifuncionais dessa rede municipal: encaminhamento para SRM; Anamnese (entrevista); Termo de Compromisso; Avaliação Pedagógica, Relatório Individual; Plano de Ensino do AEE e Portaria de Atribuição de Docentes.

P3: Eu estou recebendo os encaminhamentos dos professores da sala regular. Depois de verificar quais os casos de atendimento, eu chamo para a Anamnese e já estou fazendo as avaliações.

As professoras analisam esses encaminhamentos, dando deferimento ou não a eles (como apontado na fala). Trata-se de uma questão bastante complexa, pois não há, como relatado por elas, nenhum critério específico para realizarem tal deferimento ou indeferimento dos casos analisados. Como afirma a nota Técnica nº 11/10, que traz “Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares”, a identificação e a definição dos alunos a serem atendidos devem ser metodizadas por elas:

II - Atribuições do Professor do Atendimento Educacional Especializado: 1. Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos [...] (BRASIL, 2010, p. 04-05).

Normalmente, nos casos em que há ausência de laudo médico, as docentes escolhem os alunos com maior grau de comprometimento em relação à alfabetização ou aqueles que se apresentam mais defasados no nível idade/série.

Posteriormente, é encaminhada aos pais ou responsáveis uma convocação para uma Anamnese (ou entrevista), dando início a uma triagem com esse aluno (APÊNDICE V). Durante essa entrevista, esses pais ou responsáveis respondem a questões referentes ao nascimento, ao convívio familiar, histórico escolar e demais aspectos da criança.

P1: Anamnese é uma entrevista que a gente faz com os pais antes de começar os atendimentos. Nela fazemos uma “triagem” desse aluno, perguntando sobre o nascimento, tipo de parto e doenças que essa criança já teve.

Sobre essa Anamnese realizada com os pais ou responsáveis, é preciso fazer um adendo: desconfia-se que alguns questionamentos feitos nessa entrevista (como a gestação, o nascimento, o tipo de parto, a alimentação, o sono, a cirurgia, as internações e as doenças que essa criança tenha tido) dificilmente sejam pertinentes para o trabalho pedagógico a ser realizado com essa criança no AEE. Entra, nesse entendimento, o conceito da história do desenvolvimento da criança, sobre a qual Vygotsky (1997) afirma que deve constituir a fonte

principal da investigação pedológica. Para ele, muito se privilegiam, na investigação sobre essa criança, as questões hereditárias, a história do desenvolvimento interino e extrauterino, e constantemente se omite sobre o ambiente da criança, o qual influencia diretamente na constituição da sua personalidade. “Essas influências do ambiente, sumamente importantes quanto ao desenvolvimento e que formam diretamente a personalidade da criança, vêm a ser omitidas por completo na história do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1997, p. 320).

Nesse sentido, o docente multifuncional, ao elaborar o Plano Individual de Ensino para essa criança, não considera o peso com que a criança nasceu ou o tipo de parto que a mãe teve, por exemplo. Essas indagações apresentam-se, aparentemente, como irrelevantes para o trabalho pedagógico a ser realizado com esses indivíduos em desenvolvimento.

P1: A gente pergunta também como essa criança está na escola, se houve reprovação, evasão, quem ajuda nas tarefas, como ela é com os outros colegas, essas coisas.

As questões apontadas acima englobam os aspectos pedagógicos a serem levantados pelas docentes para pautar a realização de seu trabalho. Ao discorrer sobre esquemas da investigação pedológica da criança, Vygotsky (1997) alerta sobre considerar as queixas dos pais de uma maneira mais cuidadosa, dando um exemplo: em vez de perguntar a uma camponesa se seu irmão é tenebroso ou pacífico, as respostas sobre os comportamentos dessa criança seriam mais precisas se fosse perguntado como essa mesma criança reage ao ir sozinha ao celeiro ou como se comporta frente a uma discussão entre familiares. “Nas perguntas, não é necessário deter-se tanto no esquema dos traços de caráter, senão que em sua vida, na escola, na igreja, na atividade cotidiana e tudo isso em exemplos concretos. Por isso, eu outorgo em se perguntar mais, dentro do possível, desta forma concreta” (Vygotsky, 1997, p. 138).

Garcia (1999) ressalta que o diagnóstico da deficiência pode orientar o professor na aplicação de suas estratégias pedagógicas, mas de forma alguma deve ser considerado o ponto central de todas as suas ações com essa criança.

Após essa etapa, os pais ou responsáveis assinam um Termo de Compromisso que enumera algumas das obrigações e delegações do serviço que será prestado, além de se comprometerem com o comparecimento assíduo por parte dos alunos. De maneira geral, cada aluno é atendido durante uma hora, uma vez por semana, no período oposto em que estuda, salvo algumas exceções decorrentes de transporte escolar e impossibilidade de atendimento no contra turno às aulas, quanto então é o atendimento é realizado no período escolar.

P3: A Avaliação Pedagógica que a gente faz com a criança, eu achei muito diferente. É impressionante como você percebe a criança realmente. É bem completo.

Após o ingresso no Atendimento Educacional Especializado, tanto para os alunos que apresentam laudo médico como para os que não o apresentam, salvo algumas exceções, nos casos mais graves ou de difícil aplicação, o primeiro passo é a realização de uma Avaliação Pedagógica (APÊNDICE V). São avaliadas diversas habilidades cognitivas, como linguagem, atenção, memória, discriminação auditiva, pensamento (organização espaço temporal, estruturação, tomada de decisão e compreensão/interpretação), raciocínio (seriação, classificação, análise e síntese visual), leitura, escrita e conhecimentos matemáticos. Essa avaliação foi elaborada pelas próprias especialistas em conjunto com a Gestora e leva de quatro a cinco atendimentos para ser absolutamente concluída.

P1: Ela foi elaborada em conjunto por todas nós, no ano passado. Esse ano estamos fazendo uma reavaliação.

A Avaliação Pedagógica apresenta-se completa no sentido de diagnosticar as habilidades adquiridas pela criança. Vão muito além de avaliar aptidão de letramento ou de raciocínio lógico matemático, que são as habilidades valorizadas no ensino sistematizado na sala de aula regular. Por outro lado, Vygotsky (1997) afirma que a função da investigação não pode, em hipótese alguma, restringir-se a mera comparação entre as condições de vida do indivíduo. Em outras palavras, “O enfoque científico se distingue precisamente do empírico comum pelo fato de que se propõe revelar as profundas dependências interiores e os mecanismos de origem de uma ou outra influência ambiental” (Vygotsky, 1997, p. 325). Assim, sobre a Avaliação Pedagógica dessa realidade, o que precisa ser verificado é sua funcionalidade.

G: No processo de avaliação, se a criança apresenta apenas uma dificuldade ortográfica, ela vai realizar quase toda a avaliação, para você chegar lá no final e descobrir que o “x” da questão é a ortografia, e que basta um trabalho individualizado em sala de aula. Mas nisso você já levou de quatro a cinco atendimentos.

O tempo “gasto” para a verificação de todas essas aptidões deve ser realmente relevante, na elaboração do Plano de Ensino de cada uma das crianças atendidas no AEE. Além disso, se a criança já apresenta um avanço, como afirmado pela Gestora, não parece haver necessidade de conclusão de uma extensa avaliação apenas para preenchimento de protocolo.

A avaliação definitiva não deve ser reduzida com o método mecânico da classificação e formação das valorações formais, senão [produzida] mediante o exame e a avaliação de todo o quadro do comportamento e sobre a base de um critério normativo, elaborado pelo próprio investigador, para um nível dado de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1997, p. 332).

O autor faz duras críticas à avaliação meramente quantitativa de um determinado momento, sendo impossível que ela, por si só, dê conta da diagnose completa do desenvolvimento da criança.

P1: Na Avaliação Pedagógica há duas opções: ou se avalia novamente somente os eixos que a criança não atingiu na avaliação de 2015 ou se reaplica toda a avaliação utilizando outras atividades que explorem o mesmo eixo, até para ver se a criança teve retrocesso ou não.

A reaplicação da avaliação no ano seguinte apresenta-se válida, visto que as crianças, especialmente as que possuem deficiência e/ou defasagens, como afirma Vygotsky (1997), apresentam um desenvolvimento marcado por idas e vindas, oscilações e fases de regressão, pela sua natureza complexa e dialética, pois os meios sociais e aspectos emocionais influenciam diretamente nesse processo. “Como qualquer processo de superação e de luta, a compensação pode ter também dois resultados: a vitória e a derrota, entre as quais se dispõem todos os graus possíveis de transição de um polo a outro” (VYGOTSKY, 1997, p. 7).

P1: Uma criança que às vezes escreve, lê, e é esperta, mas não tem memória, ou o contrário. Mesmo sendo uma Avaliação bem extensa, ela é necessária.

Por outro lado, deve-se ficar atento para que não ocorra uma repetição desnecessária e cansativa, pois, segundo Vygotsky (1997), todas as crianças, por maior que seja seu comprometimento, apresentam evoluções e desenvolvimento de suas aptidões e habilidades.

A importância dessa avaliação refere-se “[...] à identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos” (BRASIL, 2010, p. 04-05).

Fechando essa Avaliação, são elaborados um Relatório Individual e um Plano de Ensino para essa criança (APÊNDICE V), que pautarão toda “[...] a organização das estratégias utilizadas no AEE, os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos” (BRASIL, 2010, p. 04-05). Esse Plano de Ensino irá direcionar a realização do caminho indireto para a promulgação do desenvolvimento desses alunos. A criança, ao entrar em contato com o meio cultural, não apenas adquire algo, de fora para dentro, como também, por intermédio da própria cultura, refaz e reelabora seu comportamento inicial.

A estrutura das formas complexas de comportamento da criança consiste numa estrutura de caminhos indiretos, pois auxilia quando a operação psicológica da criança revela-se impossível pelo caminho direto. Porém, uma vez que esses caminhos indiretos são adquiridos pela humanidade no desenvolvimento cultural, histórico, e uma vez que o meio social, desde o início, oferece à criança uma série de caminhos indiretos, então, muito frequentemente, não percebemos que o desenvolvimento acontece por esse caminho indireto (Vygotsky, 1997, p. 866).

Mesmo sendo, como afirma Vygotsky (1997), difícil a percepção desses caminhos indiretos para o desenvolvimento da criança, esse deve ser um dos principais objetivos dos educadores, principalmente em relação a crianças ditas *anormais* (termo utilizado na época; a

expressão adequada às terminologias atuais é crianças *com deficiência*). Por se tratar de um público-alvo diversificado, com várias tipologias de deficiências e dificuldades de aprendizagem, esse planejamento individual se torna imprescindível para a realização do trabalho pedagógico no Atendimento Educacional Especializado.

Para esclarecimento, tanto do público-alvo, como da carga horária de trabalho e divisão das funções dessas docentes, apresenta-se, a seguir, o quadro de horários e atendimentos de cada uma delas, menos da Gestora, que não atende alunos:

QUADRO 8: CRONOGRAMA DE ATENDIMENTO SRM 1 – P1
PERÍODO MATUTINO (25 HORAS)

Dias da semana Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
das 7h às 7h30m:	PREPARAÇÃO DE MATERIAIS	PREPARAÇÃO DE MATERIAIS	PREPARAÇÃO DE MATERIAIS	PREPARAÇÃO DE MATERIAIS	PREPARAÇÃO DE MATERIAIS
das 7h30m às 8h30m	RELATÓRIOS	A3 (2º ano – dif. de aprendizagem acentuada)	A7 (5º ano – defasagem)	A11 (3º ano – dif. de aprendizagem acentuada)	A15 (3º ano – dif. de aprendizagem acentuada)
das 8h30m às 09h30m 9h30m às 9h45m: lanche	A1 (3º ano – dif. de aprendizagem)	A4 (3º ano – dif. de aprendizagem acentuada)	A8 (3º ano – dif. de aprendizagem acentuada)	A12 (suspeita de D.I. leve)	A16 (5º ano – dif. de aprendizagem acentuada)
Das 9h45m às 10h45m	A2 (5º ano – defasagem)	A5 (3º ano – dif. de aprendizagem acentuada)	A9 (2º ano – dif. de aprendizagem)	A13 (4º ano – TDAH)	A17 (2º ano – dif. de aprendizagem)
das 10h50m às 11h50m 11h50m às 12h: saída	PASTAS E FICHAS DE ACOMPANHAMENTO	A6 (2º ano – Síndrome de Rasmussem)	A10 (2º ano- defasagem/ comportamento)	A14 (4º ano – dif. de aprendizagem acentuada)	PASTAS E FICHAS DE ACOMPANHAMENTO

PERÍODO VESPERTINO (10 HORAS)

Dias da semana Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
das 13h às 14h	_____	A18 (4ª ano – D.I. leve)	A22 (4º ano – dif. de aprendizagem acentuada)	A26 (5ª ano – D.I. leve)	_____
das 14h às 15h	_____	A19 (5º ano – defasagem)	A23 (4º ano – dif. de aprendizagem acentuada)	A27 (2º ano – dif. de aprendizagem acentuada/ comportamento)	_____
das 15h às 16h	_____	A20 (5º ano – defasagem)	A24 (5ª ano – D.I. leve)	A28 (4º ano – dif. de aprendizagem/ baixa visão)	_____
das 16h às 16h50m das 16h50m às 17h: saída	_____	A21 (4º ano – dif. de aprendizagem acentuada)	A25 (2º ano – dif. de aprendizagem)	A29 (4º ano – dif. de aprendizagem acentuada)	_____

Fonte: dados da pesquisa.

Esse quadro (8) refere-se à SRM 1 da P1. Nessa sala, 29 crianças são atendidas: 6 com deficiência (Deficiência Intelectual Leve, Síndrome de Rasmussem e baixa visão), uma com transtorno global do desenvolvimento (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), 17 com dificuldades de aprendizagem sem laudo médico e 5 com defasagem de conteúdo. Esse último caso só recebe atendimento quando há vagas. Essa SRM não faz agrupamento de alunos, atendendo apenas individualmente. Portanto, recebe crianças da educação especial, previstas na Resolução 04/2009 CNE, e alunos pertencentes à educação inclusiva, que são, no caso, alunos com dificuldades de aprendizado sem origens físicas e/ou biológicas.

P2: Como eu levantei isso é um problema da nossa rede municipal. Nós conhecemos algumas realidades de alguns municípios vizinhos, ou mesmo o Estado, que tem a Sala de Reforço Escolar e a Sala de Recursos.

Mesmo em localidades próximas, ficam claras as diferenciações políticas e as divergências das legalidades regionais, de acordo com cada rede, municipal ou estadual. Para Baptista (2011), o debate sobre os serviços das Salas de Recursos Multifuncionais deve contemplar o contexto político educacional, considerando a realidade social. “É fundamental garantir espaço de criação de delineamentos para esse serviço em função de características específicas de cada contexto” (BAPTISTA, 2011, p.71). A abertura de atendimento para alunos com defasagem escolar deve ser considerada e analisada frente à realidade desse município.

G: Ela (P3) estava recebendo muitos encaminhamentos de alunos com apenas uma leve defasagem na aprendizagem. E ela já tinha falado “olha, esse aluno não é caso de Sala de Recursos, porque a dificuldade dele é de ortografia, aquele outro é de matemática”.

Essa indefinição do público a ser atendido caracteriza-se como um agravante, no município analisado. A Resolução 04/2009 CNE-CEB aponta o público-alvo do Atendimento Educacional Especializado:

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE: I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

É perceptível que a Resolução 04/2009 CNE-CEB, que rege o Atendimento Educacional Especializado na atualidade, não faz referência, como na Declaração de Salamanca (1994), sobre os marginalizados culturais, sociais e econômicos (crianças de rua, nômades, estrangeiros, população rural, e outros) como fazendo parte da coletividade intencional do AEE. Apenas se refere aos alunos que apresentam “comprometimento nas relações sociais” decorrentes das alterações de seu desenvolvimento neuropsicomotor (uma causa orgânica), e não por consequências sociais, políticas e econômicas, como no caso dos marginalizados citados na Declaração de Salamanca.

G: A professora (P3) conversou com a gestora da sua escola e montou uma reunião para falar sobre isso. Ela fez uma explanação para os professores, para eles entenderem em qual caso deve encaminhar para a Sala de Recursos.

Essa falta de clareza sobre o público-alvo referente à Educação Especial, que nos dias atuais são os alunos que têm por direito o Atendimento Educacional Especializado concomitante com o ensino regular comum, como anunciado por Bueno (2008), constitui um dos grandes empecilhos para esclarecimento, à população brasileira, sobre os indivíduos que têm direito a esse respaldo. Para o autor, essa redução das políticas de inclusão, na esfera da educação especial, torna-se evidente na definição da Resolução CNE 02/01, que afirma, em seu artigo 3º:

A educação especial é uma modalidade que visa garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p. 1).

Nesse sentido, a inclusão escolar parece restrita aos alunos com deficiência, distúrbios, ou com problemas de cunho eminentemente funcionais e/ou biológicos.

É possível considerar, por exemplo, que determinadas “categorias” de necessidades educativas especiais podem ser incluídas no ensino regular, enquanto outras não. Como o conceito de “necessidades educativas especiais” tem se alargado, a ponto de se perder o consenso de qual população ele abarca, os princípios de Salamanca podem servir para sustentar posições que nada têm de novas, pelo contrário, travestem de modernas posturas educacionais das mais retrógradas (BUENO, 2008, p. 10).

Toda essa indefinição sobre o verdadeiro público abarcado pela educação especial não deve ser considerada apenas como um equívoco na classificação dessa população.

P2: Esse inclusive é um dos motivos da nossa realidade para haver essa “confusão” por parte dos professores, ao encaminharem alunos com apenas alguma defasagem.

Essa situação de indefinição, como já afirmado por Bueno (2008), traz à tona a instauração e manutenção de políticas educacionais excludentes, dividindo a normalidade/anormalidade em questões orgânicas e pessoais, pendendo para o atual estado das coisas e reafirmando, dessa maneira, a não obrigatoriedade de uma educação verdadeiramente inclusiva.

P1: Devemos atingir as crianças com dificuldades, com defasagem, com Paralisia Cerebral, com Deficiência Intelectual, com síndrome do espectro autista, estar analisando justamente a deficiência de cada um, e estar explorando, propiciando o desenvolvimento.

Durante as discussões no GF, as docentes não questionaram o porquê de atenderem esse público. Elas citam, mas não questionam. Consideram esse atendimento como parte do trabalho a ser realizado por elas. Em decorrência disso, acabam por ter uma grande quantidade de alunos de diversas tipologias para atender.

Seguindo a demonstração do público atendido, funções realizadas, desafios enfrentados e carga horária das participantes da pesquisa, no quadro 9 apresenta-se a segunda SRM analisada:

**QUADRO 9: CRONOGRAMA DE ATENDIMENTO SRM 2 – P2
PERÍODO MATUTINO (25 HORAS)**

Dias da semana Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
das 7h15m às 8h15m	A1 (2º ano – dif. de aprendizagem)	A7 (3º ano – dif. de aprendizagem)	A11 (5º ano – defasagem)	A16 (3º ano – dif. de aprendizagem) A17 (3º ano – dif. de aprendizagem)	A22 (4º ano – dif. de aprendizagem)
Das 8h15m às 9h15m das 9h15m às 9h40m: lanche	A2 (3º ano – dif. de aprendizagem)	A8 (1º ano – dif. de aprendizagem)	ALUNO 12 (4º ano – DI) ALUNO 13 (2ª ano – dif. de aprendizagem)	A18 (5º ano – dif. de aprendizagem) A19 (4º ano – dif. de aprendizagem)	HORÁRIO PARA ELABORAÇÃO DE DOCUMENTOS
das 9h40m às 10h40m	A3 (4º ano – defasagem) A4 (4º ano – defasagem)	A9 (4º ano – defasagem)	ALUNO 14 (5º ano – defasagem)	A20 (5º ano – defasagem)	HORÁRIO PARA ELABORAÇÃO DE DOCUMENTOS
das 10h40m às 11h40m	A5 (4º ano – defasagem) A6 (5º ano – defasagem)	A10 (5º ano – defasagem)	ALUNO 15 (3º ano – dif. de aprendizagem)	A21 (3º ano – dif. de aprendizagem)	HORÁRIO PARA ELABORAÇÃO DE DOCUMENTOS
das 11h40m às 12h30m					

PERÍODO VESPERTINO (10 HORAS)

Dias da semana Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
das 13h às 14h		A25 (3º ano – dif. de aprendizagem) A26 (5º ano – dif. de aprendizagem)	A32 (5º ano – dif. de aprendizagem) A33 (5º ano – problemas na fala)		
das 14h às 15h das 15h às 15h30m: lanche		A27 (5º ano – defasagem) A28 (5º ano – defasagem)	A34 (3º ano – dif. de aprendizagem)		
das 15h30m às 16h30m	A22 (5º ano – dif. de aprendizagem) A23 (4º ano – dif. de aprendizagem)	A29 (3º ano – dif. de aprendizagem) A30 (2º ano – dif. de aprendizagem)	A35 (4º ano – dif. de aprendizagem) A36 (3º ano – dif. de aprendizagem)		
das 16h30m às 17h30m	A24 (3º ano – dif. de aprendizagem)	A31 (5º ano – dif. de aprendizagem)	A37 (3º ano – dif. de aprendizagem)		

Fonte: dados da pesquisa.

A SRM 2, da P2, atende 37 alunos, dentre os quais, um com Deficiência Intelectual e um com problemas na fala (sem outra especificação mais detalhada). Dentre os restantes, 24 com dificuldades de aprendizado e 11 com defasagem de conteúdo.

É perceptível que essa Sala de Recursos está atendendo a muitos casos de dificuldades de aprendizado, sem laudo médico. Dirige-se ao atendimento para sanar defasagem de conteúdo, caracterizando-se, assim, como uma sala de Reforço Escolar. Além disso, diferentemente da SRM 1, esta sala realiza agrupamentos de até dois alunos no mesmo horário.

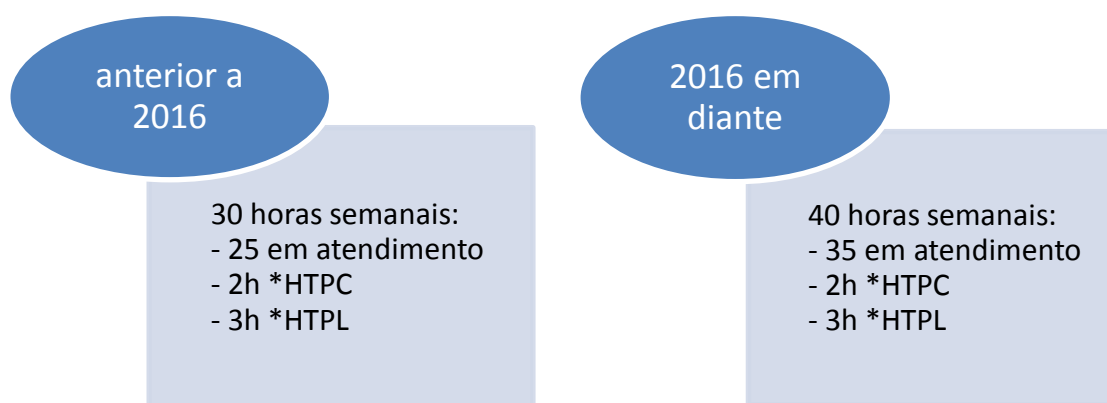
O documento do MEC que traz esclarecimentos sobre o serviço ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais (2006) salienta que todos os alunos que necessitem de um apoio especializado diferenciado da sala de aula regular, independentemente dos motivos que caracterizem essa defasagem, seja ela permanente ou não, devem ser encaminhados para o Atendimento Educacional Especializado, “[...] ficando os sistemas de ensino com a responsabilidade e a autonomia para se organizarem conforme as necessidades apresentadas por seus alunos” (MEC, 2006, p 16). A própria legislação traz, propositadamente, questões que dão margem a diversas interpretações, fazendo com que as redes de ensino (municipal e estadual) acabem por se organizar, na medida do aceitável, da maneira que podem. Portanto, segundo o documento, caracterizam-se como público-alvo do AEE em SRM todos os alunos que ali encontram respostas às necessidades educacionais especiais que apresentam.

Outro fator preponderante de análise e discussão refere-se à carga horária de trabalho dessas docentes.

P1: No ano passado tinha duas professoras que ficavam na Sala de Recursos, uma de manhã e outra à tarde. Nesse ano mudou, deixaram só uma professora por sala. E a gente só recebe 10 horas a mais como hora extra e não recebe final de semana. Ficou muito ruim.

Para melhor entendimento da mudança citada pela docente, apresenta-se, abaixo, um organograma comparando a carga atual de trabalho dessas professoras multifuncionais com o que era realizado anteriormente (a mudança ocorreu em 2016). Posteriormente, neste texto, essa questão será problematizada.

Organograma: Carga Horária



*HTPC: horário de trabalho pedagógico coletivo (dentro da escola)

*HTPL: horário de trabalho pedagógico livre (fora da escola)

Fonte: dados da pesquisa.

Até o final de 2015, cada Sala de Recursos contava com duas profissionais especializadas: uma responsável pelo período matutino, que atendia os alunos que estudavam no período contraturno na rede regular; e, outra responsável pelo período vespertino, que atendia os alunos do período da manhã. O total era de 16 profissionais.

P1: A mudança de carga horária prejudicou ainda mais o nosso trabalho. Nos anos anteriores, éramos duas por sala, era mais fácil dar conta de toda a demanda, pois mesmo trabalhando em períodos opostos e com alunos diferentes, a gente tinha uma colega para ajudar, dividir as dúvidas e buscar soluções.

A partir de 2016 ocorreu uma mudança no serviço. Restringiu-se a um docente por SRM, caindo de 16 para 8 profissionais. Cada uma delas teve sua carga horária aumentada de 30 para 40 horas semanais.

P1: Agora a gente trabalha com o dobro de alunos, sem ter tido a carga horária dobrada totalmente.

Percebe-se como essa mudança refletiu na qualidade do serviço. Antes, duas professoras revezavam-se para atuação em cada unidade de SRM. Diminuindo para uma docente, apenas essa, individualmente, passou a ser responsável pela demanda total da sala, sem ter dobrada sua carga horária.

Elas dividem sua carga horária da seguinte maneira: 25 horas semanais em atendimento no período da manhã, 10 horas semanais em atendimento no período da tarde e 2 horas em H.T.P.C, à tarde ou à noite (de acordo com a escola em que funciona a SRM). Essa conjuntura pode ser observada nos quadros de atendimento da SRM 1 e da SRM 2 (Quadros 8 e 9).

Para justificar o pagamento das 10 horas a mais em horas extras, para que não sejam incluídas na carga total (fato que obrigaria a prefeitura a pagar final de semana, férias e 13º referentes a essas horas a mais), elas não podem dividir a carga horária por igual nos dois períodos (20 horas semanais de manhã e 20 horas semanais à tarde, por exemplo), o que prejudica ainda mais o serviço. Assim, a demanda de alunos do período da tarde foi diretamente prejudicada, obrigando as docentes a diminuírem as vagas ou a fazerem um número maior de agrupamentos, para dar conta da quantidade de alunos atendidos.

P5: Isso prejudicou diretamente o trabalho com os alunos, principalmente do período da tarde. É muita coisa para fazer!

Segundo relatado pelas docentes, a Prefeitura não apresentou uma justificativa para essa mudança e diminuição do quadro de profissionais atuantes nas Salas de Recursos Multifuncionais da rede. Cada município, cada estado ou cada distrito possui suas próprias legislações educacionais que regem a contratação e periodização sobre a realização desse serviço.

Seguindo a demonstração do trabalho realizado por essas docentes, segue a carga horária e o público-alvo da P3 (Quadro 10):

QUADRO 10: CRONOGRAMA DE ATENDIMENTO SRM 3 – P3**PERÍODO MATUTINO (25 HORAS)**

Dias da semana Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
das 7h15m às 8h15m		A1 (3º ano – dif. de aprendizagem)	HORÁRIO PARA ELABORAÇÃO DE DOCUMENTOS	A7 (3º ano – dif. de aprendizagem) A8 (3º ano – dif. de aprendizagem)	A12 (3º ano – dif. de aprendizagem)
das 8h15m às 9h15m das 9h15m às 9h30m: lanche		A2 (3º ano – dif. de aprendizagem) A3 (2º ano – dif. de aprendizagem)	A5 (4º ano – defasagem)	A9 (2º ano – dif. de aprendizagem)	HORÁRIO PARA ELABORAÇÃO DE DOCUMENTOS
das 9h30m às 10h30m		A4 (3º ano – defasagem)	A6 (3º ano – defasagem)	A10 (3º ano – dif. de aprendizagem) A11 (3º ano – dif. de aprendizagem)	A13 (2º ano – dif. de aprendizagem)
das 10h30m às 11h30m das 11h30m às 12h: saída		HORÁRIO PARA ELABORAÇÃO DE DOCUMENTOS		HORÁRIO PARA ELABORAÇÃO DE DOCUMENTOS	A14 (3º ano – dif. de aprendizagem)

PERÍODO VESPERTINO (10 HORAS)

Dias da semana Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
das 13h às 14h	A15 (5º ano – Distrofia Muscular de Duchenne) A16 (4º ano – dif. de aprendizagem)	A21 (3º ano – dif. de aprendizagem)		A25 (5º ano – dif. de aprendizagem) A26 (4º ano – Transtorno Mental Orgânico)	
das 14h às 15h	A17 (5º ano – Calcificação Cerebral) A18 (4º ano – dif. de aprendizagem)	A22 (5º ano – defasagem) A23 (5º ano – defasagem)		A27 (3º ano – dif. de aprendizagem) A28 (3º ano – dif. de aprendizagem)	
das 15h às 16h	A19 (5º ano – microcefalia) A20 (4º ano – dif. de aprendizagem)	A24 (3º ano – X frágil)		A29 (4º ano – dif. de aprendizagem)	
das 16h às 17h					

Fonte: dados da pesquisa.

Essa SRM atende 28 alunos: 5 com deficiência (Distrofia Muscular, Calcificação Cerebral, Microcefalia, X frágil e Transtorno Mental Orgânico), 18 com dificuldades de aprendizado, e 5 apresentam defasagens de conteúdo. Este é mais um exemplo de SRM em que a maioria dos alunos pertence à educação inclusiva (dificuldades de aprendizagem e defasagem

de conteúdo) e não à Educação Especial. Quatro crianças com deficiência (Distrofia Muscular de Duchenne, Calcificação Cerebral, Microcefalia e Transtorno Mental Orgânico) são agrupadas com outras crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. Como não houve, na presente pesquisa, observação direta dos atendimentos, não há como afirmar o motivo da realização desses agrupamentos.

Segundo a nota Técnica nº 11/10 (Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares), tanto o cronograma de atendimentos como sua carga horária constituem mais uma de suas atribuições: “II - Atribuições do Professor do Atendimento Educacional Especializado: 1. Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: [...] o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos” (grifo meu, BRASIL, 2010, p. 04-05). É de alçada das docentes toda essa organização.

P5: Eu sei que a gente não tem tempo, então às vezes eu convoco meu marido e minha filha para ajudarem, “cola esse cartão para mim” (risos demais participantes).

As professoras problematizaram, durante a realização do GF, a questão da falta de tempo para organização de todas as suas atribuições. Ao analisar os horários de cada SRM desse município, percebe-se flexibilização da carga horária que as docentes devem cumprir. O horário de almoço, as pausas, os períodos em que não trabalham (pois a carga horária suplementar é de 10 horas), o período que utilizam para preparação de materiais e organização dos relatórios, entre outros, são metodizados pelas próprias docentes. Não há um padrão, apenas a obrigatoriedade de cumprir 25 horas no período da manhã e 10 horas no período da tarde (com a inclusão de 2 horas para a realização do H.T.P.C.), fechando, com as 3 horas livres cumpridas fora da escola (H.T.P.L.), o total de 40 horas semanais.

P1: Porque assim, são várias coisas que a gente deve desenvolver, exatamente por isso nos foi designado esse termo multifuncional.

P3: Exatamente. É uma cobrança muito grande!

Por se tratar de um atendimento suplementar e complementar ao ensino realizado nas salas de aula comuns, destinado a suprir as necessidades dos educandos que se encontram com alguma defasagem ou comprometimento das habilidades cognitivas e/ou sensório-motoras, as docentes já integram esse trabalho multifuncional, em que a cobrança por resultados se torna nítida e aparente. Para tanto, disponibilizam um espaço (dentro da escola ou de centros especializados sem fins lucrativos) com diversos materiais didáticos, pedagógicos e equipamentos para prover tal serviço.

QUADRO 11: CRONOGRAMA DE ATENDIMENTO SRM 4 – P4

PERÍODO MATUTINO (25 HORAS)

Dias da semana					
Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
das 7h às 7h30m:	PREPARAÇÃO DE MATERIAIS	PREPARAÇÃO DE MATERIAIS	PREPARAÇÃO DE MATERIAIS	PREPARAÇÃO DE MATERIAIS	PREPARAÇÃO DE MATERIAIS
das 7h30m às 8h30m	A1 (5º ano – defasagem)	A3 (2º ano – Autismo)	A7 (5º ano – Síndrome de Down)	A10(3º ano – dif. de aprendizagem) A11(4º ano – dif. de aprendizagem)	A14(3º ano – dif. de aprendizagem) A15(5º ano – dif. de aprendizagem acentuada)
das 8h30m às 9h30m das 9h30m às 9h50m: lanche		A4 (3º ano – dif. de aprendizagem) A5 (4º ano – dif. de aprendizagem acentuada)	A8 (3º ano – Autismo)	A12 (2º ano – dif. de aprendizagem acentuada)	HORÁRIO PARA ELABORAÇÃO DE DOCUMENTOS
das 9h50m às 10h50m	A2 (4º ano – defasagem)	A6 (3º ano – Autismo)	A9 (2º ano – dif. de aprendizagem)	A13 (3º ano – D.I.)	HORÁRIO PARA ELABORAÇÃO DE DOCUMENTOS
das 10h50m às 11h50m das 11h50m às 12h: saída					

PERÍODO VESPERTINO (10 HORAS)

Dias da semana					
Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
das 13h às 14h	_____	A18 (3º ano – Paralisia Cerebral)	A22 (3º ano – Autismo)	_____	_____
das 14h às 15h	_____	A19 (3º ano – dif. de aprendizagem)	A23 (4º ano – dif. de aprendizagem) A24 (3º ano – dif. de aprendizagem)	_____	_____
das 15h às 16h	A16 (5º ano – defasagem)	A20 (4ª ano – defasagem)	A25 (5ª ano – defasagem)	_____	_____
16h às 16h50 das 16h50m às 17h: saída	A17 (2º ano – dif. de aprendizagem acentuada)	A21 (5º ano – dif. de aprendizagem)	HORÁRIO PARA ELABORAÇÃO DE DOCUMENTOS	_____	_____

Fonte: dados da pesquisa.

A SRM 4 da P4 atende 25 alunos: 3 com deficiência (Síndrome de Down, Deficiência Intelectual e Paralisia Cerebral), 4 com transtornos globais do desenvolvimento (Transtornos do Espectro Autista), 13 com dificuldades de aprendizagem e 5 com defasagem de conteúdo. Realiza apenas quatro agrupamentos de alunos com dificuldades de aprendizagem, sem laudo médico.

Durante a apresentação das melhores práticas dessas docentes, que ocorreu previamente à realização do Grupo Focal, a P4 apresentou um trabalho que realiza com os quatro casos de Transtorno do Espectro Autista que atende. Segundo a docente, esses alunos são parecidos em seus diagnósticos, pois não falam, são agitados, apresentam dificuldades de socialização na escola, além das limitações características do transtorno que apresentam.

P4: A maneira que eu encontrei de trabalhar com eles que tem me ajudado bastante é através do PECs, (do Inglês, Picture Exchange Communication System) que a maioria aqui já deve conhecer, que é a comunicação por imagens. Mas eu desenvolvi uma forma própria: utilizo fotos. Eu registrei eles mesmos desenvolvendo as diversas atividades.

As ações relatadas pela professora convergem para a realização dos caminhos indiretos para a promulgação da aprendizagem e do desenvolvimento dessas crianças, preconizada por Vygotsky (1997). Para ele, essas formas indiretas, denominadas formas culturais do desenvolvimento, são o único caminho para o desenvolvimento da criança com deficiência. “Elas consistem na criação de caminhos indiretos de desenvolvimento em que este resulta impossível por caminhos diretos” (VYGOTSKY, 1997, p. 868).

P4: Antes de eles começarem as atividades na sala, eles colam no mural a foto deles realizando a atividade, e depois que terminam eles retiram essa foto. Isso ajudou muito, porque eles mesmos já sabem o que vão fazer, já pegam a foto, já colocam, sendo uma maneira de desenvolverem a rotina.

Por meio de fotos (caminho indireto), essas crianças puderam realizar a sistematização das atividades. Pela falta de compreensão direta dos fatos e situações por parte dessas crianças, devido às suas peculiaridades, o simples comando oral realizado pela docente não teria resultado nos objetivos propostos por ela. “Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural” (VYGOTSKY, 1997, p. 869).

P4: Essa foi a principal dificuldade, criar com eles uma rotina, porque eles não têm a comunicação oral, apresentam inquietação dentro da sala, e a sala é um espaço pequeno.

P4 possui como formação inicial para a docência o curso de Pedagogia, e como formação para atuação no AEE, a especialização em Psicopedagogia. Realizou cursos de formação continuada na área de Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado. Tem de 10 a 20 anos de experiência docente e de 5 a 10 anos de atuação no AEE, caracterizando-se como a docente com mais experiência em educação especial. Para Shulman (2004), à medida que o professor realiza uma articulação entre o conhecimento da matéria e o modo como irá ensiná-la, ele mobiliza um novo conhecimento. Isso porque, ao utilizar estratégias para fazer com que seus alunos aprendam, ele lança mão de outros tipos de conhecimentos, encontrando assim maneiras e soluções para enfrentamento dos conflitos e divergências que se apresentam. Torna-se, portanto, apto para o improviso e para a criatividade, com base em suas experiências na profissão e nos conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida. A participante (P4), ainda que não tenha realizado cursos específicos sobre os casos em que está atendendo, utilizou a experiência e formações anteriores para adquirir as aptidões necessárias para o trabalho direto com seus alunos.

P4: Eu consegui diminuir toda essa ansiedade que eles apresentam com esse quadro de rotina. Eu tento intercalar atividades de curta duração, devido ao pequeno tempo de concentração característicos desse transtorno.

Para a criança intelectualmente atrasada, deve ser criado, em relação ao desenvolvimento de suas funções superiores de atenção e pensamento, algo que lembre o sistema Braille para a criança cega ou a dactilologia para a muda, isto é, um sistema de caminhos indiretos de desenvolvimento cultural, quando os caminhos diretos estão impedidos devido ao defeito (VYGOTSKY, 1997, p. 869).

Diante da realidade vivenciada, essa professora pôde revalidar sua prática criando planos de ações específicas para a realização de seu trabalho. São as dificuldades diárias que direcionam o planejamento de ações futuras. O professor reflexivo, segundo Shulmann (2004) autoquestiona-se a todo instante, revendo suas práticas a fim de evitar os mesmos erros e para repetir ações que considere corretas e que tenham gerado resultados positivos. Nesse sentido, o docente reconstrói todo seu conhecimento (conhecimentos esses advindos de diversas fontes e concepções) de acordo com sua função e prática atual.

P1: O desafio do professor multifuncional é realmente analisar, saber explorar e saber promover essa aprendizagem, saber promover esse desenvolvimento, tão peculiar de cada criança.

P1 tem de 0 a 5 anos de experiência no AEE. Na carreira docente, são 5 a 10 anos de profissão. Como formação inicial, realizou o curso de Pedagogia. Como formação para o Atendimento Educacional Especializado, concluiu as especializações em Psicopedagogia e

Educação Especial. As formações nessas duas especializações aparecem como mais completas, devido à diversidade do público a que atende nessa realidade (alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, dificuldades de aprendizado e defasagem de conteúdo). Para Shulman (2004), o professor, ao buscar as alternativas necessárias, de acordo com os saberes adquiridos e as experiências vivenciadas, direciona o olhar para a necessidade de cada educando e objetiva construir sua identidade profissional (professor multifuncional) atuando da maneira o mais eficaz possível. Eis, como afirma P1, um dos principais desafios da carreira docente.

P5: Às vezes não vai de um jeito, mas vai de outro e a gente precisa buscar recursos para que essa criança se desenvolva, de alguma maneira.

Uma das preocupações dessas profissionais é tentar assegurar recursos e estratégias diferenciadas para atender às especificidades do público-alvo, pois,

A peculiaridade da educação especial está em promover experiências que, por caminhos diferentes, invistam nas mesmas metas gerais, o que é indispensável para o desenvolvimento cultural da criança. Adicionalmente, deve visar à inserção social da pessoa em diferentes espaços de atividade do cotidiano. (GÓES, 2002, p. 101)

P3: O desafio da educação especial são os caminhos diferentes. A Sala de Recursos tem essa questão de você achar o caminho diferente para chegar no mesmo lugar, é esse o maior desafio.

Reconhecer o que realmente se torna importante para o aluno, no sentido de não privilegiar apenas a sua dificuldade, o que ele não sabe fazer, e considerar o que seria realmente relevante para ele, são os primeiros passos. Para Fuck e Cordeiro (2015), é possível valorizar situações únicas no processo de ensino e aprendizagem de crianças com necessidades educacionais especiais, em que elas não possam ser totalmente previstas, mas consideradas num movimento em níveis mais avançados de desenvolvimento por parte desse alunado. “Com esse olhar, passa-se a vislumbrar além das dificuldades, passa-se a potencializar as possibilidades” (FUCK, CORDEIRO, 2015, p 401). Para tanto, há necessidade de contínua reflexão sobre a ação educativa, permeada de criticidade quanto aos reais resultados e efeitos causados no desenvolvimento dessas crianças.

P1: Porque é aquela criança, tem que ser significativo para ela, para que o conhecimento seja realmente construído. Então o ensino deve ser significativo para ela conseguir aquilo que precisa.

Para Baptista (2011), esse profissional desenvolve uma sensibilidade em perceber o outro, respeitando suas individualidades e atingindo, assim, êxito em seu principal objetivo: a aprendizagem significativa por parte do aluno que necessita desse auxílio.

G: A gente precisa conhecer a criança, a sua particularidade, conhecer as suas necessidades. Esses são um dos objetivos da Sala de Recursos: promover o desenvolvimento da criança.

Surge, na fala da G, a busca pelo entendimento da funcionalidade da profissão: o professor multifuncional deve propiciar o desenvolvimento das crianças com necessidades educacionais especiais. Góes (2002) afirma que as formulações de Vygotsky (1997) sobre o desenvolvimento da criança devem recusar um processo linear e contínuo e priorizar um processo dialético, prevendo aspectos de crises, mudanças desiguais, transformações quantitativas e qualitativas, sem seguir uma ordem evolutiva. Tratando-se de crianças com deficiência, esses aspectos se tornam ainda mais pertinentes, pois “[...] há peculiaridades na organização sociológica da criança com deficiência e que seu desenvolvimento requer caminhos alternativos e recursos especiais” (GOES, 2002, p. 99). Nesse sentido, a fala acima, de G, remete ao reconhecimento do desafio de buscar caminhos alternativos para propiciar o desenvolvimento dos alunos de acordo com as peculiaridades de cada um.

P1: A gente é como um “instrutor”, nós temos que direcionar, às vezes é o mais complicado, dentro do que a criança precisa e do que ela gosta, o que eu posso oferecer para ela?

Há unanimidade de opinião, quando elas se posicionam como responsáveis por criar esses caminhos alternativos. As docentes se veem como facilitadoras e mediadoras desse processo.

P3: É um processo que exige mais do professor. Mas se buscarmos aquilo que for significativo para aquela criança, vai ser mais prazeroso para que ela se dedique à realização da atividade e conseqüentemente atinja aquele objetivo proposto...

Ao considerarmos que um contexto estimulante e exigente é um bom disparador de processos de aprendizagem em geral, devemos reconhecer que os alunos com deficiência estarão em melhores condições se frequentarem o ensino comum, com a complementação do apoio especializado. Esse apoio deve auxiliar na exploração de alternativas diferenciadas de acesso ao conhecimento, inserindo, inclusive, dinâmicas que permitam utilizar seus recursos potenciais, aprender novas linguagens, desenvolver capacidade de observar e de auto observar-se (BAPTISTA, 2011, p 70).

Trata-se, portanto, segundo Baptista (2011), de impossibilitar qualquer ação reducionista em relação ao aluno com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, em relação aos seus colegas da mesma idade na sala de aula regular. Trabalhar com a diversidade não é, portanto, ignorar as diferenças ou impedir o exercício da individualidade, mas “[...] favorecer o diálogo, dar espaço para a expressão de cada um e para a participação de todos na construção de um coletivo apoiado no conhecimento mútuo, na cooperação e na solidariedade” (AMBROSETTI, 2002, p. 103).

Deve-se construir uma proposta pedagógica que venha a agregar e valorizar a diferença e a heterogeneidade. Por outro lado, precisa-se ficar atento à maneira como essa proposta está sendo veiculada, ou seja, se esses caminhos indiretos estão realmente propiciando o desenvolvimento desse alunado.

P1: Esse aluninho não reconhece todas as letras do alfabeto, reconhece só as letrinhas do nome dele, mas aleatoriamente, não consegue reconhecer o nome das letras. Estou fixando mais as letras do nome.

Tais recursos e estratégias não podem, em hipótese alguma, ser usados de forma paliativa apenas para que essas crianças “tenham o que fazer”. A principal crítica da teoria de compensação preconizada pela Defectologia de Vygotsky vem justamente da concepção de uma educação “inferior” destinada às crianças especiais. Ele elaborou, segundo Garcia (1999), uma forte desaprovação à ênfase de um ensino pautado apenas em questões sensoriais e motoras, relegando as questões cognitivas do processo de ensino aprendizagem a um segundo plano.

P1: Aqui tem as possibilidades (demonstra as fotos numa apresentação em slides). Ele usou o alfabeto móvel, pareou o nome dele, depois contornou as letras e copiou. É uma forma de ele fixar as letras do seu nome.

Essa estratégia, citada pela professora, remete a uma preocupação: mesmo para um aluno que apresente sério comprometimento nas habilidades escolares a cópia e o contorno das letras se apresentam como uma estratégia realmente viável? Vygotsky (1997) arremata que a educação especial deve afrontar os defeitos da criança, e não somente se adaptar a eles.

P5: Eu tenho esse aluno de terceiro ano que não sabe as letras do alfabeto, então eu também não consigo puxar muito com ele, porque se mostra muito apático, só agora que ele está se desenvolvendo melhor.

Essa professora privilegia, em sua fala, a habilidade que a criança ainda não conseguiu adquirir, ou seja, o que ela não sabe. “O olhar tradicional partia da ideia de que o defeito significa menos, falha, deficiência, limita e estreita o desenvolvimento da criança, o qual era caracterizado, antes de tudo, pelo ângulo da perda dessa ou daquela função” (Vygotsky, 1997, p. 889). Para o autor, o ‘privilegiamento’ do abstrato frente ao concreto, ou seja, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, deveria ser uma meta.

Exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que

buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem (Vygotsky, 1997, p. 889).

O ensino pautado nessa perspectiva (Vygotsky, 1997) não deve ser centrado na deficiência da criança ou na “causa” de seu atraso no desenvolvimento. Deve, sim, estar centralizado numa organização pedagógica que vise ao favorecimento da construção de conhecimento por ela própria, considerando suas especificidades e subsidiando-a para que participe do cotidiano da escola.

Finalizam-se aqui a análise e a discussão dos dados referentes ao público-alvo, à carga horária, às ações, às estratégias e aos desafios das professoras multifuncionais com o último quadro das SRM dessa rede municipal:

QUADRO 12: CRONOGRAMA DE ATENDIMENTO SRM 5 – P5
PERÍODO MATUTINO (25 HORAS)

Dias da semana	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Horário das 7h às 8h15m:	A1 (4º ano – dif. de aprendizagem)	A4 (3º ano – defasagem) A5 (3º ano – defasagem)	A9 (2º ano – D.I. Moderada)	A13 (4º ano – D.I. Moderada)	A16 (3º ano – dif. de aprendizagem acentuada)
das 8h20m às 9h30m das 9h30m às 10h: lanche	A2 (3º ano – Autismo)	A6 (2º ano – Dislexia)	A10 (4º ano – dif. de aprendizagem)	HORÁRIO PARA ELABORAÇÃO DE DOCUMENTOS	A17 (2º ano – D.I. Leve)
das 10h às 11h	A3 (2º ano – TDAH)	A7 (4º ano – defasagem)	A11 (2º ano – Transtorno expressivo de linguagem)	A14 (4º ano – dif. de aprendizagem)	A18 (3º ano – Transtorno do desenvolvimento das habilidades escolares)
das 11h às 11h50m das 11h50m às 12h: saída	HORÁRIO PARA ELABORAÇÃO DE DOCUMENTOS	A8 (3º ano – Síndrome de Down)	A12 (3º ano – dif. de aprendizagem acentuada)	A15 (3º ano – D. A. moderada à direita)	

PERÍODO VESPERTINO (10 HORAS)

Dias da semana Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
das 13h às 14h15		A21 (3º ano – Paralisia Cerebral) A22 (3º ano – dif. de aprendizagem)	A26 (2º ano – Autismo)		
das 14h30 às 15h30m		A23 (5º ano – D. I. Leve)	A27 (5º ano – baixa visão)		
das 16h às 16h50 das 16h50m às 17h: saída	15h às 16h: A19 (4º ano – Paralisia Cerebral)	A24 (4ª ano – D.I. Leve) A25 (5º ano – dif. de aprendizagem)	A28 (4ª ano – D.I. leve) A29 (4º ano – dif. de aprendizagem) A30 (5º ano – dif. de aprendizagem)		
	16h às 17h: A20 (4º ano – dif. de aprendizagem acentuada)	HORÁRIO PARA ELABORAÇÃO DE DOCUMENTOS			

Fonte: dados da pesquisa.

A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM 5) atende 30 crianças: 11 com deficiência (Paralisia Cerebral, Deficiência Auditiva Leve, baixa visão, Síndrome de Down e Deficiência Intelectual –Moderados e Leves), 5 com transtornos globais do desenvolvimento (autismo, transtorno das habilidades escolares, transtorno de linguagem, transtorno de déficit de atenção e dislexia), 11 com dificuldades de aprendizagem e 3 com defasagem de conteúdo.

A SRM 5 atende um maior número de alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento. A P5, responsável por essa SRM, realiza agrupamentos de até três alunos, agrupando crianças que apresentam deficiência e dificuldades de aprendizagem.

Diante do trabalho com uma demanda de alunos demasiadamente diversificada, ou seja, frente ao desafio de trabalhar com crianças de diferentes demandas e ritmos de aprendizagem, evidenciou-se, na coleta dos dados, que grande parte das professoras especialistas utilizam como estratégia de ensino a tecnologia assistiva de materiais confeccionados por elas mesmas, com materiais encontrados nas escolas, como EVA, cartolina e papel laminado, por exemplo, além de materiais recicláveis.

Essa docente (P5) expôs, previamente à realização do Grupo Focal, uma diversidade de materiais que confeccionou para trabalhar com esses alunos.

P5: Esse daqui (mostra um jogo confeccionado por ela mesma, com papel cartão, que consiste numa “roleta” com as letras do alfabeto e uma determinada figura) eu estou achando muito interessante. Como que funciona: eu coloco a figura que eu quero que meu aluno escreva. Eu quero que ele escreva “livro”, então eles vão virando para formar a palavrinha, tem duas “partizinhas”, eu posso fazer com quantas eu quiser.

Dentre as diversas atribuições dessas docentes, a nota Técnica nº 11/10 (Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares) também prevê: “3. Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que esses vivenciam, no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo” (BRASIL, 2010, p. 04-05).

A tecnologia assistiva, segundo Manzini (2005), surge como uma possibilidade para o trabalho diferenciado direcionado aos alunos com necessidades educacionais especiais, visando justamente à sua acessibilidade ao currículo comum. Existe um grande número de viabilidades, utilizando-se de recursos simples e de baixo custo, podendo ser disponibilizadas nas salas de aula ou nas SRM. A disponibilização de recursos e adaptações simples, construídas pelos próprios professores, torna-se a diferença para a busca de um caminho alternativo para os alunos.

P5: Eu tenho um aluno comigo que está no terceiro ano e nem as letras do alfabeto ele identifica, então eu acho esse jogo interessante, porque despertou a curiosidade dele.

Tecnologia assistiva é uma expressão recente que denomina um conceito ainda em pleno processo de desenvolvimento e inovação. Para Manzini:

Os recursos de tecnologia assistiva estão muito próximos do nosso dia-a-dia. Ora eles nos causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos. Para exemplificar, podemos chamar de tecnologia assistiva uma bengala, utilizada por nossos avós para proporcionar conforto e segurança no momento de caminhar, bem como um aparelho de amplificação utilizado por uma pessoa com surdez moderada ou mesmo veículo adaptado para uma pessoa com deficiência (MANZINI, 2005, p. 82)

Nesse sentido, o movimento da inclusão, que trata, não só do acesso, mas também da permanência do aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades nas instituições escolares regulares, aparece, nesse segundo decênio do século XXI, segundo Manzini (2005), como um diferencial para a educação efetiva de todos os educandos.

P5: Nesse jogo o aluno escolhe a letra “A”, por exemplo, e eu fico durante todo tempo “olha, a letrelinha ‘A’ ali, toma cuidado” vou intervindo dessa forma. Ele está memorizando e ao mesmo tempo brincando.

Mesmo diante de um avanço tecnológico exorbitante e nunca visto em toda a história da humanidade (Manzini, 2005), muitas vezes recursos simples, baratos e acessíveis cumprem o papel de disponibilizar o acesso ao currículo e à sistematização da aprendizagem de maneira bem mais eficaz que a mais “alta” tecnologia encontrada no mercado.

P5: Gente esse daqui eu gastei 3 reais! Foi só o pregador, A gente tem cola colorida, papel cartão, uma infinidade de materiais na nossa escola, e daí a gente fica com uma infinidade de materiais para trabalhar com as crianças, é tão fácil!

A apropriação dessa tecnologia pelos docentes deve promover sua aplicação aos alunos com deficiências e que apresentam outros motivos que os impedem de acompanhar o conteúdo dinamizado, tanto em sala de aula, como no Atendimento Educacional Especializado. As professoras afirmam que, muitas vezes, a necessidade de jogos e recursos parte do interesse do próprio aluno:

P5: Eles são apaixonados por jogos, mesmo os maiores, dos quartos e quintos anos. Eles falam, “eu quero jogo” e é engraçado que precisam mexer e manipular, aguça a curiosidade.

A questão da utilização de jogos pedagógicos confeccionados pelas docentes constitui uma prática comum entre as professoras polivalentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Porém, para Manzini (2005), devido à coletividade da sala de aula regular, além da demasiada preocupação com os conteúdos advindos do currículo, muitas vezes a utilização e a confecção desses materiais são deixadas de lado.

P5: Dentro da sala de aula a gente acaba trabalhando mais com o livro, com a atividade, não tem jeito, até pela quantidade de alunos. A gente até faz jogos, mas não é toda hora, mesmo porque precisamos passar o conteúdo.

O Atendimento Educacional Especializado é pautado justamente nesse conceito de *reorganização*. Cabe ao docente especializado propiciar recursos, materiais e estratégias adaptadas às necessidades desses alunos (Manzini 2005), pois eles precisam desse respaldo.

P2: Nós temos uma grande variedade de opções. Por exemplo, a garrafa pet (e mostra a garrafa de coca cola que estava na mesa do café), coloca os numerais, bolinhas, coisas atraentes e coloridas, e dá para trabalhar também a coordenação motora.

Para tanto, necessita-se de um profissional que procure agir frente à diversidade, desenvolvendo sua prática docente considerando os diferentes modos de ensinar e aprender (Manzini 2005). Sem recursos e estratégias adequadas, será muito difícil garantir uma participação plena do aluno com necessidades educacionais especiais nas atividades propostas na escola.

Nesse sentido, é esperado que o professor que atua no serviço especializado, dentre outras competências, explore os materiais e recursos existentes nas salas de recursos multifuncionais. Saiba não apenas utilizar os recursos disponíveis neste espaço escolar, mas também elaborar materiais de modo a ajustá-los às necessidades educacionais dos alunos acompanhados no AEE e gerenciar o uso desses materiais no ambiente da sala regular (GIROTO, POKER, OMOTE, 2014, p 14).

P5: Eu fiz esse jogo com velcro, (retira a figura colada com velcro) e eu coloco a gravura que eu quero que a criança escreva. Eu quero que escreva essa (vai retirando e colocando) ou essa, eu vou trocando a gravura. Por isso eu tenho várias gravuras, inclusive em EVA.

A alternância de recursos e a aptidão para sua confecção e funcionamento constituem importante concepção da educação especial/inclusiva. Deve-se compreender a educação como um todo, alterando-se a organização da escola a fim de superar o modelo vigente anteriormente à integração das escolas e das classes especiais (GIROTO, POKER, OMOTE, 2014).

P1: A criança vem para Sala de Recursos e a gente tem que fazer o melhor para ela aprender. Repetir o que acontece dentro da sala de aula não dá certo. E o que que a criança gosta? A criança na fase do início da alfabetização gosta do jogar, o lúdico desperta a curiosidade deles.

É imprescindível que o profissional responsável por essa mediação, no processo de ensino e aprendizagem – o professor, conheça esse aluno e saiba identificar os níveis de desenvolvimento em que ele se encontra, além de ter a perspicácia de atingir seu grau de evolução. Para Giroto, Poker e Omote (2014), a escola tem um papel social a cumprir, e todas as suas ações e direcionamentos devem propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos, independentemente de classe social, raça, etnia, cultura e necessidades educacionais especiais. Para tanto, exige-se uma articulação permanente e eficaz entre todos os envolvidos na educação das crianças com necessidades educacionais especiais.

Do recurso mais sofisticado que agrega maior tecnologia ao mais simples material confeccionado artesanalmente, o professor especializado assume a responsabilidade inclusive pela disseminação na escola do uso de diferentes tecnologias de informação e comunicação ao efetivar a parceria com os professores do ensino regular na superação de barreiras que impedem ou dificultam o acesso e aprendizagem do conteúdo curricular proposto por parte de alunos com deficiências, TGD ou altas habilidades/superdotação (GIROTO, POKER, OMOTE, 2014, p. 14).

A utilização e a confecção dos recursos necessários ao desenvolvimento dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação e altas habilidades devem ser metodizados pelo professor especializado. Além disso, esse profissional deve orientar a utilização desses recursos nos outros espaços e momentos da escola e da comunidade. Por se tratar de um eixo extenso e com maior complexidade, esse aspecto será analisado e discutido no item subsequente.

Problematiza-se, a seguir, sobre a articulação do professor multifuncional com a comunidade escolar e familiar – as principais dificuldades enfrentadas por esse profissional profissionais em seu contexto social. Cabe ressaltar que esses aspectos estão interligados com a categoria *desafios do professor multifuncional*. Como anunciado em procedimentos de análise dos dados, as categorias são retornadas ao longo do texto para que os objetivos da presente pesquisa sejam atingidos.

4.3 Articulação com a comunidade escolar e familiar

A valorização do meio social, no desenvolvimento infantil da criança com necessidades educacionais especiais, apareceu demasiadamente nas falas das docentes durante as discussões levantadas no Grupo Focal. Para elas, a valorização e o papel da família direcionam o seu trabalho. Em relação à criança que apresenta alguma deficiência, foi destacado o conceito de *aceitação*. Algumas famílias, por receio, medo do preconceito ou até mesmo por desconhecimento cultural sobre a importância do assunto, passam a recusar a deficiência da criança.

P4: Eu tenho um caso de uma criança que não conseguia aprender por uma desorganização da família, daí depois de um tempo ela teve concluído um laudo de dislexia.

Muitas vezes, a família demora a concluir o laudo médico, apesar da insistência da equipe escolar. Às vezes, mesmo obtendo esse laudo, ele passa a ser recusado ou até mesmo ignorado. Na contramão, o laudo pode vir a ser supervalorizado.

P4: A partir de então a família começou a afirmar que ela não podia fazer isso ou aquilo porque agora ela tinha dislexia. “Tirei a culpa das minhas costas, não é porque ela não consegue, é porque ela tem dislexia”.

Glat (1996) observa que o nascimento de um filho com deficiência acarreta impacto no contexto familiar. Quando uma família espera o nascimento de um filho, não conta com a

possibilidade de que o bebê nasça ou venha a ter algum tipo de deficiência. “Assim, quando essa situação ocorre, instala-se uma crise familiar, que é uma reação normal. [...] É um impacto psicológico forte para qualquer família, por mais informada (o que a maioria da população não é) e estruturada que seja” (GLAT, 1996, p. 114). Para a autora, a intervenção psicoeducacional, na família, passa a ser tão fundamental quanto o próprio atendimento direto à criança com deficiência.

P1: E essa família às vezes é o mais difícil. Porque a criança em si, na escola, no dia-a-dia, a gente vai trabalhando, mas a família, é complicado! Quando a gente acha que a criança tem e a família não aceita, aí vem o embate. Quando a criança tem, e a família não reage, é outro embate. Então estamos sempre no embate.

O “embate” citado pela profissional fundamenta a situação de conflito existente entre a família e a escola dos alunos que recebem esse atendimento. Há aceitação, não aceitação, ignorância ou até mesmo exacerbação de direitos, advindos da cultura do assistencialismo. Essa relação, que deveria ser clara e direta, torna-se difusa e conflituosa, influenciando diretamente, de forma negativa, no desenvolvimento desses discentes.

P1: Tem também aquela família que acha que o poder público tem que fazer tudo por ela, então “eu não preciso ir buscar, eu tenho direito, vocês que tem que fazer por mim”. E a família fica onde?

As docentes valorizam o papel familiar, mas não se veem como responsáveis por fazer essa ligação, ou até mesmo para propiciar conhecimento à família sobre a importância dessa articulação. Em relação ao papel do profissional frente a isso, a nota Técnica nº 11/10 esclarece: “5. Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação” (BRASIL, 2010, p.04-05).

Para Glat (1996), o papel da família deve ser analisado conforme dois importantes aspectos: a facilitação ou o impedimento que a família realiza da integração da criança na comunidade e sua integração na própria família. Para o autor, dificilmente os educadores, permeados na cultura da educação nos moldes clínicos direcionada a esse público, reconhecem todo o processo que a família realizou para a aceitação desse membro. A prioridade, centrada no papel do profissional especialista, faz com que ele se considere como o único responsável pela inclusão desse indivíduo em todas as esferas comunitárias e coletivas. “A família pode, nesse ponto de vista, se devidamente orientada, auxiliar e incentivar a integração do deficiente, mas nunca ser a vanguarda desse processo” (GLAT, 1996, p. 113).

G: E você não sabe como a família vai reagir em frente a isso né, se vai buscar ajuda e vai impulsionar essa criança ou se vai acabar retraindo mais e essa criança vai viver dentro de casa.

Novamente aparece a valorização da articulação e do trabalho conjunto entre família-escola, mas sem o levantamento de qual seria o papel da escola e das próprias profissionais frente a esse impasse. Citam ainda o caso contrário, em que a própria família é culpada pela falta de conhecimento referente à importância dessa articulação.

P2: Quando a família quer que a criança evolua, quer que ela se torne independente, ela quer que a criança seja capaz de fazer as coisas, a gente vê a diferença. De como esse apoio influencia.

A família, para Glat (1996), é o grupo social primário dessa criança, e é por seu intermédio que ela começa a aprender até que ponto é um ser aceitável ou não nas outras instituições sociais, ou seja, no “mundo” fora de casa.

A família, portanto, realiza a chamada socialização primária que consiste na aprendizagem dos papéis sociais, no processo de formação da identidade social e pessoal do indivíduo, na imagem que tem de si mesma. Mais tarde, ao entrar em contato com um grupo social mais amplo, geralmente na fase escolar – socialização secundária – a criança terá novos ajustes a fazer para se adaptar (GLAT, 1996, p 113).

Num relato de outra professora observa-se que, quando não há o reconhecimento do trabalho realizado pelo professor multifuncional, quando a família não compreende essa função e até mesmo não a valoriza, há impossibilidade de um trabalho contínuo que propicie um progresso significativo da criança:

P2: Num belo dia a mãe veio trazer a criança e estava escrito numa casa próximo a escola “do-a-se gatos”. Quando fui buscar a menina a mãe estava gritando: “aí professora, eu mandei ela ler essa plaquinha da casa do lado e ela não conseguiu ler! Esse reforcinho não está adiantando de nada para ela não, desse jeito eu não vou trazer mais” (burburinho demais participantes).

Percebe-se, na fala acima, como a falta de articulação e de entendimento do papel de ambas as instituições (família-escola) causa conflitos e concepções errôneas. A mãe, no caso relatado, espera que o atendimento dê conta de sanar toda a dificuldade da criança relacionada à aptidão do letramento (saber ler e escrever). Na sua própria denominação do serviço, “esse reforcinho”, já se percebe a forma pejorativa e preconceituosa de lidar com os profissionais que trabalham com seu filho, denotando falta de conhecimento e desvalorização da importância da escola no desenvolvimento desse indivíduo em formação.

P2: Mas você vê como começa pela família. Eu estava tentando de tudo que é jeito com a filha dela, mas se ela não tiver um respaldo, de nada adianta o nosso trabalho.

Para Glat (1996), a relação família/escola nem sempre é concretizada de maneira harmônica. No entanto, a instituição escolar, responsável pelo ensino sistematizado da cultura em que está inserida, deve, não só priorizar, como também demonstrar o melhor caminho de articulação entre ambas. Deve, principalmente, considerar que se trata de indivíduos que, por sua natureza, necessitam desse esforço conjunto e coletivo para a efetivação de uma aprendizagem plena e significativa de acordo com suas peculiaridades.

P2: Eu tenho uma aluna que tem D.I., mas não tem laudo, a mãe não aceita, a família não leva no médico, enfim, mas a menina tem todos os indícios de ter deficiência intelectual. É muito difícil quando a família não aceita ou não dá suporte necessário para a gente dar continuidade no nosso trabalho.

Para elas, quando os pais e a família dão o suporte necessário, além de terem conhecimento, no caso específico do público que atende, das reais condições físicas e psicológicas das crianças, o processo de ensino aprendizagem flui de maneira mais significativa. Lahire (1995) alerta sobre a participação familiar e discorre sobre o mito da omissão parental. Para ele,

[...] o tema da omissão parental é um mito. Esse mito é produzido pelos professores, que, ignorando as lógicas das configurações familiares, deduzem, a partir dos comportamentos e dos desempenhos escolares dos alunos, que os pais não se incomodam com os filhos, deixando-os fazer a coisa sem intervir (LAHIRE, 1995, p. 334).

Para Lahire (1995), nenhuma família é totalmente desprovida de um capital cultural que incentive a criança ou o adolescente aos estudos. Mesmo não tendo condições de fazer o papel de intermediário, possibilitando a aquisição dos textos e do letramento, habitualmente os pais ou os responsáveis prestam atenção na vida escolar dos filhos, demonstrando interesse em vários comportamentos cotidianos e valorizando as experiências escolares. É preciso ficar atento para evitar visões simplificadoras sobre o papel da família na vida escolar da criança. Por outro lado, as próprias docentes reconheceram, em alguns momentos do Grupo Focal, que, quando realizam essa ligação, o resultado é sumariamente positivo.

P5: Eu conheci o *Guilherme, eu conheci a família, a mãe não queria aceitar a doença do filho, e eu incentivei, “vamos buscar a melhor maneira para seu filho, e eu quero que você me ajude, vamos trabalhar juntas”.

Quando a relação entre essas duas instâncias (família e escola) ocorre de forma positiva, tende-se a otimizar o trabalho com esse aluno, gerando uma relação de confiança, divisão de

responsabilidades e conscientização da importância de união de esforços para que a aprendizagem ocorra de forma plena. Para Lahire (1995), o papel de ambas e a colaboração conjunta ou difusa permearão o desenvolvimento desses seres em formação.

P2: A ajuda da família auxilia a diminuir um pouco esse nosso desafio do dia-a-dia. A gente consegue atingir mais rápido e mais fácil o objetivo proposto para aquela criança.

Para a professora, o auxílio da família frente ao trabalho realizado na escola promove às crianças uma aprendizagem significativa. Diante dessas reflexões sobre os papéis dos responsáveis pela educação dessas crianças, conclui-se que se faz necessária uma revisão sobre a atuação de todos os envolvidos nesse processo.

Direcionando o olhar para o contexto escolar, Vilaronga e Mendes (2014) sugerem a previsão de capacitações que gerem o trabalho conjunto entre todos os profissionais. As autoras reforçam o coro de uma capacitação conjunta, para que todos possam atuar em consonância, gerando o desenvolvimento integral desses sujeitos, como previsto na legislação educacional.

O discurso de obrigatoriedade da matrícula e o enfraquecimento da prática pedagógica desses professores que não encontram espaços efetivos de troca e formação faz com que a política real da inclusão se torne cada vez mais distante e mais utópica nas escolas públicas do país (VILARONGA, MENDES, 2014, p 141).

Sobre os aspectos que incluem os papéis exercidos pelos profissionais, no contexto escolar, o bom entendimento, por parte dos professores (especialista e regular), sobre as funções que devem exercer constitui o ponto de partida para buscar soluções para as dificuldades. A nota Técnica nº 11/10 aponta esse esclarecimento como mais uma atribuição do docente multifuncional: “4. Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com os demais profissionais da escola, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos e do desenvolvimento de atividades para a participação e à aprendizagem dos alunos nas atividades escolares” (BRASIL, 2010, p.04-05).

P1: Às vezes é necessário a gente “perder” um pouco de tempo para fazer essa orientação para os professores de sala. Então a gente precisa mobilizar a escola, levar essa informação para sanar esse problema.

A reflexão sobre sua real função, na afirmação da docente, caracteriza-se como uma tentativa de conhecimento sobre a própria profissão. Ao discutir o desenvolvimento profissional docente, Marcelo (2009) reforça que o conhecimento dos professores acerca da sua profissão é um dos elementos fundantes da atuação docente. Para o autor, a docência é uma “profissão do

conhecimento” e, portanto, requer continuamente a renovação dos conhecimentos, de modo a convertê-los em aprendizagem para o aluno. Essa, sem dúvida, não é uma tarefa fácil.

P1: Na minha escola já comentei com a Gestora que tem muitos professores fazendo o encaminhamento para defasagem. Às vezes o aluno só não aprendeu aquele conteúdo.

No próprio contexto escolar, o não entendimento do papel que cada profissional exerce constitui, como visto na fala da participante, um empecilho para a realização de um trabalho conjunto entre todos os envolvidos na educação sistematizada desse alunado. Marcelo (2009, p. 8) ressalta que, antes de tudo, é necessário que os professores “[...] se convençam da necessidade de ampliar, de aprofundar, de melhorar a sua competência profissional e pessoal, através da articulação dos saberes com os seus pares”. E esse “melhoramento”, obviamente, só terá um viés positivo e propulsor a partir da retradução dos saberes por meio da prática cotidiana, ou seja, esse trabalho conjunto deve ser permanente e contínuo.

P1: Então já combinei com a minha gestora de estar fazendo esse esclarecimento em uma H.T.P.C., “vamos falar de dificuldade de aprendizado, defasagem de conteúdo, o que pode ser encaminhado, qual é o meu serviço aqui”.

Essa explanação proposta pela docente certamente servirá como conector desse processo, nesses preceitos em que se baseiam todo o esforço da atuação do professor multifuncional da atualidade. “O AEE nas SRM tem como objetivo eliminar as barreiras que impedem o aluno de participar do contexto escolar [...], e torna-se necessário trabalhar com todos os envolvidos no processo de escolarização [...]” (FUCK E CORDEIRO, 2015, p. 401). A falta dessa parceria foi levantada pelas docentes durante a realização do grupo focal. Não há, como relatado por elas, um horário específico para essa finalidade, ficando a cargo do professor do AEE fazer essa “ponte” no horário em que conseguir. O problema principal, para elas, é justamente arrumar tempo para fazê-lo. Muitas professoras regulares realizam o H.T.P.C. (Horário de Trabalho Pedagógico Conjunto) em outro horário que não é o da especialista, o que impossibilita até que ambas se encontrem.

P4: Eu até questionei isso com a minha Gestora, eu acho que fica muito o professor de sala de aula lá e a gente da Sala de Recursos aqui. A gente precisava ter um horário para sentar, conversar, ter essa troca de informação. Porque na sala de aula o aluno é um, e na Sala de Recursos sozinho comigo ele é outro.

Mesmo que entre os participantes do GF estivesse um membro da Secretaria de Educação, muitas queixas e demandas surgiriam. Pode se depreender das falas que esses

professores têm que lançar mão de vários manejos para suprir a falta de comunicação entre eles e o professor da sala regular.

P4: Eu quero saber mais da vida dessa criança, como ele interage com os pares, como ele interage com o professor regente, com o professor de apoio, isso é muito importante para gente, sabe, trabalhar lá também na Sala de Recursos, nossa, nós devíamos ter esse tempo.

É importante ressaltar que o encontro propiciado para a coleta dos dados da pesquisa acabou servindo de “gancho” para as docentes fazerem essa reclamação e receberem a orientação da Gestora responsável pelo Atendimento Educacional Especializado do município:

G: Alguns momentos é a própria gestão da escola que tem que organizar, vocês precisam pedir para avisar, marcar, com o professor regente, um momento no HTPC, algum momento vocês têm que se organizar. Até para trocar umas figurinhas com o professor e tudo mais. Ou no momento de conselho de classe, esse momento tem que ser combinado na escola, no vínculo que vocês têm com o professor e o gestor.

O trabalho conjunto entre o professor de sala de aula comum e o docente especializado da Sala de Recursos é um dos questionamentos aparentes sobre esse serviço, na literatura. Segundo Fuck e Cordeiro (2015), as professoras de sala de aula comum e a comunidade escolar, em geral, reconhecem que o serviço prestado nas Salas de Recursos Multifuncionais destina-se aos alunos da educação especial, tendo como um de seus objetivos disponibilizar recursos e adaptações que promovam o seu desenvolvimento. Por outro lado, “[...] o que as professoras esperam é que esse atendimento promova a aprendizagem dos estudantes. Essas constatações apontam para a necessidade de maiores informações e formações no contexto escolar que tenham como foco o trabalho docente numa perspectiva colaborativa” (FUCK, CORDEIRO, p 403, 2015).

G: Vocês precisam organizar uma estrutura para articular o trabalho de vocês com o da professora da sala de aula. Então eu faço um foco, primeiro uma professora, depois outra, eu acho que é uma organização com o gestor. “Olha, vou bater um papinho de meia horinha, com aquele professor”...

Diante de tantas atribuições e delegações, a Gestora responsável orientou uma organização “própria” para as docentes multifuncionais. Em outras palavras, a organização do tempo para a realização de suas funções, que engloba planejamento, diagnose pedagógica, o ensino propriamente dito, a orientação familiar e a articulação com os demais profissionais da escola, deve ser metodizada por elas.

P3: Eu acho que parte muito de conhecimento. Por exemplo, eu até conversei com a Gestora da escola, que as crianças e até mesmo os professores não têm muita noção do que é a Sala de Recursos, eu falei para ela de nós fazermos alguma coisa para que as professoras, as outras crianças e a comunidade tenham mais acesso a Sala de

Recursos, como uma formação, uma oficina, ou uma exposição de trabalhos das crianças que frequentam a Sala de Recursos.

A formação, no próprio contexto escolar, citado por Fuck e Cordeiro (2015), configurou-se como um dos exemplos que mostraram mais claramente a abertura proporcionada nos debates do GF. Nas falas dos participantes afluíram relatos de sucessos, insucessos e insatisfações. Nessa linha de raciocínio, o ensino deve ser pautado nessa mesma noção de flexibilidade, sendo centralizado numa organização pedagógica que vise ao favorecimento da construção de conhecimento pelos alunos, considerando suas especificidades e subsidiando-os para que acompanhem e participem do cotidiano da escola.

P3: Tem criança que passa seis anos na escola, sai e nunca sequer entrou na Sala de Recursos. As próprias mães e até os outros professores, não sabem o que é a Sala de Recursos. Então isso eu acho que falta um pouco, e aí que entra na questão da inclusão social, da inclusão escolar e da acessibilidade.

A comunidade desconhece, ou conhece de forma vaga e superficial, o trabalho realizado por essas docentes no espaço denominado Sala de Recursos Multifuncional. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas instituições de ensino regulares aconteceu de forma linear e autoritária (Fuck, Cordeiro, 2015). Salvo algumas exceções ou pequenos esforços midiáticos e organizacionais, não houve um esclarecimento para a sociedade sobre essa transição.

P3: A partir do momento que você tem um conhecimento, e não precisa ser um conhecimento aprofundado como nós estamos fazendo aqui, mas de você saber mesmo como funciona, como acontece nosso trabalho, a visão e a perspectiva mudam completamente.

Para Fuck e Cordeiro (2015), na realidade brasileira, na qual tudo aconteceu de forma obtusa a fim de suprir prazos e exigência de âmbito legal, não parece ter ocorrido a compreensão por parte da população sobre a atual configuração de nossas escolas.

P3: Ainda existe um olhar grosseiro sobre a Sala de Recursos. E aí você pensa: “poxa vida, por que ainda existe, esse olhar. Vamos pensar no que dá para fazer”. E aí entra a questão da valorização, por que a partir do momento que você conhece, você começa a valorizar.

A questão da valorização, citada pela professora, revela a problemática dentro das escolas referente à articulação dos profissionais que trabalham com essas crianças. Fala-se, na recente literatura sobre o AEE, sobre o *coensino*, que é o trabalho colaborativo entre o professor da sala de aula comum e o professor multifuncional. Para Vilaronga e Mendes (2014), há necessidade de se pensar em estratégias que busquem o sucesso, na aprendizagem dos alunos

da educação especial. Para eles, é preciso discutir sobre o tempo de planejamento comum entre o professor regular e o professor especializado, o direcionamento do seu currículo, às adaptações necessárias, bem como a divisão das tarefas, dos papéis, das responsabilidades, das formas de atuação e de avaliação.

A proposta implica a redefinição do papel dos professores de ensino especial, como apoio centrado na classe comum e não somente em serviços que envolvem a retirada dos alunos com deficiência nas salas de aula regulares [...]. Quando eficazmente implementado, pode haver benefício para todos os estudantes, para o crescimento profissional, para o suporte pessoal e para a melhoria na motivação para ensinar (VILARONGA, MENDES, 2014, p. 142).

P4: Eu acho que depende do professor. Tem professor que acredita no nosso trabalho, tem professor que não acredita. Quando a professora não acredita a gente até procura para conversar mais não surte efeito.

No relato das participantes da pesquisa, a dificuldade dessa aceitação do outro profissional é nítida e aparente. Alguns professores de sala de aula comum não enxergam a importância da união de esforços e ações para gerar conhecimento e educação de qualidade aos alunos.

P4: Alguns professores não valorizam nosso trabalho. “Ah, o meu trabalho com a sala toda diariamente é mais importante do que o dela que só atende uma criança por vez”... eles não têm uma disposição, eu acredito.

O contexto escolar, que não entende de maneira plena como funciona o trabalho realizado no Atendimento Educacional Especializado, tende a qualificá-la como minoritário, pelo fato de a profissional trabalhar com o aluno individualmente ou em pequenos grupos (fato esse percebido nas falas das participantes). Muitas vezes, segundo elas, as docentes de sala de aula questionam a aplicabilidade do atendimento, visto que trabalhar com uma criança por vez dá a impressão de ser “injusto” para as professoras que precisam “dar conta” de uma média de 30 alunos. Há uma clara visão deturpada e falta de conhecimento sobre o trabalho realizado no Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais.

P5: A professora da sala regular dá a prova com aquele conteúdo todo, extenso, aí o aluno olha e já se recusa a fazer.

A falta de clareza sobre a importância da orientação do professor especializado a respeito das melhores alternativas de intervenção com essas crianças torna-se mais um empecilho, devido à falta de entendimento do contexto escolar sobre o trabalho desse profissional.

P4: Você já vê quando o professor encaminha de cinco a seis alunos. Já dá para ver essa deturpação da função da Sala de Recursos pelo próprio professor. A maioria são questões que poderiam ser resolvidas na sala com um trabalho diferenciado.

Essa fala finaliza a questão da incompreensão do contexto escolar sobre a real função do AEE. Percebe-se a necessidade de criação de tempos e espaços para os profissionais que trabalham com esse alunado, dentro do horário de trabalho, para que ocorra uma efetiva troca de experiências e saberes entre eles. Isso está garantido na lei, conforme a norma técnica nº 11/10; no entanto, de acordo com a fala das participantes da pesquisa, é notável a ausência dessa prática no cotidiano escolar do município analisado.

É necessária, pois, uma real discussão sobre o tempo de planejamento conjunto entre professor regular e professor especialista que realiza o Atendimento Educacional Especializado. Essa discussão deve focar os conteúdos que devem ser incluídos no currículo, adaptação curricular, divisão de tarefas e obrigações, compartilhamento de experiências, formas de avaliação e utilização correta das tecnologias disponíveis. É uma problemática que deve ser enfrentada, dialogada e reconstruída.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivou-se, neste estudo, analisar a atuação docente das Salas de Recursos Multifuncionais de um município do vale do Paraíba paulista. Por intermédio de Grupo Focal e da aplicação de questionário, delineou-se um perfil desse profissional, além de levantar questões e discussões acerca das ações realizadas por ele em sua prática cotidiana em seu contexto escolar.

Em dois encontros, foi possível propiciar formação continuada, e os docentes especializados realizaram uma troca de experiências e um estudo teórico e reflexivo sobre alguns referenciais teóricos adjacentes ao seu trabalho. Ao ouvir o que os docentes tinham a dizer sobre a sua atuação, a pesquisadora pôde atingir as problematizações de seu estudo. A partir dos desafios enfrentados por eles é que surgiram as discussões subjacentes: diversidade de ações; falta de clareza sobre a função do profissional atuante no Atendimento Educacional Especializado; articulação com a comunidade escolar e familiar; formação inicial e continuada insuficiente; tempo de experiência no AEE; construção da identidade profissional; público-alvo; carga horária; e, atribuição anual.

O Atendimento Educacional Especializado em caráter complementar, sendo muito recente, causa incertezas, dúvidas e anseios. Num passado recente, as crianças eram segregadas de acordo com sua capacidade cognitiva. Atualmente, estão todas juntas, convivendo no mesmo espaço e recebendo a mesma orientação. Cabe à unidade escolar propiciar uma educação de qualidade a todos, independentemente de suas condições físicas, sociais, emocionais, intelectuais, linguísticas e educacionais especiais. Mesmo partindo de um currículo “comum”, eis a oportunidade de se refletir sobre a importância de uma educação de redução das desigualdades via currículo, perpassando pelo trabalho de projetos e zonas de interesses. Durante as discussões, foi evidenciada essa preocupação por parte das docentes, de trilhar o melhor caminho para os alunos de acordo com suas especificidades. Significa propiciar um aprendizado verdadeiramente eficaz, gerando, nesse discente, o seu desenvolvimento cognitivo, psicológico, afetivo e social. Fazer com que essas crianças, que possuem inúmeras peculiaridades, aprendam e se desenvolvam é o principal desafio apontado por essas profissionais.

Foram perceptíveis os esforços das docentes para a realização de seu trabalho, por meio de estratégias e busca por soluções. Ao apresentarem suas melhores práticas e ao levantarem dúvidas e reflexões sobre sua própria atuação, demonstraram-se comprometidas. Mesmo sua

formação apresentando omissões, elas buscam formação continuada, informações sobre as deficiências dos alunos que atendem, consultam profissionais para sanar algumas dúvidas, utilizam suas experiências cotidianas em favor do planejamento de ações futuras, filtram e selecionam o que acham válido e preponderante. Procuram recursos disponíveis, restauram os que possuem e pesquisam os novos, muitas vezes sacrificando tempos de lazer ou até dispendo de recursos financeiros particulares para oferecer o atendimento mais adequado a essas crianças. Utilizam essas estratégias para enfrentar os desafios profissionais que encontram em seu cotidiano. Demonstram preocupação e comprometimento com a função que exercem.

Por outro lado, essas profissionais acabam centrando suas ações na deficiência ou defasagem que essa criança apresenta, seguindo justamente o caminho oposto do que foi preconizado por Vygotsky (1997), na Defectologia Contemporânea. Para ele, a deficiência é o caminho, mas não a finalidade. Para as participantes da pesquisa, o profissional deve se dedicar à realidade em que estiver trabalhando no momento. Mas essa realidade, para elas, é o sinônimo da deficiência, do problema e da dificuldade. Essas professoras acreditam que um diagnóstico médico tem total influência sobre o trabalho que elas devem desenvolver em Sala de Recursos Multifuncional. Trata-se, de acordo com a Defectologia vygotskiana, de uma visão deturpada, que enfatiza o resultado, em vez do processo. Parece, grosso modo, que essas profissionais gostariam de ter a função de diagnosticar. Confundem seu papel primordialmente pedagógico, relatando ações centradas na deficiência que essa criança apresenta. Percebe-se que elas enxergam o laudo como norteador da sua atuação docente, um indicador do caminho a ser seguido.

Um dos grandes problemas enfrentados na realidade brasileira é justamente a falta de articulação entre os diversos profissionais responsáveis pela diagnose dos sujeitos. Fica sob a responsabilidade do médico o fechamento de um diagnóstico sobre a criança que apresenta alguma anomalia, sendo ela de causas orgânicas, psíquicas ou sociais. Não há um trabalho conjunto com outros profissionais, como fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos, entre outros. O ideal seria que todo o diagnóstico e parecer resultassem de uma junção de esforços dos diversos profissionais das mais variadas áreas. Uma equipe multidisciplinar finalizaria uma diagnose da criança de forma mais precisa, e pautaria todo e qualquer trabalho com ela. Assim, ao receber uma criança com essa prescrição, o professor especialista responsável por seu desenvolvimento pedagógico teria melhores condições de saber contra o que lutar e quais recursos seriam necessários para conseguir êxito e resultados positivos e preponderantes.

Para Vygotsky (1997), é coerente que o aluno vivencie uma instituição de ensino regular que o prepare para ser um cidadão autônomo e ativo. Mesmo que algumas deficiências impossibilitem avanço em um âmbito mais complexo, será uma forma favorecida dos dois

lados, na construção de valores e no desenvolvimento social e afetivo, ainda que em poucas proporções, mas contribuindo para sua colocação em sociedade.

A reorganização do sistema educacional, na perspectiva inclusiva, direciona o olhar para um novo movimento escolar, que decorre de um modelo diferenciado de formação docente, requerendo a urgência de um professor preparado para um trabalho pautado na diversidade de seus educandos. Foi evidenciada justamente a carência dessa formação diferenciada. A formação exigida para exercer o cargo, no AEE, na realidade pesquisada, aparece de forma difusa, pois a prefeitura em questão aceita a especialização em Psicopedagogia, classificando-a como uma formação em Educação Especial. Portanto, não há clareza, na legislação nacional vigente, sobre a exigência dessa formação.

Além de todos esses fatores denunciados, a própria forma de atribuição aparece com um agravante de toda essa problemática. A atribuição anual, em caráter de afastamento, em que docentes da educação básica se afastam de suas salas de aula e exercem a função no Atendimento Educacional Especializado de maneira temporária, afetam diretamente a maneira como esse profissional vai construindo sua identidade profissional. A maneira que caracteriza o serviço, ficando as Salas de Recursos Multifuncionais distantes e em ambientes distintos (polos de atendimento espalhados por todo o município) dificulta ainda mais a realização de uma efetiva troca de experiências e de saberes que possam gerar uma identidade profissional adjacente, mútua, perspícaz e convicta. A falta de articulação na relação entre o AEE e a escola, ou seja, do professor especialista com o professor da sala de aula regular, agrava-se diante de tal pressuposto.

Há necessidade de espaços de reflexibilidade para discussão conjunta sobre o verdadeiro papel de cada um, para a efetivação da realização desse serviço de maneira plena, considerando a importância de uma simultaneidade de esforços, a fim de proporcionar o verdadeiro desenvolvimento dessas crianças, gerando assim uma educação de qualidade. A noção de reflexividade representa um dos processos essenciais na aprendizagem e geração de conhecimentos. A identidade individual e coletiva vai sendo construída por meio das relações sociais, das rotinas, das conversas, dos gestos, das histórias e das ações decorrentes da participação ativa dos membros de uma comunidade. Se os próprios profissionais que trabalham com essas crianças não compreendem o verdadeiro papel de cada um, além de não unirem esforços para propiciar a elas uma educação de qualidade, a situação se torna complexa, dicotômica e difusa. As crianças, então, tornam-se as principais prejudicadas.

O professor especialista de SRM é o que está mais próximo do contexto escolar, ficando a seu cargo tirar todas as dúvidas referentes a essas crianças. A diversidade de ações aferidas a esse profissional aparece como a principal angústia que circunda sua atuação e práticas

cotidianas. É responsável por diminuir as dificuldades desses alunos e deve realizar um trabalho paralelo diferente do realizado em sala de aula, além de providenciar, separar, manusear e confeccionar os recursos necessários para que a aprendizagem aconteça. É difícil compreender como esse professor deve realizar essa ampla gama de funções no espaço e no tempo que lhe foram determinados. Talvez seja esse o ponto crucial que precisa ser averiguado em relação ao Atendimento Educacional Especializado realizado atualmente. Parece, sem pender a generalizações, que todo tempo é curto, os atendimentos são poucos, a avaliação é extensa, a compreensão do professor de sala de aula regular é quase nula (na maioria dos casos), o respaldo, tanto ao professor multifuncional, quanto ao professor de sala, é insatisfatório. Parece, também, que a formação de ambos é insuficiente.

Ao realizar a descrição de como ocorre o processo que vai desde o encaminhamento do professor regular até o atendimento, nas Salas de Recursos nessa realidade, pôde-se perceber a simultaneidade de ações e a diversidade de obrigações destinadas a essas profissionais.

Na fala das docentes detectaram-se dúvidas e angústias em relação ao verdadeiro papel do professor multifuncional. Mesmo a legislação brasileira dispondo as atribuições referidas a ele, nota-se, ainda, uma deturpação e falta de clareza sobre a sua obrigatoriedade.

Ao longo desta pesquisa (de acordo com cada eixo de análise), observou-se que a norma a nota Técnica nº 11/10, ao definir as atribuições do docente multifuncional das SRM, prevê uma variedade de funções. Por decorrência disso, sua real funcionalidade parece não se apresentar de maneira clara e objetiva. Há inúmeras dificuldades, anseios, angústias, dúvidas e indagações que permeiam a sua atuação. Há situações complexas, falta de articulações entre os responsáveis e incompreensões oriundas das mais variadas fontes. Mesmo assim, diante de todos esses empecilhos, visões deturpadas e ações repetidoras, essas professoras se dedicam para a realização de ações positivas. Preocupam-se com o desenvolvimento dos alunos que atendem, buscando ações conjuntas e individuais que resultem em seu principal objetivo: que as crianças aprendam.

Se a escola precisa incluir, é porque sempre haverá o excluído. O descaso dos governantes está diretamente relacionado à manutenção do atual estado de coisas, ou seja, a continuidade de situações de injustiça e desigualdades sociais, que permite a monopolização do poder por uma minoria. O discurso científico não pode concordar com o atual estado de inércia e de alienação presente na grande massa populacional.

Neste estudo, tentou-se evidenciar a atuação do professor especializado no Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais. Essa realidade das escolas brasileiras precisa ser estudada, analisada, retratada e pesquisada. Demanda reflexões. A continuidade da pesquisa em educação deverá intensificar a produção de conhecimentos acerca

do assunto, e soluções efetivas, assim como a busca pela concretização de uma sociedade verdadeiramente inclusiva, tornam-se mais viáveis por meio da reflexão científica.

REFERÊNCIAS

- AHMAD, L. A. S. **Um breve Histórico da Infância e da Instituição de Educação Infantil P@rtes** (São Paulo). V.00 p.eletrônica. Junho de 2009. Disponível em <www.partes.com.br/educacao/historicoinfanzia.asp>. Acesso em 30/10/2016.
- ALVES, D. O. **Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado**. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. 2006, 36 p.
- AMBROSETTI, N. B. O “eu” e o “nós”: trabalhando com a diversidade em sala de aula. In: ANDRÉ, Marli (org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Papirus, 2002. p. 81-105.
- ANDRÉ, M. In: ANDRÉ, M. (org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. 3. ed. São Paulo. Prós, 2002. p. 81-105.
- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 17, n. spe1, ago. 2011.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BARROCO, S. M. S. **A Educação Especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vygotsky: contribuições para a psicologia e educação atuais**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Faculdades de Ciências e Letras de Araraquara. Araraquara, 2007.
- BEIN, E. S. *et al.* Epílogo. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras escolhidas**. Tomo V. Madrid: Visor, 1997. pp. 365-380.
- BOSSA, N. A. **Fracasso Escolar: um olhar psicopedagógico**. Dados Eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S.; Mendes, G. M. L.; Santos, R. A. (orgs.) **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, pp. 43-63, 2008.
- BUENO, J. G. S. **Os programas da diretoria de políticas de educação especial (SECADI/MEC) para inclusão escolar**. Trabalho apresentado no “8th Inclusive and Supportive Education Congress – ISEC 2015 Lisbon: Equidade e Inclusão em Educação”. Lisboa, Universidade de Lisboa/Instituto de Educação, 2015.

_____. Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**. São Paulo. v. 05, n. 04, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1961.

_____. Ministério da Educação. Lei n. 5.692, de 11 de dezembro de 1971. **Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências**. Brasília, 1971.

_____. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Salas de recursos multifuncionais: espaço para o atendimento educacional especializado**. Brasília: MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/ SEESP, 2008a.

_____. Ministério da Educação. Decreto n. 6.571 de 17 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado**. Brasília, 2008b.

_____. Ministério da Educação. Nota Técnica SEESP/GAB n. 11/2010 de 7 de maio de 2010. **Apresenta orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares**. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica / Secretaria de Educação Especial**. MEC; SEESP, 2001. 79 p.

_____. Resolução CNE/CEB n. 04 de 02 de outubro de 2009. **Institui as Diretrizes Operacionais p/ atendimento educacional especializado na educação básica modalidade educação especial**. Brasília, 2009.

_____. Resolução CNE/CEB n. 02, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade de educação básica**. Brasília. 2007.

_____. Portaria 13 de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais"**. Brasília, 2007.

_____. Resolução CNE/CEB nº 4/2009, institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília, 2009.

_____. NOTA TÉCNICA – SEESP/GAB/Nº 11/2010. **Assunto: Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares**. Brasília, 2010.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado**. Brasília, 2011.

_____. Presidência da República. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, 2015.

CARDOSO, C. R. **Organização do trabalho pedagógico, funcionamento e avaliação no atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais**. 2013. Dissertação de Mestrado, 188f, Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão. 2013.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. São Paulo: Pearson, 2006.

COSSIO, M. F. Base Nacional Comum: uma discussão para além do currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n.12, v. 03, set/dez. 2014. PP. 1570-1590.

CUNHA, N. V. S.; AYRES, N.; MORAES, B. A teoria da compensação em Adler e em Vygotsky. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, n.2, p.61-71, 2010.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Ver Educar**, Editora UFPR, Curitiba, n.24, p. 213-225, 2004.

FERREIRA, A. F., BITTAR, M. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRANCO, M. A. S. Pesquisa-ação: a produção partilhada de conhecimento In: **Pesquisa-ação: uma alternativa a práxis**. Uberlândia: UDUFU, 2012.

FUCK A. H., CORDEIRO, A. F. M. As professoras da sala comum e seus dizeres: atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n.52, p. 393-404, maio/ago. 2015.

GALVÃO FILHO, T. A. A Tecnologia Assistiva: de que se trata? In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). **Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade**. 1. ed. Porto Alegre: Redes Editora, p. 207-235, 2009.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Santa Catarina. v. 18, n. 52, jan/mar 2013.

_____. A educação de sujeitos considerados portadores de deficiências: contribuições vygotskianas. **Revista Ponto de Vista**. Santa Catarina. v. 1, n. 1, jul/dez 1999.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

_____. Formação de professores no Brasil: **características e problemas**. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, 2010.

GERHARDT, T. E., SILVEIRA, D. T. [organizado por]. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

GIROTO, C. R. M., POKER, R. B., OMOTE, S. (org). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Oficina Universitária, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

GLAT, R. O papel da família na integração do portador de deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**. São Paulo. v. 02, n. 04, 1996.

GÓES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico cultural. In: OLIVEIRA, M. C., REGO C. T., SOUZA D. T. R. (organizadoras). **Psicologia, educação e as temáticas da vida**. São Paulo: Moderna, 2002.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1989.

KASSAR, M. C. M., REBELO, A. S. O “Especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. **VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial**. Nova Almeida – Serra/ ES, Realização: UFES, UFRGS e UFScar. 11 a 13 de abril de 2011.

KIND, L. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares** — As razões do improvável. Trad. de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 1995, 367p.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

LUDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, v.25, n.89, Set./Dez., 2004.

MANTOAN, M. T. E. **A Educação Especial no Brasil**. Em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>>. Acesso em: 12 de julho de 2015.

MANZINI, E. J. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. In: **Ensaio pedagógico**: construindo escolas inclusivas. Brasília: SEESP/MEC, p. 82-86, 2005.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo. Revista das Ciências da Educação**, n.08, p. 7-22, jan.-abr. 2009.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo construído de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v.12, n.1, 2006.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v.9, n. 2, 2003.

MOREIRA, A. F. B. e CANDAU. V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: **Revista Brasileira de Educação**. Maio/jun/jul/ago 2003, n. 23, pp. 156-168.

MORGADO J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: avaliação em políticas públicas**. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2001.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. In: **Educação**, Santa Maria, v. 29, 2004.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NUMA, R. **Questionário como instrumento de pesquisa. 2011**. Em: <<https://pt.scribd.com/doc/66962162/Questionario-como-instrumento-de-pesquisa>>. Acesso em: 25 de julho de 2015.

OLIVEIRA, T. MENDES C. M. M. A prática docente como ação política: um olhar histórico. **Revista de Educação Educare**, v. 2, n. 4, p. 327-340, jul/dez 2007.

PASIAN, M. S. MENDES E. G., CIA F. Sala de Recursos Multifuncionais: Revisão de artigos científicos. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 213-225, 2014.

RODRIGUES, D. LIMA-RODRIGUES, L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? **Educar em Revista**, Curitiba, n.41, pp. 41-60, jul/set 2011.

ROLDÃO, M. C. Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisitada. **Revista da ESES**, 9, Nova Série, 79-87, 1998.

SAPIO, G. A LDB e a Constituição Brasileira de 1988: Os dois pilares da atual legislação nacional. **Revista Jurídica IUNIB**. 2010. Em: http://www.iunib.com/revista_juridica/2010/11/19/a-ldb-e-a-constituicao-brasileira-de-1988-os-dois-pilares-da-atual-legislacao-educacional-nacional/> Acesso em 22 de janeiro de 2017.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1986.

SILVA, E. L. MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, J. C. S. Condições e desafios ao surgimento de Comunidades de prática em organizações. **RAE**, São Paulo, v. 49, n. 2, p. 176-189, abr/jun 2008.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)**, Campinas, n. 73, p. 209-244, 2000.

TASSONI, E. C. M., LEITE, S. A. S. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 262-271, maio/ago. 2013.

TOLEDO, E. H., MARTINS, J. B. A atuação do professor diante do processo de inclusão e as contribuições de Vygotsky. **XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE**, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, PUCPR. 26 a 29 de outubro de 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca. Espanha. 7 a 10 de junho de 1994.

VALSINER, J., VAN DER VEER, R. Vygotsky, o pedólogo (Cap. 12). In: _____. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Loyola: Unimarco, 1996. p. 354. A publicação original é de 1991.

_____. **Vygotsky: Uma síntese**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

VILARONGA, C. A. R., MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre professores. **Res. bras. Estud. pedagog.** Brasília, v. 95, n. 239, jan/abr. 2014.

VYGOTSKY, Lev. S. **Fundamentos da Defectologia**: Obras Escolhidas V. Madri: Visor, 1997.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **Diagnóstico do desenvolvimento e clínica pedológica da infância difícil** [Esquema de investigação pedológica]. Tradução das partes 5 e 6 de: VIGOTSKI, L. S. Diagnóstico del desarrollo y clínica paidológica de la infancia difícil. **In: _____**. **Obras Escogidas**. Tomo 5 – fundamentos de defectología. Madrid: Visor y Ministério de Educación y Ciencia, 1997, p. 275-338.

WENGER, E.; MCDERMOTT, R. e SNYDER, W. M. **Cultivating Communities of Practice**. Boston: Harvard Business School Press, 2002

WILSON, S.; SHULMAN, L. S.; RICHERT, A. E. 150 ways of knowing: Representations of knowledge in teaching. In: CALDERHEAD, J. (Ed.). **Exploring teachers' thinking**. Grã-Bretanha: Cassell Educational Limited, 1987.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICE I - OFÍCIO



UNITAU

Universidade de Taubaté
Autarquia Municipal de Regime Especial
Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76
Reconhecida pela Portaria CEE/GP nº. 241/113
CNPJ 45.176.153/0001-22

PRPPG – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040
Tel.: (12) 3625.4217 Fax: (12) 3632.2947
prppg@unitau.br

CÓPIA

Ofício nº PPGEDH – 052/2015

Taubaté, 22 de setembro de 2015

Prezado (a) Senhor (a)

Solicitamos a V.S.^a permissão para a realização de pesquisa pela aluna **VIVIAN MINÉ GERALDO GARCIA**, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2015 e 2016, intitulado **“PRÁTICA DOCENTE EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: ações desenvolvidas no contexto escolar”**, o estudo se desenvolverá no decorrer do(s) presente(s) ano(s), objetivando investigar o trabalho docente, formação inicial e continuada dos educadores atuantes em Salas de Recursos Multifuncionais da rede pública municipal.

Para a sua realização, os dados serão coletados por meio de questionários e grupos de discussão. Os conteúdos abordados nos encontros e o contato interpessoal não oferecerão riscos físicos e/ou psicológicos aos sujeitos de pesquisa e à instituição. Da mesma forma, sobre eles não incidirão nenhuma espécie de ônus ou recompensa por participação; esclarece-se, ainda, que poderão encerrar sua participação no estudo, a qualquer momento, independente do motivo que os conduza a tal decisão.

O material coletado será utilizado na elaboração da dissertação de mestrado, podendo ser divulgado em artigos científicos e apresentações acadêmicas, mantendo-se sob sigilo a identidade dos participantes e da instituição envolvida.

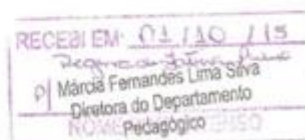
À disposição de V. Sa, para quaisquer outros esclarecimentos necessários, está a Secretaria dos Cursos de Pós-Graduação, situada à Rua Visconde do Rio Branco, n.º 210, em Taubaté – SP, CEP 12.020-040, e seu telefone (12) 3624-1657, assim como da pesquisadora, no telefone (12) 99718-0241.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Prof. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon
Coordenadora do Mestrado Educação Profissional em Educação

Ilmo. Sr. Márcia Fernandes Lima Silva
Diretora do Departamento Pedagógico
Secretaria Municipal de Educação e Cultura de [REDACTED]
Endereço: Av. Fortunato Moreira, nº 173, Centro - CEP: 12400-400





UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ -
UNITAU



APÊNDICE II – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICA DOCENTE EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: ações desenvolvidas no contexto escolar **Pesquisador:** Vivian Miné Geraldo Garcia **Área Temática:** **Versão:** 1

CAAE: 50604115.2.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.324.534

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa tem por finalidade analisar a prática docente do Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais. A partir da primeira década deste século, a educação inclusiva no país tem se direcionado quase que exclusivamente, na esfera pública, para a realização desse atendimento, que se caracteriza como complementar e suplementar a educação escolar comum. Mesmo que de maneira tardia em relação a outras nações, há de se considerar um direcionamento nacional para a superação do termo integração, efetuando-se a tentativa de uma verdadeira inclusão, cabendo às instituições escolares se adaptarem para o oferecimento dessa modalidade de ensino em todas as escolas. A partir dessa perspectiva, será feita uma pesquisa bibliográfica sobre a legislação da educação especial, fazendo um paralelo, de maneira cronológica, com os Documentos e Convenções internacionais vigentes na época da promulgação das Leis e Decretos nacionais. Será feito também um panorama da busca desse tema nas bases de dados da Scielo e Google Acadêmico, optando-se por analisar artigos periódicos publicados a partir de 2011. Posteriormente será iniciada uma conversa sobre o referencial teórico escolhido, trazendo à tona os termos da Defectologia contemporânea defendida por Vygotsky, considerando os processos de supercompensação da deficiência e da menosvalia, tendo as questões sociais do desenvolvimento como um de seus aportes. Na coleta de dados, serão analisados professores especializados atuantes em Salas de Recursos Multifuncionais na rede pública municipal de uma cidade do vale do Paraíba paulista.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATE

Telefone: (12)3635-1233

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cepunitau@unitau.br



UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ -
UNITAU



Objetivo da Pesquisa:

Analisar a prática docente dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais da rede pública municipal de uma cidade do vale do Paraíba paulista.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Por utilizar seres humanos para a coleta de dados, a pesquisa será submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEPUNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Após sua aprovação, por meio de protocolo, será solicitada a autorização dos gestores das escolas para se realizar a coleta de dados. Primeiramente, será apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (conforme Apêndice I) aos indivíduos que aceitarem participar do estudo, sendo-lhes garantido o sigilo de sua identidade, bem como assegurada sua saída do presente estudo, se assim o desejarem, a qualquer tempo.

Benefícios:

Espera-se analisar a prática docente dos professores que realizam o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais da rede pública municipal de uma cidade do Vale do Paraíba. Por meio do estudo preterido, serão verificadas as principais dificuldades, anseios, dúvidas, certezas, caminhos, ações, atitudes e intenções percorridas por esses profissionais do ensino. Objetiva-se um feedback das soluções encontradas pelos docentes especializados frente a essa problemática. Por meio dos dados levantados durante as discussões dos encontros de grupo focal pretende-se mapear as possíveis estratégias de solução, ou seja, será factível ouvir o que esses profissionais têm a dizer das suas adversidades emergentes e primordiais. Será dada voz ao professor, oportunizando assim a construção de conhecimento dialético.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) constitui atualmente a principal manobra política para assegurar a inclusão dos alunos com deficiência. A educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial tem se tornando ampla e diversa, embora ainda haja muito que se concretizar na efetivação desse serviço obrigatório a todos os alunos brasileiros. Esse atendimento é realizado atualmente com matrícula concomitante em sala de aula comum. Essas crianças e jovens são atendidos em período contraturno às aulas, deferindo a necessidade histórica de promover condições de acesso desses alunos ao ensino regular. Essa conjuntura rompe com a cultura de escolas e classes especiais. As Salas de Recursos Multifuncionais funcionam na própria unidade de ensino, em unidades próximas ou em centros especializados sem fins lucrativos. São ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos. Nesse espaço atua um profissional capacitado para a realização desse atendimento aos alunos, com formação inicial para o exercício da docência (Pedagogia ou Licenciatura) e especialização na área da Educação Inclusiva.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATE

Telefone: (12)3635-1233

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cepunitau@unitau.br



UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ -
UNITAU



Esse programa é desenvolvido de forma complementar e suplementar a escolarização. O intuito é assegurar condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino comum possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado, de forma não substitutiva à escolarização.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto apresentado parece atender às exigências legais.

Recomendações:

O projeto apresentado parece atender às exigências legais.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto apresentado parece atender às exigências legais.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião de 13/11/2015, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 466/12, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_617962.pdf	01/11/2015 20:00:53		Aceito
Outros	oficio.pdf	01/11/2015 20:00:04	Vivian Miné Geraldo Garcia	Aceito

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATE

Telefone: (12)3635-1233

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cepunitau@unitau.br

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ -
UNITAU

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	01/11/2015 19:58:37	Vivian Miné Geraldo Garcia	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	consentimento.pdf	01/11/2015 19:53:11	Vivian Miné Geraldo Garcia	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao.pdf	01/11/2015 19:52:08	Vivian Miné Geraldo Garcia	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	01/11/2015 19:45:42	Vivian Miné Geraldo Garcia	Aceito

Página 04 de 04

Situação do Parecer: Aprovado**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

TAUBATE, 16 de Novembro de 2015

Assinado por:
Maria Dolores Alves Cocco
(Coordenador)

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210**Bairro:** Centro**CEP:** 12.020-040**UF:** SP**Município:** TAUBATE**Telefone:** (12)3635-1233**Fax:** (12)3635-1233**E-mail:** cepunitau@unitau.br

APÊNDICE III – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

PREFEITURA MUNICIPAL DE [REDACTED]
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA – DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO
Excelência em Educação: um Compromisso Compartilhado

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

[REDACTED], 01 de outubro de 2015.

De acordo com as informações do ofício nº PPGEDH – 023/2015 sobre a natureza da pesquisa intitulada “**PRÁTICA DOCENTE EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO ESCOLAR**”, com propósito de trabalho a ser executado pelo(a) aluno(a) Vivian Miné Geraldo Garcia, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização de Grupo Focal e aplicação de questionários com os docentes que realizam o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais no período da tarde, que atuam neste local, sendo mantido o anonimato da Instituição e dos profissionais.

Atenciosamente,

Márcia Fernandes Lima Silva
Diretora do Departamento Pedagógico

[REDACTED]

APÊNDICE IV – INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Parte I – Grupo Focal

Parte I – A: Questões Norteadoras das Discussões do Grupo Focal

1. Como a questão social influencia o desenvolvimento da criança?
2. Quais são as ações realizadas pelo docente especializado da Sala de Recursos Multifuncionais (estratégias utilizadas)?
3. Que desafios são enfrentados pelo profissional multifuncional?
4. Como a formação inicial e continuada auxilia no trabalho com os alunos?
5. O que seria necessário mudar ou melhorar para uma realização mais significativa do atendimento complementar e suplementar à educação regular realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais? (possíveis soluções).

**Parte I – B: QUADRO DE UNIDADES DE SIGNIFICADO DE ACORDO COM AS
RESPOSTAS DAS QUESTÕES NORTEADORAS**

1. Como a questão social influencia no desenvolvimento da criança?

Professores	Respostas
P1	<p>✓ “E essa família às vezes é o mais difícil (riso). Porque a criança em si, na escola, no dia-a-dia, a gente vai trabalhando, mas a família, é complicado! Quando a gente acha que a criança tem e a família não aceita, aí vem o embate. Quando a criança tem, e a família não reage, é outro embate. Então estamos sempre no embate. Ou tem também aquela família que acha que o poder público tem que fazer tudo por ela, então “eu não preciso ir buscar, eu tenho direito, vocês que tem que fazer por mim”. E a família fica aonde né”.</p>
P2	<p>✓ “Sim, por agora a mãe quer lavar na sala de recursos, porque agora ela sabe que o filho dela precisa, então ela agora está levando direitinho na sala de recursos, porque ele já perdeu todos os apoios (alunos com laudo ficam com um professor de apoio na sala regular junto com a criança. Normalmente são estagiários ou professores da própria rede que completam a carga horária de trabalho no período oposto) que a gente já pediu, porque nos outros anos, ela dizia que o filho dela não precisava”.</p>
P3	<p>✓ “Esse processo de compensação é fundamental, porque o estímulo quando vem da família aí sim a escola consegue dar aquela continuidade para ter o avanço, quando não há esse apoio na família, é muito difícil fazer com que a criança inicie esse processo de compensação”.</p> <p>✓ “Quando a família quer que a criança evolua, quer que ela se torne independente, ela quer que a criança seja capaz de fazer as coisas, a gente vê a diferença. De como esse apoio influencia na criança, ou seja, a gente consegue fazer a criança atingir o objetivo que a gente quer para aquela criança, às vezes desenvolvendo até melhor. A família que é a base, digamos assim”.</p> <p>✓ “Eu tenho uma aluna que tem D.I. mas não tem laudo, a mãe não aceita, a família não leva no médico, enfim, mas a menina tem todos os indícios de ter deficiência intelectual. Num belo dia a mãe veio trazer a criança e estava escrito numa casa próximo a escola “do-a-se gatos”. Quando fui buscar a menina a mãe estava gritando “aí professora, eu mandei ela ler essa plaquinha da casa do lado e ela não conseguiu ler! Esse reforquinho não está adiantando de nada pra ela não, desse jeito eu não vou trazer mais ela não” (burburinho demais participantes). Mas você vê como começa pela família né. Eu estava tentando de tudo que é jeito com a filha dela, mas se ela não tiver um respaldo, ou como foi dito aqui um ludo que escreva o que a menina tem, de nada adianta o nosso trabalho”.</p>
P4	<p>✓ “Então na verdade, é bem isso que você colocou no começo, falando sobre ele (Vygotsky), que ele fala sobre a inserção e o desenvolvimento que acontece pelo meio social, se não tivesse meio social, esse meio coletivo, esse trabalho todo junto, a inserção não vai acontecer, o desenvolvimento não vai acontecer, e muito menos a valorização, se você não tem todo um apoio por trás, e todas as pessoas no mesmo processo, você não consegue atingir essa valorização”.</p>

P5	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “Dependendo do apoio e aceitação da família, vai influenciar diretamente no desenvolvimento dessa criança e principalmente no nosso trabalho”. ✓ “Transtorno de Déficit de Atenção sai muito, e às vezes a gente vê que não é tudo isso, às vezes é o foco, a família a questão de limite, ou a criança é agitada mesmo” ... ✓ “Mas daí você vai ver a família, ela fica o dia todo trancada dentro de casa com a mãe, com a avó, e não sai, aí você entende porque não vai no colo dos outros. O social influencia diretamente”. ✓ “Eu tenho um caso na escola particular (a professora atende como Psicopedagoga na rede particular) de uma criança que não conseguia aprender por uma desorganização da família, daí ela teve um laudo de dislexia, então a família começou afirmar que ela não podia fazer isso ou aquilo porque agora ela tem dislexia. E ela chegava na sala de aula e falava para o professor: não, eu não posso fazer isso porque eu tenho dislexia. Então assumiu que tem dislexia e esqueceu o resto da vida. Tirei a culpa das minhas costas, não é porque ela não consegue, é porque ela tem dislexia”. ✓ “O destino de uma deficiência nunca conseguimos “prever” e sim dependerá das condições que serão propiciadas ao indivíduo para que ele consiga se desenvolver plenamente de acordo com o seu potencial. Vimos muito na nossa realidade crianças muito mais comprometidas por sua deficiência que alcançam maiores resultados do que aqueles que são menos comprometidos porem não recebe tanto apoio como o outro, como: terapias, estímulos e aceitação. O papel social define a deficiência”.
P6	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “A criança é um ser dentro da sala, comigo é outro e na casa dele é outro. Eu converso muito com os pais quando vou levar a criança até o portão, vou levar, vou buscar, e a gente vem sempre trocando “a professora ele tem feito isso em casa” e tem sido de grande importância no meu trabalho, tem dado certo, porque posso até focar de outro jeito, então eu acho isso importante”.

2. Quais são as ações realizadas pelo docente especializado da Sala de Recursos Multifuncionais (estratégias utilizadas)?

Professores	Respostas
P1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “Mas até na criança dita “normal”, para alguns a gente tem que criar os caminhos diferentes para que eles possam aprender, nem todo mundo aprende do mesmo jeito né, uns mais rapidamente, outros mais lentos, mas eles vão descobrir os caminhos deles”. ✓ “Organizar sim uma estrutura para aprender, ou eu faço um foco, primeiro uma professora, depois outra, eu acho que é uma organização com o gestor. Faz um foco. “Olha, vou bater um papinho de meia horinha, com aquele professor”... ✓ “Ela fez uma explanação para os professores, o que é, quais são os alunos, então ela pegou os pontos que estava percebendo e foi naquele foco. Então assim, seu eu quero atingir o professor qual foco eu vou pegar? Então principalmente para aqueles que não acreditam muito eu vou mostrar que o negócio funciona”. ✓ “E às vezes umas síndromes que a gente nem ouviu falar, uma coisa que a gente vai ter que estudar, buscar, até os próprios médicos estão tentando descobrir ainda algumas delas” ... ✓ “Exatamente, de estímulos, até o convencimento familiar, tudo isso entra no pacote no papel do professor especializado da Sala de Recursos”.
P2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “Na sala de recursos, a gente tem essa questão da sensibilidade, porém a gente tem que estar com esse sentido mais aguçado ainda. Às vezes, o professor principalmente, agora nós estamos na fase de reavaliação. e os professores de sala de regular não entendem esse processo, “nossa e aí o que eu faço estou aguardando...”, e realmente é preciso aguardar esse momento, porque a criança teve um desenvolvimento do ano passado pra cá, então se a gente que está chegando agora, ou que já conhecermos a criança, se gente não se atentar aos detalhes, se a criança está lá e ela teve esse desenvolvimento, a gente não vai estar orientando da melhor maneira possível os professores e a criança também, devido a essas peculiaridades mesmo, eu não conheço aquela criança, eu não estudei a fundo a necessidade dela, o que ela tá precisando, então eu corro o risco de voltar coisas que ela já sabe, então ela vai se sentir desestimulada, essa sensibilidade eu acho que é o foco sim, porque os recursos a gente corre atrás, a partir do momento que a gente conheceu a criança, eu sei que ela tem essa necessidade, então os recursos vão aparecer, gente corre atrás”. ✓ “A maioria das salas eu acredito que tenha o mesmo tipo de materiais, então qual vai ser o diferencial de cada sala, como a gente está aplicando esse material. Às vezes vem a instrução, tem que ser desse jeito, só que a gente nessa correria entre um aluno e outro, não para pra prestar atenção como a gente pode aproveitar melhor esse jogo, né, a P6 estava comentando, tem criança que não vai aprender só com o jogo, eu acredito que o jogo vai ser o principal instrumento para que ela faça outras associações, então o jogo não dá conta da alfabetização em si, não, mas ele vai preparar a criança, então a partir daquele jogo a gente pode trazer formação de palavras, de frases,

	<p>texto, então você está alfabetizando através daquele jogo, então ele é nosso principal instrumento”.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ “A gente, é como um “instrutor”, nós temos que direcionar, às vezes é mais complicado, dentro do que a criança precisa e do que ela gosta, o que eu posso oferecer para ela? Por que não adianta eu oferecer uma coisa que não tenha nada a ver com as características que ela tem, né, se eu tivesse só na dificuldade dela, poderia propor uma atividade que deu certo para outras crianças, mas para ela não. Porque é aquela criança, tem que ser significativo para ela, para que o conhecimento seja realmente construído. Então o ensino deve ser significativo pra ele conseguir aquilo que ele precisa”. ✓ “É exatamente esse suporte que a gente não “pode” dar. O psicológico e neurológico. Nossa função é pedagógica. A gente não pode afirmar nada nesse sentido”.
P3	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “E o analisar aqui é a gente descobrir a potencialidade da criança, o que a criança consegue fazer, o que ela vai conseguir se desenvolver, então isso que é o maior desafio do professor, porque geralmente a gente se preocupa mais com as dificuldades, e o que a gente precisa analisar? As potencialidades, porque as crianças têm e têm muitas”. ✓ “Tenho que criar novas estratégias para propiciar o desenvolvimento daquela criança, às vezes ir atrás de algum meio que você nem imagina, você tem que criar, tem que procurar”.
P4	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “Agora que você falou sobre isso, que vem um pouco aí minha parte, porque eu estou começando agora na sala de recursos, e é exatamente essa a minha maior preocupação, conhecer as crianças lógico, e atingir essa peculiaridade. Na verdade, como a gente estava falando quando estamos na sala de regular nós não temos essa noção, dessa dificuldade de você achar o ponto de cada aluno, né, como isso é difícil! Porque assim na sala de aula eles são praticamente “iguais”, vamos dizer assim, você dá mais ou menos a mesma atividade, a mesma dinâmica, e a maioria acompanha, né, então você vai pela maioria, na sala de aula, aí na sala de recursos você se depara com exatamente isso, o ponto de cada aluno, aí que o negócio parece pegar porque você tem que achar esse ponto, e achar atividades, e aí que é o trabalho puxado. Nossa Senhora”! ✓ “O desafio da educação especial são os caminhos diferentes. Como eu tinha colocado no começo, a sala de recursos tem essa questão de você achar o caminho diferente para chegar no mesmo lugar, é esse o maior desafio, principalmente para mim que estou começando agora (risos) na sala de recursos, para mim está sendo o maior desafio. E vem, a questão dos caminhos diferentes para inserção, e aí quando você consegue essa inserção, quando você consegue atingir isso, você chega na valorização da educação especial”. ✓ “O desafio do professor multifuncional é realmente analisar, saber explorar e saber promover essa aprendizagem, saber promover esse desenvolvimento, tão peculiar de cada criança”. ✓ “E aí como é que você vai conseguir promover essa aprendizagem que acontece, mas como você vai conseguir que ele tenha concentração, que ele saiba o momento de parar, escutar, para ele aprender a respeitar o outro, como é que se faz isso? Então por isso o nome multifuncional, né gente, porque realmente, são muitas diversidades de ações. É uma coisa de louco (risos)”.

	<p>✓ Porque na sala de aula, por mais que você tenha a maioria, você tem o especial, por exemplo o ano passado eu dava aula para um 5º ano e eu tinha um Síndrome de Down na minha sala, mas você sabe o que fazer com ele, você vai ali, faz atividade diferenciada, ele tem uma professora de apoio muitas vezes e tal, então você consegue direcionar. Mas agora você ter, como a P2 estava falando, você não vai fazer de 20, 30 alunos, você não vai fazer 20 atividades diferentes, você não vai fazer 30, agora na sala de recursos você precisa fazer isso, né, e aí que você começa a “borbulhar” a cabeça.</p>
P5	<p>✓ “O que prejudica bastante também é o aspecto emocional. Às vezes chega para gente e se não temos um laudo, a gente fica “será que não é um aspecto emocional ou será que é mesmo um comprometimento que não vai”? Então eu acho que o laudo orienta nesse caso”.</p> <p>✓ “Uma coisa a mais para nortear o nosso trabalho. É lógico que no laudo, vai ter que existir esse momento que você conhece a criança, reconhece as peculiaridades dela, independente de laudo ou não, isso só vai com o dia-a-dia e com o atendimento, para saber o que você consegue e até onde você consegue. Eu acho que o laudo é importante porque hoje principalmente o emocional está vindo cada dia mais presente”.</p> <p>✓ “Eu acho que depende do professor. Tem professor que acredita no nosso trabalho, tem professor que não acredita. Tem professor que procura a gente, aí a gente fala. Mas infelizmente tem muita professora que não acredita no nosso trabalho ...”</p> <p>✓ “De não aceitar não, mas não valoriza. “Ah, o meu trabalho com sala toda diariamente é mais importante do que o dela que só “atende” uma criança por vez” ... eles não têm uma disposição, eu acredito”.</p> <p>✓ “Às vezes acontece também de o professor falar assim “eu até aplico a prova diferenciada, mas ele vai ter que fazer a mesma que todos fazem, só para ele ter a nota”...</p> <p>✓ “Nós professores de Atendimento Educacional Especializado temos que muitas vezes fazer o professor de sala regular compreender, que não depende se a criança não está atingindo o nível do grupo, o esperado, e sim valorizar a conquista de novos objetivos, valorizando sempre a SUA potencialidade, que nós professores devemos sim descobrir caminhos alternativos para ajudar os alunos a avançarem considerando o <u>todo</u> do aluno”.</p>
P6	<p>✓ E ele era bem apático. É de uma família de um número muito grande de filhos, e... é bem complicado a situação ali, e ele vem sempre apático, sem tomar café da manhã, eu sempre providencio, peço na cozinha para dar alguma coisa pra ele, umas bolachinhas, faço ele comer, vou conversando com ele, e falo “vamos brincar” aí pronto ele já quer participar. Então, voltando ao jogo da velha esse é um recurso muito interessante. Ele manipula? Manipula, mas não tem a mínima noção das letras do alfabeto e é por aí que a gente começa mostrando as letras do alfabeto”.</p> <p>✓ “Gente esse daqui eu gastei 3 reais! Foi só o pregador, A gente tem cola colorida, papel cartão, uma infinidade de materiais na nossa escola, sabe, e dá certo, e olha e fica com uma infinidade de materiais para trabalhar com as crianças, é tão fácil! Eu sei que a gente não tem tempo, então às vezes eu convoco meu marido e minha filha para ajudarem”.</p>

	<ul style="list-style-type: none">✓ “O meu aluno autista também é assim, ele é fissurado por desenhos, então eu chego e ele quer desenhar. Ótimo, vamos desenhar, depois você vai conta para mim o desenho, aí eu trabalho a escrita. Ele já está no quarto ano. Até as tias do NAP falaram que ele é assim mesmo, ele é muito complicado. Mas eu pensei assim, vou aproveitar esse momento. Dá para perceber que os textos dele estão aumentando, a qualidade, a concordância, a pontuação, tudo que a gente precisa trabalhar, né, mas primeiro ele desenha, não adianta”.✓ “Sem dúvida. É um desafio. Como esse autista, ele só quer desenhar, então eu estou aproveitando através do desenho fazendo a escrita, registrando, fazendo texto e tudo mais. Mas até eu descobrir que através do desenho e da escrita ele rendia, demorou bastante, foram vários atendimentos, entendeu. Mas é isso mesmo. E a gente está sempre buscando”.✓ “Eu até questionei isso com a minha Gestora, eu acho assim que fica muito o professor lá e a gente da Sala de Recursos aqui. Eu acho que a gente precisava ter essa troca, é muito importante”.
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

3. Como a formação inicial e continuada auxilia no trabalho com os alunos?

Professores	Respostas
P1	<p>✓ “Mas eu acho que independente de formação, da faculdade ou especialização que você faça, porque a Pedagogia hoje, ou até mesmo a especialização, ela te dá uma noção geral, mas ela não vai muito além disso. Eu converso bastante com as estagiárias né (na rede, estagiárias de Pedagogia são contratadas para serem apoio nas salas dos alunos de inclusão que possuem laudo médico) e a faculdade parece que está distante da realidade da sala de aula. A gente tem bastante estagiária na rede, em torno de setenta estagiárias de Pedagogia, e elas estão muito distantes da realidade da sala de aula. A teoria é bonita, mas você chega na sala a história é outra. A teoria é intacta, aí quando você chega lá, tem vinte correndo, tem todo movimento da sala, enquanto você acalma um, o outro já correu, já pegou, você tem um mais agitado, outro mais tímido, né. Eu converso bastante com a *Luciana que dá aula em faculdade, e hoje a grande maioria partiu para a faculdade e especialização EAD (à distância) e ela tem suas limitações, você vai no máximo na faculdade uma, duas vezes por semana, às vezes nem isso, e o aluno precisa estudar, ser dedicado, para fazer uma boa faculdade nessas condições. Eu fiz a minha primeira lá atrás, em 1900 e bolinha, eu fiz serviço social, foi minha primeira faculdade, então eu ia todo dia, quase cinco horas por dia, de segunda a sábado, aquele negócio, aí você tem uma outra visão, uma outra gama. Aí, fui fazer Pedagogia, que também era todo dia. Então você conversa com o aluno, mal conversa com o colega, mal sabe o nome, não tem aquela experiência de convivência de faculdade. Então hoje nossa formação de professores deixa a desejar. E um detalhe que eu acho muito importante é a extinção do magistério (nível ensino médio). A formação no magistério ajudava muito. Tem uma estagiária que é caixa de supermercado. Ela diz que não consegue estudar porque fica trabalhando oito horas por dia. A realidade é completamente diferente. E olha que é uma menina bastante esforçada. Uma outra trabalha na fábrica, na área de produção e não tem contato com criança, com a realidade da escola, né, e tem o ensino médio básico, e pergunta “quem é Vygotsky, que é Wallon ...” (risos), então eu acho uma pena a extinção do magistério. Eu tinha uma pastinha das datas comemorativas, eu sou desse tempo, em que se estudava, tinha uma formação mais consistente”.</p> <p>✓ “A gente precisa correr atrás do conhecimento. Nós não conseguimos conhecer todos, mas se por exemplo, esse ano estou trabalhando com X alunos, aí eu tenho que me dedicar aquele ano para esses alunos, ou aquelas duas ou três ali que eu tenho. O ano pode ser que eu não tenha mais aqueles alunos, mas eu posso receber um outro, aí eu vou buscar o outro. Qualquer faculdade ou especialização que você faça, você aprende apenas um pano de fundo de todas as situações, o específico daquela criança só no dia-a-dia, é específico do problema dela, da saúde dela, das características dela, é específico de cada aluno. Nós estamos passando aí por uma situação do município, com os alunos da APAE da educação infantil que estão vindo para o município, então são cinco crianças que vamos receber no segundo semestre, e eu conversei</p>

	<p>individualmente com mais de uma hora com cada pai, e cada um tem seus medos, suas angústias, seus desesperos, e tudo mais”.</p> <p>✓ “E às vezes umas síndromes que a gente nem ouviu falar, uma coisa que a gente vai ter que estudar, buscar, até os próprios médicos estão tentando descobrir ainda algumas delas” ...</p>
P2	✓ Não falou sobre formação.
P3	✓ “A faculdade é muito teórica. É na prática de sala de recursos que você vai vendo as diversidades, o que ele precisa, não precisa” ...
P4	✓ Não estava presente no segundo encontro.
P5	✓ Não falou sobre formação.
P6	<p>✓ “A Psicopedagogia não traz o estudo da questão da educação especial, porque foi tudo assim (puf) muito resumido. Foi muito rápido”.</p> <p>✓ Por isso estou procurando outra e fazendo Educação Especial. Porque como eu falei, foi tudo muito rápido, eu fiz dois anos, mas é muito conteúdo, mas eu acho assim que a gente tem que buscar, tem que se colocar, e conhecimento. Se aprofundar, acho que vai do interesse também de cada profissional, eu por exemplo peguei um X frágil e eu nem sabia o que era, e ele desenvolveu muito bem, eu procurei a doutora *Júlia, “me ajuda, estou com um aluno assim”, ela me mandou livros que eu poderia estar lendo, eu busquei. Eu conheci o *Guilherme, eu conheci a família, a mãe não queria aceitar a doença do filho, e eu incentivei, “vamos buscar a melhor maneira para seu filho, e eu quero que você me ajude, vamos trabalhar juntas”, então é isso que a gente deve fazer, vencer as barreiras, acho que é assim em todas as profissões, não só na nossa, então a gente tem que buscar a melhor maneira para solucionar. Quem ganha é o aluno.</p>

4. Possíveis soluções

Professores	Respostas
P1	✓ “O desafio existe, e a gente só vai buscar a solução quando você está com ele. Então, por exemplo, você tem cinco autistas que está atendendo, provavelmente você está se dedicando mais ao estudo deles, a outra tem mais PC, e vai se dedicar mais ao PC. A gente vai fazendo as coisas de acordo com a necessidade de cada um. E assim é na vida da gente também, né, você quer fazer alguma coisa você vai se dedicar aquilo, aquela situação ali”.
P2	✓ “Seria a integração de tudo isso, como a gente já está conversando, a questão do estudo, o conhecimento da peculiaridade de cada um, o entendimento teórico do que significa o que está no laudo, a cultura de cada criança, o seu ambiente, para depois a gente estar partindo para o pedagógico, a gente tem que integrar tudo isso, ver as características dela, o meio, para depois a gente interferir”.
P3	✓ Não falou sobre solução.
P4	✓ Não estava presente no segundo encontro.
P5	✓ Não falou sobre solução.
P6	✓ “A primeira coisa que a professora falou quando iniciei minha pós-graduação foi que a criança tem suas características próprias. Eu acho que devemos ter um envolvimento maior com a família, ter trocas com os professores, é bater. Tem aqueles professores que resistem mesmo,

	<p>sabe, eu acho que até por falta de conhecimento, porque tem a Pedagogia, mas não tem a formação do Psicopedagogo, e também não é obrigação dele, a parte dele é a Pedagogia, mas tem pessoas que não se interessam por essa parte, então eu acho assim: a gente tem barreiras, tem, então vamos quebrá-las, vamos trazer, vamos fazer uma parceria, eu acho que isso dá certo. A criança é um ser dentro da sala, comigo é outro e na casa dele é outro. Eu converso muito com os pais quando vou levar a criança até o portão, vou levar, vou buscar, e a gente vem sempre trocando “a professora ele tem feito isso em casa” e tem sido de grande importância no meu trabalho, tem dado certo, porque posso até focar de outro jeito, então eu acho isso importante. A gente tem barreira, a Psicopedagogia, sim, a Sala de Recursos é uma novidade aqui no Brasil, é muito recente, ainda existe muitas dúvidas e incógnitas da sua real funcionalidade, ainda está se abrindo. Existe o Psicólogo que não aceita muito o trabalho do Psicopedagogo, e por aí vai. Eu acho que a gente tem que buscar a melhor maneira para que quem saia ganhando é o aluno. Existe aqueles laudos que vem “F não sei o que” e a gente não tem essa formação, então tem que correr atrás de tudo isso para poder oferecer o melhor atendimento para o principal interessado, que é o aluno”.</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Parte I – C: Oficina de estudo

Responsáveis: Psicopedagoga Vivian Miné Geraldo Garcia (mestranda)

Profa. Dra. Suelene Regina Donola Mendonça (orientadora)

Profa. Ma. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães (auxiliar participativa)

1º encontro: 19/04/2016

1. Entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Autorização de Direito de Imagem;
2. Entrega do plano de trabalho com a proposta do curso;
3. Dinâmica: Caneca no vaso;
4. Apresentação de eslaides sobre Defectologia;
5. Café;
6. Analisar os trechos retirados do texto e refletir sobre eles:

Fonte: GÓES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico cultural. In: OLIVEIRA, M. C., REGO C. T., SOUZA D. T. R. (organizadoras). **Psicologia, educação e as temáticas da vida**. São Paulo: Moderna, 2002.

Cada dupla deve escrever em tiras de papel (tamanho visível para posterior apresentação) três palavras relacionadas ao trecho. Depois, cada dupla apresentará suas palavras e explicará o porquê de tais conclusões. Iniciará as discussões em torno dos temas geradores, ou seja, o grupo de discussão/ grupo focal.

7. Entrega do questionário para o próximo encontro.

2º encontro: 23/06/2016

1. Leitura coletiva do informante sobre o Grupo Focal;
2. Apresentação de uma prática aplicada pelos docentes multifuncionais em sua vivência cotidiana.

Após a apresentação de cada participante, será aberto um tempo para as perguntas (mesa redonda), iniciando uma discussão sobre as práticas. Durante essa discussão, será feita a realização do Grupo Focal (GF), a partir de questões norteadoras lançadas pelo moderador.

Caracterização dos participantes

Docentes: tempo de experiência em SRM (fora a gestora, que vem em primeiro)

G
P1
P2
P3
P4
P5

Auxiliares: conhecimento em educação inclusiva

A1
A2

Moderadora do Grupo Focal e Pesquisadora

M



PLANO DE TRABALHO

Oficina de Estudo

Justificativa

Além de sua exímia contribuição sobre como as aprendizagens ocorrem, servindo de subsídio para inúmeras produções científicas e contribuindo para o desenvolvimento dos sujeitos por meio das relações sociais, Vygotsky, segundo Toledo e Martins (2009 p. 6), “[...] entre tantos estudos voltados ao conhecimento do desenvolvimento humano, dedicou-se também a investigar o desenvolvimento da criança deficiente [...] Na obra de Vygotsky que trata da Defectologia, percebemos a defesa da não segregação dos alunos com necessidades especiais[...]”. Nessa obra, o autor considera a educação de grupos heterogêneos, além de aprofundar os conceitos da relação entre o defeito e a compensação, intitulando a teoria da “supercompensação”, que serviu de base para a educação de crianças deficientes. O eixo central dessa teoria é que “todo o defeito cria um estímulo para elaborar uma compensação. [...] junto com as deficiências, estão dadas as forças, as tendências, as aspirações a superá-lo ou nivelá-lo” (VYGOTSKY, 1997, p. 14 - 15).

Nesse sentido, pretende-se realizar com os docentes especializados atuantes nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) uma discussão teórica sobre o assunto, analisando os preceitos básicos dessa teoria para posteriormente abrir uma discussão prática sobre o trabalho docente realizado com os alunos públicos-alvo do Atendimento Educacional Especializado (alunos deficientes, com transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades).

Objetivos

- Desenvolver formação continuada para docentes especializados atuantes em Sala de Recursos Multifuncionais;
- Propiciar, em um processo colaborativo de formação, debates e análises sobre a teoria da Defectologia Contemporânea, de Vygotsky;



PREFEITURA MUNICIPAL DE -----
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA - DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO
Educação, Sustentabilidade e Paz: Pessoas Melhores para um Mundo Melhor



- Realização de um Grupo Focal, ou Grupo de Discussão, sobre a prática docente em Sala de Recursos Multifuncionais;
- Desenvolver uma reflexão teórica da prática.

Público-Alvo

Docentes de Sala de Recursos Multifuncionais da Rede Pública Municipal de -----.

Metodologia

Pesquisa descritiva de gênero colaborativo;

Leitura compartilhada;

Grupo de discussão.

Recursos Necessários

Texto impresso;

Retroprojeter para exibição de eslaides em power point e vídeos acerca do assunto proposto;

Folha sulfite;

Lápis, borracha, caneta esferográfica e caneta marca-texto.

Avaliação

Autoavaliação sobre o tema estudado e as reflexões advindas do encontro;

Questionários fechados e ficha sobre o perfil profissional.

Cronograma

DIAS	LOCAL	PÚBLICO
19/04/2016 e 23/06/2016	REMEFI Professor Manoel César Ribeiro	<i>Professores atuantes nas Salas de Recursos Multifuncionais e Itinerantes</i>



PREFEITURA MUNICIPAL DE -----
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA - DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO
Educação, Sustentabilidade e Paz: Pessoas Melhores para um Mundo Melhor



Horário: das 18h30m às 21h30m

Carga Horária: 10 horas (6 horas presenciais + 4 horas de tarefa).

Profissionais Responsáveis: Vivian Miné Geraldo Garcia (Psicopedagoga e docente de SRM na Rede Municipal de -----); Profa. Dra. Suelene Regina Donola Mendonça (Universidade de Taubaté – UNITAU).

Bibliografia:

- **Básica**

YVOTSKY, Lev. S. **Fundamentos da Defectologia:** Obras Escogidas V. Madri: Visor, 1997.

- **Complementar**

TOLEDO, Elizabete Humai, MARTINS, João Batista. A atuação do professor diante do processo de inclusão e as contribuições de Vygotsky. **XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE**, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, PUCPR. 26 a 29 de outubro de 2009;

BRASIL, Resolução CNE/CEB n. 04 de 02 de outubro de 2009. **Institui as Diretrizes Operacionais p/ atendimento educacional especializado na educação básica modalidade educação especial.** Brasília, 2009;

_____. Ministério da Educação. Nota Técnica SEESP/GAB n. 11/2010 de 7 de maio de 2010. **Apresenta orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.** Brasília, 2010.

DINÂMICA EM GRUPO: CANECA NO VASO

Objetivo: Sensibilizar o grupo para o convívio com Pessoa com Deficiência.

Material:

- Barbante;
- Caneca com asa;
- Vaso ou recipiente em que caiba a caneca;
- Vendas para olhos (metade do número de participantes).

Procedimento:

Todos os integrantes em círculo, de pé, recebem um barbante. Uma das pontas do barbante deverá ser presa à cintura do participante, e a outra ponta, presa a uma tesoura que se encontra no centro do círculo.

A tesoura presa no centro do círculo deverá estar com a ponta voltada para baixo. O grupo deverá tentar colocar a tesoura no vaso que se encontra no chão, abaixo da tesoura.

No círculo, de forma intercalada, ficará uma pessoa sem a visão (com vendas) e a outra sem a fala, novamente outra pessoa sem a venda e depois outra pessoa sem a fala, e assim sucessivamente.

A missão do grupo é inserir a tesoura presa no centro do círculo no vaso. Após o cumprimento da missão, fazer uma reflexão com o grupo, sobre as principais dificuldades apresentadas durante a vivência, e como se comportam ao conviver no cotidiano com Pessoas com Deficiência.

Fonte:

Jogos e Dinâmicas de Grupo - Pessoa com Deficiência

Supervisão: Rubem Tadeu Perlingeiro, Marco Aurélio Romeu Fernandes, Renato Bini.

UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL: Escritório Nacional Rua Coronel Dulcídio, 2107 - Bairro Água Verde CEP: 80250-100 Curitiba - PR Tel: (41) 3353-4732 www.escoteiros.org.br

ESLAIDES DE APRESENTAÇÃO

FUNDAMENTOS DA DEFECTOLOGIA DE VYGOSTKY

 **UNITAU**
Universidade de Taubaté

A Defectologia Contemporânea de Vygotsky



Profª Drª Suelene Regina Donola Mendonça
Profª Psicopedagoga Vivian Miné G. Garcia

INTRODUÇÃO

▶ DEFECTOLOGIA

Campo de estudo que se estuda as pessoas que apresentam algum tipo de “defeito” - aqueles que não se enquadram nos parâmetros da normalidade. Seja sob uma condição física, seja sob uma condição psicológica.



DEFECTOLOGIA TRADICIONAL

▶ Todos os problemas relativos à esse campo eram tratados sob uma perspectiva quantitativa. Os mais difundidos métodos psicológicos de investigação da criança anormal se baseavam numa concepção puramente quantitativa do desenvolvimento infantil.

▶ “Enquanto na teoria o problema se reduzia a um desenvolvimento quantitativamente limitado e de proporções diminuídas, na prática, se promoveu a ideia de um ensino reduzido e mais lento”. (Vygotski, 1997, p. 12)



DEFECTOLOGIA CONTEMPORÂNEA

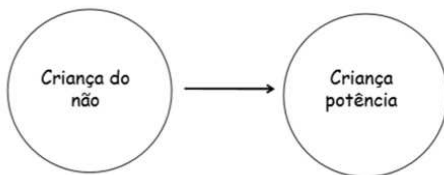
- ▶ A perspectiva que se abre para o estudo das crianças deficientes se pauta nos aspectos qualitativos do desenvolvimento, entendendo que estas crianças apresentam um processo qualitativamente distinto, peculiar. Sua análise, portanto, extrapola os aspectos resultantes da simples soma das funções e propriedades pouco desenvolvidas.

DEFECTOLOGIA CONTEMPORÂNEA

- ▶ “A defectologia está lutando agora pela tese básica em cuja defesa vê a única garantia de sua existência como ciência, qual seja: a criança cujo desenvolvimento se vê complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos normais, mas uma criança que se desenvolveu de outro modo.” (Vygotsky, 1997, p.12).



DEFECTOLOGIA CONTEMPORÂNEA



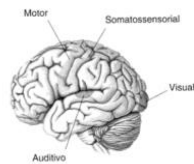


DEFECTOLOGIA E COMPENSAÇÃO

- ▶ **CONTRADIÇÃO:** por um lado o defeito é o menos, a limitação, a debilidade, a diminuição do desenvolvimento, por outro, precisamente porque cria dificuldades, estimula o avanço elevado e intensificado.
- ▶ **TUDO DEFEITO CRIA OS ESTÍMULOS PARA ELABORAR UMA COMPENSAÇÃO.**

DEFECTOLOGIA E COMPENSAÇÃO

- ▶ **Adler** - a sensação de insuficiência dos órgãos é para o indivíduo um estímulo constante ao desenvolvimento da psique. Se devido a menosvalia morfológica ou funcional, algum órgão não pode cumprir plenamente suas tarefas, o sistema nervoso central e o aparato psíquico do homem assumem a tarefa de compensar o funcionamento dificultado desse órgão. Criam, sobre o órgão ou a função insuficiente uma superestrutura psicológica que tende a proteger o organismo no ponto debilitado, no ponto ameaçado.



DEFECTOLOGIA E COMPENSAÇÃO

- ▶ **Vygotsky** - A compensação pode ter dois desenlaces - a vitória e a derrota. Mas, seja qual for o desenlace que se espera, **SEMPRE E EM TODAS AS CIRCUNSTÂNCIAS**, o desenvolvimento agravado por um defeito constitui um processo de criação e recriação da personalidade da criança, sobre a base da reorganização de todas as funções de adaptação, da formação de novos processos superestruturados, substitutivos, niveladores, que são gerados pelo defeito, e da abertura de novos caminhos paralelos para o desenvolvimento.





Um mundo de formas e vias novas de desenvolvimento, ilimitadamente diverso, se abre ante à defectologia. A linha do defeito-compensação é precisamente a linha diretriz do desenvolvimento da criança com o defeito de algum órgão ou função.

A criança com defeito também se desenvolve, mas de um modo distinto, por um caminho diferente, com outros meios, e para o pedagogo é importante conhecer a peculiaridade do caminho pelo qual deve conduzir a criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ▶ TOLEDO, Elizabete Humal, MARTINS, João Batista. A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DIANTE DO PROCESSO DE INCLUSÃO E AS CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY. XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, PUCPR. 26 a 29 de outubro de 2009.
- ▶ VYGOTSKY, Lev. S. Fundamentos da Defectologia: Obras Escogidas V. Madri: Visor, 1997.
- ▶ _____ . A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Trechos para reflexão sobre a Defectologia por Maria Cecília Góes

Trecho 1:

“As formulações do autor sobre desenvolvimento recusam a concepção de um curso linear, evolutivo; ao contrário, trata-se de um processo dialético complexo, que implica revolução, evolução, crises, mudanças desiguais de diferentes funções, incrementos e transformações qualitativas de capacidades. A criança é desde sempre um ser social, sendo que sua singularização como pessoa ocorre juntamente com sua aprendizagem como membro da cultura, ou seja, o desenvolvimento implica o enraizamento na cultura e a individuação.

No campo da Defectologia, Vygotsky argumenta que essas leis gerais do desenvolvimento são iguais para *todas* as crianças. Ele ressalta, entretanto, que há peculiaridades na organização sociológica da criança com deficiência e que seu desenvolvimento requer caminhos alternativos e recursos especiais. (GOES, 2002, p. 99).

Tema gerador: desenvolvimento da criança com deficiência

Trecho 2:

“O funcionamento humano vinculado a alguma deficiência depende das condições concretas oferecidas pelo grupo social, que podem ser adequadas ou empobrecidas. Não é o déficit em si que traça o destino da criança. Esse “destino” é construído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança, enfim, pelas experiências que lhe são propiciadas” (GOES, 2002, p. 99).

Tema gerador: O papel social da deficiência

Trecho 3:

“A peculiaridade da educação especial está em promover experiências que, por caminhos diferentes, invistam nas mesmas metas gerais, o que é indispensável para o desenvolvimento cultural da criança. Adicionalmente, deve visar à inserção social da pessoa em diferentes espaços de atividade do cotidiano. Embora para Vygotsky, como já indicado, todo processo humano envolva necessariamente o caráter coletivo e social, em alguns textos de defectologia ele usa expressões como “educação social” e “educação no coletivo” para apoiar as propostas na época, que valorizavam a participação em atividades organizadas comunitariamente e a educação laboral efetiva. [...] Nas críticas à escola especial, Vygotsky opõe-se, sobretudo, ao

direcionamento do ensino para as funções elementares, sustentado por uma “ortopedia psicológica” e uma “cultura sensorial” (GOES, 2002, p. 101).

Tema gerador: Desafios da educação especial

Trecho 4:

“O educador é aquele orientado prospectivamente, atento à criança, às suas dificuldades, e, sobretudo, às suas potencialidades, que se configuram na relação entre a plasticidade humana e as ações do grupo social. É aquele capaz de analisar e explorar os recursos especiais e de promover caminhos alternativos; que considera o educando como participante de outros espaços do cotidiano, além do escolar; que lhe apresenta desafios da direção de novos objetivos; que o considera integralmente, sem se centrar no ‘não’, na deficiência.”

Tema gerador: Desafios do professor multifuncional

Trecho 5:

“Em algumas regiões do Brasil, a inclusão social tem sido reduzida à inclusão escolar, e esta, por sua vez, tem se concretizado por meio da colocação de crianças com necessidades especiais em classes comuns, com um ensino igual para todos, deixando-se para as salas de recursos (quando existem) a tarefa de criar caminhos alternativos para a aprendizagem e o desenvolvimento. Apesar de se divulgarem orientações para as adaptações curriculares, estas estão sendo implantadas parcialmente, ou não respondem aos problemas essenciais. As consequências têm evidenciado que a “escola para todos” e a inclusão social devem ser pensadas de forma mais ampla, com propostas diferenciadas perante a heterogeneidade das necessidades especiais” (GOES, 2002, p. 108-109).

Tema gerador: Desafios da verdadeira inclusão

O QUE É UM GRUPO FOCAL?

Grupo Focal (GF) é uma discussão estruturada para obter informações relevantes de um grupo de pessoas sobre um tópico específico. O Objetivo de um GF é recolher informação sobre os sentimentos, valores e ideias das pessoas, e não obter consensos, nem tomar decisões. Os GF são utilizados com frequência como ferramentas de planificação, quando um novo programa ou serviço será desenvolvido ou como uma maneira de receber retro-informação sobre tópicos específicos.

Para S. Caplan, os Grupos Focais são “[...] pequenos grupos de pessoas reunidos para avaliar conceitos e identificar problemas”. Pesquisas desse gênero ocorrem em um lugar previamente selecionado e são orientadas por um guia elaborado pelo moderador, sem necessariamente limitar-se ou obrigar-se a ele. Seu objetivo central é identificar sentimentos, percepções, atitudes e ideias dos participantes a respeito de determinado assunto. Os usuários dessa técnica a utilizam por crer que a energia gerada pelo grupo cria diversidade e profundidade de respostas, ou seja, um esforço combinado de pessoas que produz mais informações do que simplesmente o somatório das respostas individuais.

Etapas do Grupo Focal:

1. Introdução (aproximadamente 10 minutos) O facilitador apresenta a visão geral e os objetivos da discussão. Os participantes apresentam-se.
2. Etapa da Construção do Entendimento (aproximadamente 10 minutos) Para iniciar a discussão e a relação entre o grupo o facilitador faz perguntas simples aos participantes.
3. Discussão Profunda (60 – 90 minutos) O facilitador faz perguntas relacionadas ao objetivo principal do grupo focal, que incentivem a discussão e que revelem os pensamentos e opiniões dos participantes. É nesta etapa que a informação mais importante é recolhida.
4. Conclusão (aproximadamente 10 minutos) O facilitador resume a informação ou conclusões discutidas e os participantes esclarecem ou confirmam a informação. O facilitador responde a qualquer pergunta, agradece aos participantes e indica os próximos passos.

REFERÊNCIAS

(Academy for Educational Development. A Skill-Building Guide for Making Focus Groups Work. Washington, DC:1995).

Em qual pesquisa vocês estarão colaborando?

A motivação para a dissertação em andamento, **ATUAÇÃO DOCENTE EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: ações desenvolvidas no contexto escolar**, veio do recente ingresso da pesquisadora, Vivian Miné Geraldo Garcia, como docente da Sala de Recursos Multifuncionais na Prefeitura Municipal de Pindamonhangaba (2015). Apesar de ter a formação exigida para tal função, no caso formação inicial que habilita para o exercício da docência (graduação em Pedagogia e Letras) e formação específica para Educação Especial (Pós-graduação *Lato Sensu* em Psicopedagogia), todas as atribuições referidas aos professores atuantes no AEE, que, de acordo com a Resolução CNE/CEB 04/09, inclui a identificação, seleção, ingresso, planejamento, organização, desenvolvimento, acompanhamento, utilização de recursos pedagógicos e avaliação dos alunos público-alvo da educação especial, surgiram dúvidas e angústias quanto a sua responsabilidade. Soma-se ainda a incumbência de articulação entre os professores da sala de aula comum, demais profissionais e familiares, para o suporte necessário a tais finalidades. Mesmo com razoável experiência na área educacional, essa soma de atribuições e relegações do trabalho que envolvem o Atendimento Educacional Especializado chamaram a atenção da pesquisadora para a realização desse estudo.

Parte II – Questionário**1. Identificação**

Nome Completo: _____ sexo: () M () F

2. Identificação

Nome Completo: _____ sexo: () M () F

Faixa etária:

() 20 a 30 anos () 31 a 40 anos () 41 a 50 anos () 51 a 60 anos

Média salarial:

() 1 a 3 salários mínimos () 4 a 7 salários mínimos () 8 a 11 salários mínimos
() acima de 12 salários mínimos**3. Formação Acadêmica****ENSINO MÉDIO**

Curso: Magistério (Curso Normal) () Ensino Médio Regular ()

Instituição: _____ Pública () Privada ()

Ano de conclusão: _____

ENSINO SUPERIOR (GRADUAÇÃO)

Curso: _____

Licenciatura () Bacharel () Presencial () Á distância ()

Instituição: _____ Pública () Privada ()

Ano de conclusão: _____

Curso: _____

Licenciatura () Bacharel () Presencial () Á distância ()

Instituição: _____ Pública () Privada ()

Ano de conclusão: _____

PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU (ESPECIALIZAÇÃO)

Curso: _____

Presencial () A distância ()

Instituição: _____ Pública () Privada ()

Ano de conclusão: _____

Curso: _____

Presencial () A distância ()

Instituição: _____ Pública () Privada ()

Ano de conclusão: _____

PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU (MESTRADO E DOUTORADO)

Curso: _____

Acadêmico () Profissional () Presencial () A distância ()

Instituição: _____ Pública () Privada ()

Ano de conclusão: _____

CURSOS DE APERFEIÇOAMENTO DE CURTA DURAÇÃO (30 A 90 HORAS)

Curso: _____ Carga horária: ___ h

Presencial () A distância ()

Instituição: _____ Pública () Privada ()

Ano de conclusão: _____

Curso: _____ Carga horária: ___ h

Presencial () A distância ()

Instituição: _____ Pública () Privada ()

Ano de conclusão: _____

Curso: _____ Carga horária: ___ h

Presencial () A distância ()

Instituição: _____ Pública () Privada ()

Ano de conclusão: _____

Curso: _____ Carga horária: ___ h

Presencial () A distância ()

Instituição: _____ Pública () Privada ()

Ano de conclusão: _____

Curso: _____ Carga horária: ___ h

Presencial () A distância ()

Instituição: _____ Pública () Privada ()

Ano de conclusão: _____

CURSOS DE APERFEIÇOAMENTO DE MÉDIA A LONGA DURAÇÃO (100 A 220 HORAS)

Presencial () A distância ()

Instituição: _____ Pública () Privada ()

Ano de conclusão: _____

Curso: _____ Carga horária: ___ h

Presencial () A distância ()

Instituição: _____ Pública () Privada ()

Ano de conclusão: _____

Curso: _____ Carga horária: ___ h

Presencial () A distância ()

Instituição: _____ Pública () Privada ()

Ano de conclusão: _____

4. Funções e carreira profissional

a) Carga horária de trabalho semanal:

() 20h () 30h () 40h () 50h ou mais

b) Quantidade de alunos que atende:

() de 10 a 20 () de 21 a 30 () de 31 a 40 () mais de 50

c) Tempo de atuação nesse cargo:

() de 0 a 5 anos () de 5 a 10 anos

d) Tempo de atuação na rede municipal:

() de 0 a 5 anos () de 5 a 10 anos () de 10 a 20 anos () mais de 20 anos

e) Tempo de atuação no magistério:

de 0 a 5 anos de 5 a 10 anos de 10 a 20 anos mais de 20 anos

f) Tempo de formação acadêmica:

de 0 a 5 anos de 5 a 10 anos de 10 a 20 anos mais de 20 anos

4. Clientela atendida

a) Em relação às crianças que possuem deficiências, quais já foram ou são atendidas:

síndrome de Down paralisia cerebral deficiência auditiva

deficiência visual deficiência física deficiência mental

deficiência múltipla

b) Em relação às crianças que possuem transtornos globais do desenvolvimento (TGD), quais já foram ou são atendidas:

Síndrome do Espectro Autista Psicoses infantis Síndrome de Asperger

Síndrome de Kanner Síndrome de Rett

c) Em relação às crianças com distúrbios de aprendizagem, quais já foram ou são atendidas:

Dislalia Afasia Gagueira

Dislexia Disgrafia Fissura Labiopalatal

d) Atende ou já atendeu crianças com superdotação ou altas/habilidades?

sim não

e) Atende ou já atendeu crianças com dificuldades de aprendizagem sem comprovação laudo-médica?

sim não

5. TCIs (tecnologias de comunicação e informação) disponíveis

a) Quais são as TCIs disponíveis nas Salas de Recursos Multifuncionais ou Centros Especializados, para utilização de professores e alunos?

Computador ou Notebooks

Data show

Aparelhos eletrônicos adaptados

Caixa de som e/ou amplificadores

Outros. Especificar: _____, _____, _____.

b) Você costuma confeccionar materiais para realizar adaptações às necessidades da clientela a que atende?

sim

não

c) Quais materiais utilizam com mais frequência para confeccioná-los?

recicláveis (garrafa pet, embalagens, tampinhas e afins)

EVA, cartolina, papel cartão, tecido e afins

Outros. Especificar: _____, _____, _____.

**APÊNDICE V – DOCUMENTOS DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS
DO MUNICÍPIO ANALISADO**



PREFEITURA MUNICIPAL DE -----

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA - DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO

Educação, Sustentabilidade e Paz: Pessoas Melhores para um Mundo Melhor



ENCAMINHAMENTO PARA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL

Nome: _____

Data de nascimento: ____/____/____ Idade: _____ Sexo: F () M ()

Telefones de contato: _____

Escola: _____

Série: _____ Período: _____

Professor: _____

R.A. _____

1 – O(a) aluno(a) apresenta alterações na fala? () sim () não

Quais? _____

2 – O(a) aluno(a) apresenta dificuldades na leitura? () sim () não

Caracterize: _____

3 – O(a) aluno(a) apresenta alterações de escrita? () sim () não

Caracterize: _____

4 - Nível de aprendizagem: _____

5 – Aspectos pedagógicos:

6 – Aspectos motores:

7 – Aspectos cognitivos:

8 - Histórico do (a) aluno(a):

- Frequência escolar: () regular () irregular
- Repetência: quais séries e quantas vezes? _____
- Interesse quanto à aprendizagem: _____

9 – Considerações relevantes considerados pelo professor:

10 – Considerações do Gestor da Unidade:

Gestor de Unidade

Professor

Data de entrega: ____/____/____

Data de recebimento: ____/____/____

- Favor preencher todos os campos.
- O encaminhamento não será validado sem as assinaturas.



PREFEITURA MUNICIPAL DE -----
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA - DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO
Educação, Sustentabilidade e Paz: Pessoas Melhores para um Mundo Melhor



ANAMNESE INFANTIL

1 – Identificação

Nome: _____
 Data de nascimento: ____/____/____ Idade: _____ Sexo: F () M ()
 Nome da mãe: _____
 Idade: _____ Profissão: _____
 Nome do pai: _____
 Idade: _____ Profissão: _____
 Endereço: _____
 Telefones de contato: _____
 Endereço para recados: _____
 Informante: _____

2 – Gestação

Idade em que a mãe engravidou: _____
 Intercorrências na gestação: _____
 Usou medicamentos? Quais? _____
 Realizou pré-natal? () sim () não. A partir de que mês: _____
 Obs: _____

3 – Parto

Local do nascimento: _____ Peso RN _____
 Tipo de parto? _____ Chorou ao nascer () sim () não
 Apresentou: Anóxia () sim () não Icterícia () sim () não
 Obs: _____

4 – Saúde da criança

Sono: _____
 Alimentação: _____
 Cirurgia: () sim () não. Qual? _____
 Internações: () sim () não. Motivos: _____
 Medicamentos: () sim () não. Quais? _____
 Doenças: () caxumba () sarampo () meningite () catapora () rubéola
 () rinite () convulsões () bronquite () sinusite () otites
 Acompanhamento médico: _____
 Obs: _____

5 – Desenvolvimento Escolar

Desempenho na escola _____
 Mudou muito de escola? () sim () não. Quantas vezes? _____
 Quem estuda ou auxilia a criança nas tarefas? _____
 Foi reprovado alguma vez? () sim () não. Quais? _____

Conduta na escola e na sala de aula: _____

6 – Atividades extracurriculares

Obs: _____

7 – Observações sobre o (a) informante

Obs: _____

8 – Observações

Profissional responsável: _____

Data: ____ / ____ / ____



PREFEITURA MUNICIPAL DE -----
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA - DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO
Educação, Sustentabilidade e Paz: Pessoas Melhores para um Mundo Melhor



AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

Nome: _____ D.N.: ___/___/___

Unidade Escolar: _____

Professora: _____ Período: () manhã () tarde

Início da Avaliação: ___/___/2016 Término avaliação ___/___/2016

A. Identificação Pessoal

1 -Qual é o seu nome? _____

3 -Com quem você mora? _____

2 -Quantos anos você tem? _____

4 -Onde você mora? _____

5 - Qual é o nome da sua professora? _____

B. Linguagem oral

Expressão oral () fala claro () troca letras () omite () gagueja

Compreende as explicações (linguagem receptiva) () sim () não

Estabelece diálogo () sim () não

Obs.: _____

C. MEMÓRIA

1. Memória Visual (cartelas de figuras de 1 a 6)

Memoriza por posição () Sim () Não

Necessitou de orientação () Sim () Não

Obs.: _____

2. Memória Auditiva (Ditado de Palavras e Números)

Repete sequência de palavras () 2 () 3 () 4 () 5 () 6

Repete sequência de números () 2 () 3 () 4 () 5 () 6

Obs.: _____

3. Memória de longa duração (Reconto)

Reconta com detalhes() Sim () Não () Parcial

Obs.: _____

D. Atenção**1. Sustentada**

Obs.: _____

2. Alternada

Obs.: _____

E. DISCRIMINAÇÃO AUDITIVA**1. Fonemas/Sons**

Obs.: _____

2. Aliterações

Obs.: _____

3. Rimas

Obs.: _____

F. PENSAMENTO**1. Organização espaço-temporal (transferência de plano)****Coordenação viso-motora e Orientação Espacial**

Simple () **Complexo** ()

Obs.: _____

2. Estruturação (sequência de figuras)

Sequência de figuras () Sim () Não () Parcial

Encaixar a figura na sequência () Sim () Não

Obs.: _____

3. Tomada de decisão (identificar qual a ação mais provável que completa a cena)

Nível I () sim () não

Nível II () sim () não

Obs.: _____

4. Compreensão/Interpretação (leitura de texto e questões)

Obs.: _____

G. RACIOCÍNIO**1. Seriação**

Seria os palitos () sim () não () parcial

Conserva a localização dos palitos () sim () não

Obs.: _____

2. Classificação

Nível I () sim () não () parcial

Nível II () sim () não () parcial

Obs.: _____

3. Sequenciação

Obs.: _____

4. Análise e Síntese Visual (Percepção)

Obs.: _____

H. LEITURA**1. Pareamento figura/palavra**

• Palavras simples () sim () não () parcial

• Palavras complexas () sim () não () parcial

Obs.: _____

2. Pareamento figura/frase

• Segue a linha com o dedo () sim () não () parcial

• Boa entonação () sim () não

• Qualidade da leitura - Lê com fluência () sim () não () parcial

Obs.: _____

3. Pareamento figura/texto

Fluência () sim () não

Proficiência () sim () não

Obs.: _____

I. ESCRITA**1. Sondagem (diagnóstico)**

✓ Registra o nome () sim () não

✓ Registra o nome e sobrenome () sim () não () parcial

✓ Lista de palavras – Sondagem Simples

Obs.: _____

2. Sondagem de dificuldades ortográficas (ditado)

Obs.: _____

3. Produção de Texto

• Em formato de lista () sim () não

• Em formato de frases () sim () não

• Em formato de texto () sim () não

Obs.: _____

J. CONHECIMENTO MATEMÁTICO**1. Ditado de Números (5, 11, 86, 90, 100, 150, 555, 6384, 2015, 2017)**

Obs.: _____

2. Contagem de objetos

• Até 10 () sim () não

• Até o 50 () sim () não

• Até o 100 () sim () não

Obs.: _____

3. Sequência Numérica (quadro)

Obs.: _____

4. Ordem Crescente e DecrescenteObs.: _____

5. Situações ProblemasEstratégia de resolução: _____

Montou o algoritmo: _____

Realiza adições:

- Simples () sim () não
- Com reserva () sim () não

Obs _____

Realiza subtrações:

- Simples () sim () não
- Com reserva () sim () não

Obs.: _____

Realiza multiplicações:

- Simples () sim () não
- Com reserva () sim () não

Obs.: _____

Realiza divisões:

- Simples () sim () não
- Com reserva () sim () não

Obs.: _____



PREFEITURA MUNICIPAL DE -----
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA - DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO
Educação, Sustentabilidade e Paz: Pessoas Melhores para um Mundo Melhor



PLANO DO AEE – 2016

NOME:
IDADE: ANO: PERÍODO:
ESCOLA:
PROFESSORA DO AEE:
PROFESSORA DO ENSINO REGULAR:
APOIO:

QUEIXA:

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO:

Período de Atendimento:

Frequência:

Tempo de Atendimento:

Composição do Atendimento:

ATIVIDADE A SEREM DESENVOLVIDAS

MATERIAIS E EQUIPAMENTOS

AValiação:

-----, de _____ de 2016



PREFEITURA MUNICIPAL DE -----
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA - DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO
Educação, Sustentabilidade e Paz: Pessoas Melhores para um Mundo Melhor



Portaria nº 04/2015 da Secretaria de Educação e Cultura, de 22 de outubro de 2015. Disciplina o Processo de Seleção de Docentes para atuarem nos Projetos Pedagógicos Especiais

-----, Secretária de Educação e Cultura, no uso de suas atribuições legais, nos termos da Lei Municipal nº 5.318, de 21 de dezembro de 2.011, que dispõe sobre organização, estruturação, plano de empregos públicos, carreira e remuneração dos professores do Magistério Público do Município de xxxxxxxx,

RESOLVE:

Art. 1º Estabelecer as disposições referentes à seleção de docentes da Rede Municipal de Ensino de ----- que demonstrarem interesse em atuar nos Projetos Pedagógicos Especiais durante o ano letivo de 2016 e disciplinar as providências que seguem:

DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 2º Cabe à Secretaria de Educação e Cultura tomar as providências necessárias à divulgação, à execução, ao acompanhamento e à avaliação das normas que orientam o processo de que trata esta Portaria.

Art. 3º Compete à Secretária de Educação e Cultura tomar as providências necessárias para o correto cumprimento desta Portaria, coordenando e orientando o processo de seleção de docentes conforme dispõe o artigo 39 da Lei Municipal 5.318/2011.

Art. 4º Para os fins a que se destina esta portaria definem-se dentre os Projetos Pedagógicos Especiais indicados no parágrafo único do artigo 5º da Lei Municipal 5.318/2011 os que seguem discriminados abaixo:

I- Atendimento Educacional Especializado a) Salas de Recursos Multifuncionais - SRM
 b) Núcleo de Apoio Psicopedagógico – NAP

II- Educação Ambiental a) Projeto de Educação Ambiental Casa Verde

III- Educação de Jovens e Adultos

DAS INSCRIÇÕES PARA O PROCESSO DE SELEÇÃO

Art. 5º Os docentes efetivos da Rede Municipal de Ensino, interessados em atuar em algum dos Projetos Pedagógicos Especiais indicados nos incisos I, II e III do artigo 4º desta portaria, independentemente de terem sala atribuída no ano de 2.015, deverão manifestar seu interesse por meio de formulário específico.

§ 1º O formulário a ser preenchido pelos docentes interessados será disponibilizado às unidades escolares até 14 (quatorze) de dezembro, através do Departamento de Gestão Educacional.

§ 2º Ao preencher o formulário o docente deverá assinalar apenas uma opção de interesse.

§ 3º Ao formulário de inscrição os docentes deverão anexar as cópias os documentos comprobatórios quanto à formação acadêmica e continuada especificadas nesta portaria, para o Atendimento Educacional Especializado e o Projeto de Educação Ambiental Casa Verde.

Art. 6º Os formulários de inscrição e cópias dos documentos dos inscritos serão entregues pelos Gestores de Unidade de Educação Básica, na sede da Secretaria de Educação e Cultura, até as 09 (nove) horas do dia 15 (quinze) de dezembro.

Art. 7º A relação de inscrições deferidas será publicada no site da Prefeitura e jornal Tribuna do Norte no dia 17 (dezesete) de dezembro.

DAS CARACTERÍSTICAS DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS ESPECIAIS

Art. 8º Os Projetos Pedagógicos Especiais por sua natureza específica atendem aos propósitos da legislação educacional nacional e visam: I- a prestação do atendimento educacional especializado de modo a complementar ou suplementar a escolarização, considerando as habilidades e as necessidades educacionais específicas dos estudantes público-alvo da Educação Especial; II- o desenvolvimento de estratégias pedagógicas para a implantação da política municipal de Educação Ambiental; III- o atendimento aos jovens e adultos que não concluíram a primeira etapa do Ensino Fundamental, correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos (1º ao 5º ano);

Art. 9º A distribuição das horas de trabalho diário dos docentes que atuarem nos Projetos Pedagógicos Especiais será feita de modo a atender às necessidades dos projetos, podendo ser solicitada a prestação de serviços em um ou mais períodos.

Art. 10 Os docentes também cumprirão horário semanal reservado a reuniões de equipe, sendo este horário parte de sua jornada de trabalho.

DAS ATRIBUIÇÕES DOS DOCENTES QUE ATUARÃO NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS ESPECIAIS

Art. 11 Os docentes selecionados para atuar no Atendimento Educacional Especializado deverão responsabilizar-se: a) pela elaboração, execução e avaliação do Plano de Atendimento Educacional Especializado dos estudantes atendidos; b) pela definição do cronograma e das atividades previstas para os estudantes atendidos; c) pela organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis; d) pelo ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa – CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular; e) pelo acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva em sala de aula comum e demais ambientes escolares; f) pela articulação com os professores das classes comuns de Educação Infantil e de Ensino Fundamental e demais ambientes escolares; g) pela orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre a aplicabilidade e funcionalidade dos recursos utilizados pelo estudante; h) por atuar na interface com as áreas de saúde, assistência social, trabalho e outras.

Art. 12 Os docentes selecionados para atuar no Projeto de Educação Ambiental deverão responsabilizar-se: a) pela elaboração, execução e avaliação do plano de trabalho do Projeto de Educação Ambiental Casa Verde; b) pela definição do cronograma e das atividades previstas para os estudantes da Rede Municipal de Ensino;

c) pela organização de estratégias pedagógicas, identificação e produção de recursos específicos para a Educação Ambiental; d) pela articulação com os professores das classes de Educação Infantil e de Ensino Fundamental e demais ambientes escolares; e) pela orientação aos gestores e professores do ensino regular quanto implantação das diretrizes da Política Municipal de Educação Ambiental instituída pela Lei Municipal 5.449/2.012; f) por atuar na interface com o Conselho Municipal de Meio Ambiente e com as instituições que atuam nas áreas de meio ambiente, cultura, desenvolvimento econômico dentre outras áreas afins para a efetivação da Política Municipal de Educação Ambiental.

Art. 13 Os docentes selecionados para atuar na Educação de Jovens e Adultos deverão responsabilizar-se por cumprir as atribuições constantes no Anexo V da Lei Municipal 5318/11.

DOS CRITÉRIOS PARA PARTICIPAÇÃO NO PROCESSO DE SELEÇÃO

Art. 14 Os docentes interessados em atuar no Atendimento Educacional Especializado deverão atender aos seguintes critérios:

I- Formação Acadêmica: a) Curso Superior completo de Pedagogia ou Licenciatura e b) Curso de Especialização *Lato Sensu* na área de Educação Especial e/ou c) Mestrado na área de Educação Especial

II- Formação Continuada:

a) Cursos e outras modalidades de formação na área de Educação Especial (carga horária mínima de 10 horas por certificado; certificados nas modalidades presencial, bimodal ou on line)

III - Assiduidade: mínimo de 180 dias de frequência no período compreendido entre 01/11/2014 e 31/10/2015

Art. 15 Os docentes interessados em atuar no Projeto de Educação Ambiental Casa Verde deverão atender aos seguintes critérios: I - Formação Acadêmica: a) Curso Superior completo de Pedagogia, Ecologia ou Biologia b) Curso de Especialização *Lato Sensu* ou Mestrado na área de Educação Ambiental, Ecologia ou Biologia

II - Formação Continuada: a) Cursos e outras modalidades de formação na área de Educação Ambiental, Ecologia ou Biologia (carga horária mínima de 10 horas por certificado; certificados nas modalidades presencial, bimodal ou on line)

III - Assiduidade: mínimo de 180 dias de frequência no período compreendido entre 01/11/2014 e 31/10/2015

Art. 16 A assiduidade do docente será apurada com base nos mesmos critérios utilizados para a atribuição de classes, em conformidade com o artigo 41 da Lei Municipal 5318/2011.

Art. 17 Os docentes interessados em atuar na Educação de Jovens e Adultos deverão apresentar somente o formulário de inscrição, não havendo critérios diferenciados para sua classificação geral.

§ 1º Exclusivamente quanto aos docentes inscritos para a Educação de Jovens e Adultos, será considerado o disposto no artigo 41, da Lei Municipal 5318/11: I - Classificação atual: pontuação gerada com base na nota do concurso de ingresso do docente, acrescida dos pontos obtidos com base no tempo de serviço, nos casos de docentes que já atuam na Rede Municipal; II - Assiduidade: pontuação gerada a partir da contagem de dias do ano civil (01 ponto por dia), descontadas as faltas justificadas e injustificadas.

§ 2º Poderão se inscrever para atuar na Educação de Jovens e Adultos os professores autorizados a atuar no Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino.

DAS VAGAS DISPONÍVEIS

Art. 18 Os docentes que se inscreverem para atuar nos Projetos Pedagógicos Especiais, após o deferimento de suas inscrições, concorrerão às seguintes vagas:

I – Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Municipais: a) Mário de Assis César: 01 vaga (período integral) b) Joaquim Pereira da Silva: 01 vaga (período integral) c) Arthur de Andrade: 01 vaga (período integral) d) Maria Zara Miné Renoldi dos Santos: 01 vaga (período integral) e) Gilda Piorini Molica: 01 vaga (período integral) f) Vito Ardito: 01 vaga (período integral) g) Ruth Azevedo Romeiro: 01 vaga (período integral) h) Julieta Reale Vieira: 01 vaga (período integral)

II - Atendimento Educacional Especializado nos Núcleos de Apoio Psicopedagógico:

a) Unidade “Governador Mário Covas” - 02 vagas (manhã), sendo 01 delas para especialista em Braille e 01 para especialista em LIBRAS; 02 vagas (tarde) b) Unidade “Dr. Francisco Romano de Oliveira” - 03 vagas (manhã); 03 vagas (tarde), sendo 01 delas para especialista em Braille e 01 vaga para especialista em LIBRAS

III – Atendimento Educacional Especializado Itinerante: 02 vagas (período integral): 01 vaga com sede de controle de frequência na Unidade “Governador Mário Covas” e 01 vaga com sede de controle de frequência na Unidade “Dr. Francisco Romano de Oliveira”

IV - Projeto de Educação Ambiental Casa Verde: 02 vagas (período integral)

V - Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Municipais: a) Madalena Caltabiano Salum Benjamin: 02 vagas (noite) c) Manoel César Ribeiro: 02 vagas (noite)

DA CLASSIFICAÇÃO DOS INSCRITOS

Art. 19 Os docentes inscritos para atuar na Educação de Jovens e Adultos serão classificados em ordem decrescente, considerada a classificação publicada para o processo de atribuição.

Art. 20 Considerados os critérios para a participação no processo de seleção dos docentes para o Atendimento Educacional Especializado e para o Projeto de Educação Ambiental Casa Verde, serão atribuídos pontos para a formação acadêmica, para a formação continuada e para a assiduidade:

§ 1º Em relação à formação acadêmica exigida para atuação no Atendimento Educacional Especializado e no Projeto de Educação Ambiental Casa Verde, serão atribuídos: I – 50 (cinquenta) pontos para o curso de Graduação (Nível Superior); II - 25 (vinte e cinco) pontos para o curso de Especialização (*Lato Sensu*);

III - 35 (trinta e cinco) pontos para o curso de Mestrado (*Stricto Sensu*).

§ 2º Em relação à formação continuada exigida para atuação nos Projetos Pedagógicos Especiais, serão atribuídos 10 (dez) pontos a cada certificado válido.

§ 3º Em relação à assiduidade será atribuído 01 (um) ponto por dia de frequência, considerado o período de 01/11/2014 e 31/10/2015.

Art. 21 Em caso de empate entre os inscritos, será considerado o maior tempo de experiência na função para a qual estiver inscrito.

Parágrafo único: O tempo de experiência do candidato será computado a partir do que estiver declarado em seu formulário de inscrição.

Art. 22 A classificação dos docentes inscritos neste processo será divulgada às unidades por meio do Departamento de Gestão Educacional e no site da Prefeitura Municipal de Pindamonhangaba, no dia 17 (dezessete) de dezembro.

DA ATRIBUIÇÃO

Art. 23 A fase de atribuição, para os Projetos Pedagógicos Especiais, ocorrerá no dia 17/12/2014, a partir das 18 horas, no Palacete 10 de Julho, sito a Rua Deputado Claro César, 33, Centro Pindamonhangaba- SP.

Parágrafo único. O não comparecimento caracterizará desistência do inscrito.

Art. 24 Os termos desta Portaria serão amplamente divulgados.

Art. 25 Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

-----, 22 de outubro de 2015.

Secretária de Educação e Cultura

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: “ATUAÇÃO DOCENTE EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: ações desenvolvidas no contexto escolar”.

Orientador: Profa. Dra. Suelene Regina Donola Mendonça.

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações que seguem, no caso de aceitar fazer parte do estudo assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador(a) responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Informações sobre a pesquisa:

Título do Projeto: “ATUAÇÃO DOCENTE EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: ações desenvolvidas no contexto escolar”.

Objetivo da pesquisa: analisar a prática docente dos professores das Salas de Recurso Multifuncionais da rede pública municipal de uma cidade do vale do Paraíba paulista.

Coleta de dados: a pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados grupo focal e aplicação de questionários que serão aplicados junto a docentes que realizam o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais da rede pública municipal de um município do vale do Paraíba - SP.

Destino dos dados coletados: a pesquisadora será responsável pelos dados originais coletados por meio de grupo focal e aplicação de questionários, ficando com eles por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir delas, não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição em que a pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio de grupo focal, aplicação de questionários e observação participante serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa: o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que eles poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, no grupo focal ou na aplicação dos questionários. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam garantidos os direitos de anonimato, de abandonar a qualquer momento a pesquisa, de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder, bem como solicitar para que os dados fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos

participantes e à comunidade acadêmica mais informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem o Atendimento Educacional Especializado realizado em Salas de Recursos Multifuncionais. Cabe aqui ressaltar que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao seu final, quando das conclusões.

Garantias e indenizações: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de receber informações a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa; para isso, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa, para esclarecimento de suas dúvidas.

Esclarecimento de dúvidas: a pesquisadora é mestranda da Turma 2014 do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (SP), Vivian Miné Geraldo Garcia, residente na Rua das Papoulas, nº 43, Campos Elísios, Taubaté SP, podendo também ser contatada pelo telefone (12) 99744-1449. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação da Profa. Dra. Suelene Regina Donola Mendonça, que pode ser contatado pelo telefone (12) 99151-4406. A supervisão será realizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes. Os dados serão coletados nas dependências da Instituição em que os participantes que compõem a amostra atuarem, em horário condizente com suas disponibilidades. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento e ficando excluídas indenizações por eventuais danos decorrentes da atuação do da pesquisadora.

As informações serão analisadas e transcritas pela pesquisadora, não sendo identificado nenhum dos participantes. O anonimato será assegurado em todo o processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados, por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar seu consentimento a qualquer tempo. A sua participação possibilitará ampliação do conhecimento sobre os aspectos que compõem o Atendimento Educacional Especializado realizado em Salas de Recursos Multifuncionais.

DECLARAÇÃO:

Declaro que li e compreendi todas as informações apresentadas neste documento, que sanei todas as minhas dúvidas, junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho, e a possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir em desistir de participar da pesquisa.

Concordo em participar desse estudo, podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

-----, _____ de _____ de 2016.

Assinatura do Participante

Nome do Participante:

Vivian Miné Geraldo Garcia
Pesquisador(a) Responsável

Declaramos que assistimos à explicação do(a) pesquisador(a) ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos os procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

Testemunha

Testemunha

ANEXO B – MEMORIAL DA PESQUISADORA

1 INTRODUÇÃO

Início este memorial com o resumo de meu currículo Lattes.

Cursando Mestrado Profissional em Educação pela Universidade de Taubaté, possui pós-graduação em Psicopedagogia pela Universidade de Taubaté (2007), graduação em Pedagogia pela Universidade de Taubaté (2003) e graduação em Letras Português e Inglês pela Anhanguera Educacional de Taubaté (2013).

Experiência profissional em Docência na Educação Infantil, no Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), Gestão e Coordenação Educacional, Docência no Ensino Superior e Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais. Atualmente exerce o cargo de Professora Itinerante nas escolas municipais da Prefeitura de Pindamonhangaba.

Observe-se que o currículo Lattes pede uma descrição inicial, sucinta e objetiva da trajetória profissional do profissional.

Iniciei minha carreira docente no ano de 2002, na prefeitura de Ubatuba, com 19 anos de idade. Nesses 15 anos de magistério, passei por experiências diversificadas: lecionei em quase todas as dimensões da educação básica, excluindo-se apenas o ensino médio. Minha maior experiência foi como docente polivalente do 1º ao 5º ano, mas tive a oportunidade de lecionar na Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Fundamental 2 (6º ano) e Ensino Superior (graduação de Pedagogia). Atuei como Coordenadora e Diretora Pedagógica. Com isso, totalizo cinco prefeituras em que trabalhei, tendo me exonerado de três cargos públicos. No ano de 2015, trabalhei em uma Sala de Recursos Multifuncional para realizar o Atendimento Educacional Especializado, na qual permaneci até o ano de 2016. Essa experiência culminou na produção da presente pesquisa científica. Neste ano, 2017, assumi o cargo de Professora Itinerante na Prefeitura de Pindamonhangaba. Minha função é ir até escolas municipais realizar orientação aos professores e à comunidade escolar em que existam alunos com necessidades educacionais especiais, além de realizar uma avaliação pedagógica, se assim for solicitado pela equipe escolar. Experiência diferente de toda minha trajetória e de muita significância profissional.

1.2 Objetivos

Neste memorial, objetivo relatar, de maneira reflexiva e interativa, minha trajetória profissional e pessoal. Meu nome é Vivian Miné Geraldo Garcia. Sou Psicopedagoga, formada em Letras e Mestranda em Educação. Tenho 35 anos de idade. Escrevo na primeira pessoa do singular e trago reflexões sobre autores que julgo importantes para empregar neste memorial a forma acadêmica e científica.

1.3 Organização do Memorial

No primeiro item, a introdução, apresento breve resumo de minha trajetória pessoal e profissional. A metodologia utilizada metodologia é descrita no segundo item. Sob o título “Menina do interior urbano”, relato, no terceiro item, fatos de minha infância e juventude. No quarto item, intitulado “Assim nasce a professorinha”, apresento minha trajetória de vida circunstanciada na carreira profissional e, concomitante e cronologicamente, minhas conquistas, mudanças pessoais e sociais. Descrevo também alguns aspectos históricos relevantes à narrativa reflexiva. Com o quinto e último item, finalizo o memorial com algumas considerações e reflexões, além de apontar alguns de meus próximos projetos.

2 MÉTODO

A metodologia utilizada para a escrita do memorial é documental e bibliográfica. Assim, selecionei os principais fatos e acontecimentos que permitem uma reflexão crítica sobre minha trajetória de vida pessoal e profissional até o presente momento. Segundo Sulzarty (2011),

O Memorial Descritivo é uma autobiografia que descreve, analisa e critica acontecimentos sobre a trajetória acadêmico-profissional e intelectual do candidato, avaliando cada etapa de sua experiência. Recomenda-se que o memorial inclua em sua estrutura seções que destaquem as informações mais significativas, como a formação, as atividades técnico-científicas e artístico-culturais, as atividades docentes, as atividades de administração, a produção científica, entre outras (SULZARTY, 2011).

3 MENINA DO INTERIOR URBANO

No dia 3 de maio do ano de 1982, às 13 horas, na extinta Clínica São Jorge, na cidade de Taubaté, vale do Paraíba paulista, eu, Vivian Miné Geraldo, nasci. Segunda filha de Márcia Terezinha César Miné Geraldo e Sidnei José Geraldo. A primeira filha chama-se Vanessa Miné Geraldo. Se eu fosse menino, meu nome seria Vinícius, e se fosse menina seria Joice ou Milena. Isso já inquietava minha médica, pois ela achava que deveria ter um nome iniciado com a letra V também, se fosse uma menina. Assim, no momento do nascimento, a Dra. Telma Marioto, em vez de anunciar o sexo do bebê para minha mãe, abriu um sorriso e disse: “nasceu a Vivian”. Como foi o nome que recebi no momento de meu nascimento, minha mãe resolveu aceitá-lo. Gosto muito do seu significado: Vivian significa vida.

Tive uma infância tranquila, com muitas brincadeiras ao lado da minha irmã, dois anos e oito meses mais velha que eu. Morávamos numa casa alugada, meu pai, formado em Contabilidade, trabalhava numa empresa, antiga Mecânica Pesada, e minha mãe, com ensino médio completo, buscava permanecer no mercado de trabalho.

Quando tinha três anos de idade, minha mãe percebeu uma alteração na minha vista, foi diagnosticado estrabismo em meu olho esquerdo. Usei tampão no olho e comecei a usar óculos com essa idade. Isso chamava a atenção de todos, pois era muito nova. Meu tio-avô, que se chamava Zezinho, gostava muito de mim. Quando comecei a usar óculos, ele me chamava carinhosamente de professorinha. Gostei muito de ser comparada às professoras, pois já frequentava a escola, nessa época, e passei a observar as professoras e a admirá-las. Tinha plena certeza ao responder que seria uma professora, quando me perguntavam “o que você quer ser quando crescer”? Tal certeza se concretizou no término do ensino fundamental, quando procurei, sem hesitar, uma boa escola para cursar o magistério.

Quando tinha oito anos, nasceu meu irmão mais novo, o tão esperado Vinícius, que minha mãe queria. Nessa época, eu estava na segunda série e tinha dificuldades na escola. As atenções voltadas para o bebê resultaram na minha reprovação escolar. Assim, minha mãe matriculou-me numa escola pública. Foi então que percebi a importância da dedicação aos estudos, e passar novamente pela mesma série fez com que me esforçasse. Melhorei muito meu desempenho escolar e fui matriculada novamente na rede particular, no outro ano.

Sobre as influências familiares e pessoais que influenciam o desempenho escolar, Bonamino (2010) investigou o apoio familiar como gerador de condições favoráveis. Entre outros importantes resultados, seu estudo mostra que o diálogo familiar é fator de grande poder explicativo do desempenho escolar. O autor pondera que todos os grupos sociais são beneficiados pelo efeito positivo do diálogo familiar sobre o desempenho escolar.

Quando completei 11 anos, em 1993, meu estrabismo estava praticamente curado. Como estava no início da adolescência, enjoei de usar óculos e passei a negá-los constantemente. Mesmo com a insistência da minha mãe, passei a não usá-los quando ela não estava por perto, principalmente na escola. Assim, aos poucos foi aumentado o meu grau de estrabismo. Quando completei 14 anos, meu olho esquerdo estava praticamente virado para o lado direito.

A adolescência é uma das fases mais críticas no que se refere ao aceitação das normas e regras sociais. Nessa fase, do 6º ao 8º ano do antigo ginásio, estudava no colégio da Universidade de Taubaté (UNITAU) e sofria *bullying*. Em meados da 7ª série, mesmo a contragosto de meus pais, pedi para estudar numa escola pública perto de casa, pois tinha amigos no bairro que não se importavam com minha condição, e foi nessa escola que terminei o ensino fundamental. No final da 8ª série, em 1997, então com 15 anos, submeti-me a uma cirurgia no olho. Claro que foi um fator de suma importância na vida de uma jovem. Agora não percebia mais a agonia das pessoas ao tentar adivinhar para onde estava olhando.

Conclui o ensino fundamental e ingressei no Curso Normal, antigo magistério, no IDESA em Taubaté, em 1998.

4 ASSIM NASCE A PROFESSORINHA

Era uma sala com 16 meninas. Foi a última turma de magistério naquela escola. Éramos muito queridas e bem vistas pelo dono da escola e por todos os professores. Digo até hoje, sem pestanejar, que foi no magistério que aprendi como lecionar numa sala de aula, muito mais que no curso de graduação em Pedagogia. Tive uma escola de excelente qualidade, com professores de renome na região, os quais, inclusive, se tornaram posteriormente meus professores na graduação e, atualmente, no curso de Mestrado, como a Márcia Pacheco, por exemplo. Foi muito importante cursar os quatro anos com matérias específicas para a docência, como Didática, Psicologia e Legislação do Ensino. O ingresso no estágio supervisionado na própria escola também deu base para minha formação inicial. Quando estava no 4º ano, em 2001, já terminado o ensino médio, resolvi ingressar concomitantemente no ensino superior. Cursei o 4º ano do Magistério no período da manhã, o estágio supervisionado na educação infantil da mesma escola no período da tarde (que me dava direito à bolsa de 50% na mensalidade) e o 1º ano da Graduação em Pedagogia na Universidade de Taubaté, no período noturno. Confesso que, com 18 para 19 anos de idade, fiquei sobrecarregada, mas a oportunidade de cursar o final de um ciclo e o início de outro de maneira integrada me proporcionou excelente uma bagagem profissional. Alguns livros solicitados na graduação eu já havia lido lá no início do Magistério, e pude perceber quanto eu havia amadurecido profissionalmente.

Esse amadurecimento se concretizou no final daquele ano. Incentivada pela minha mãe e pela minha avó, prestei o concurso público para docente PEB I, na Prefeitura de Ubatuba. Um dia antes da minha colação de grau do Magistério, saiu o edital com o resultado do concurso. Havia passado em 17º lugar. Um dia antes de ter em mãos meu diploma de professora, estava aprovada em um concurso público, além de já ter concluído o primeiro ano da graduação.

Para minha sorte, a UNITAU oferecia na época, no *campus* de Ubatuba, o curso de Pedagogia, então foi só realizar a transferência. O ano de 2002 foi o marco do meu amadurecimento profissional e pessoal. Com 19 para 20 anos, estava com emprego fixo e indo morar sozinha em outra cidade.

Minha primeira sala de aula foi numa escola próxima à serra de Ubatuba, no bairro Ipiranguinha. Era uma primeira série com 26 alunos. Apenas dois desses alunos estavam alfabetizados. Sinto satisfação ao lembrar que, no final do ano, apenas dois alunos estavam alfabetizados. Pude utilizar tudo que aprendi no magistério. Claro que não foi fácil dominar uma sala de aula pela primeira vez, mas pude contar com as colegas mais experientes, o que foi essencial para meu crescimento profissional.

[...] apesar das dificuldades enfrentadas no início da carreira dos docentes tentam, de todas as formas, permanecer nela e realizar um bom trabalho [...] O gosto de educar crianças e jovens a vontade de contribuir para o desenvolvimento da sociedade e a constatação de que a profissão admite autonomia de pensamento e de ação a quem a desempenha são motivações para que o professor iniciante continue a investir na carreira, tão relevantes, ou mais, que a necessidade de obter um salário (CASTRO, *apud* NONO e MIZUCAMI, 2006, p. 387).

Outro fator importante foi lecionar cursando a graduação ao mesmo tempo. A extinção do magistério como curso profissionalizante foi necessária para alavancar o acesso à graduação por parte dos docentes, principalmente de educação infantil e ensino fundamental I, mas a junção da formação e da experiência de maneira significativa só foi possível, a meu ver, por ter tido essa oportunidade.

No ano seguinte, 2003, foi-me atribuída uma turma de educação infantil, e concluí o último ano da graduação. Em 2004, 2005 e 2006, permaneci na mesma escola atuando na 2ª série. Em 2005, iniciei o curso de Pós-graduação em Psicopedagogia na Universidade de Taubaté (UNITAU). Esse curso, que concluí em 2006, muito me ajudou a trabalhar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos em sala de aula.

Em 2007 pela primeira vez, foi-me atribuída uma 4ª série, e fiquei apaixonada por essa etapa, que se tornou minha preferida. Gosto da dinâmica e do entusiasmo dos pré-adolescentes.

Em 2008 tiveram início algumas mudanças significativas em minha vida, tanto pessoais como profissionais. Passei no concurso da Prefeitura de São Luiz do Paraitinga em 23º lugar. Fui chamada logo no início do ano. A partir de então, passei a conciliar os dois cargos públicos. Dava aula em Ubatuba de manhã, subia a serra na hora do almoço e dava aula em São Luiz à tarde, retornando para Ubatuba. Consegui conciliar os dois cargos por 9 meses, mas o cansaço de subir e descer a serra todos os dias levou-me a voltar a morar em Taubaté. Colaborou para essa decisão o fato de meus pais se separarem e minha mãe ter ficado muito sozinha em Taubaté, iniciando um quadro de depressão. Minha irmã morava em outra cidade e meu irmão ainda era muito novo. Eu também já namorava o meu atual marido, que é médico e se encontrava em São Paulo, realizando a residência em Cardiologia. Todos esses fatores particulares determinaram minha decisão de, pela primeira vez, exonerar-me de um cargo público, o que exercia em Ubatuba, e fiquei apenas na prefeitura de São Luiz do Paraitinga. A partir daí, tive a oportunidade de me afastar da sala de aula e ocupar pela primeira vez um cargo de confiança, tornando-me Coordenadora Pedagógica de uma escola de ensino fundamental II. A experiência foi curta, de apenas oito meses, já que se tratava de uma substituição de uma licença, porém extremamente enriquecedora. Era responsável por auxiliar os docentes e respaldá-los pedagogicamente. Como era uma escola de ensino fundamental II, havia professores

específicos nas disciplinas. Esses professores não tinham formação sobre questões voltadas à didática e à psicologia do ensino, por exemplo, o que os levava a valorizar meu auxílio e apoio.

[...] verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas [...] (GATTI, 2010, p. 1357).

Em 2009, mais um período de mudança. Iniciei a minha segunda graduação (Letras) na UNITAU e lecionei em um 3º ano na zona rural de São Luiz do Paraitinga. Meu futuro marido fora aprovado para fazer residência de Arritmia Cardíaca e Marca-passo, e ficaria mais dois anos na capital. A distância passou a atrapalhar o relacionamento. Como havia mandado diversos currículos para escolas particulares próximas a sua casa, em São Paulo, no mês de abril fui chamada para ser Diretora Pedagógica numa dessas escolas. Resolvi exonerar-me de meu segundo cargo público, na prefeitura de São Luiz do Paraitinga, trancar a minha segunda graduação recém-iniciada e mudar-me para São Paulo.

A experiência na esfera particular do ensino foi totalmente nova para mim. Muda-se todo o âmbito social, político e histórico. A escola era num bairro nobre de São Paulo, o Paraíso, região centro-sul. Era uma instituição de ensino pequena, mas oferecia todos os níveis de ensino, da educação infantil ao ensino médio. Por conta disso acabei exercendo diversas funções e delegações extras ao meu trabalho contratual. No meio do ano transferi minha graduação iniciada na UNITAU para a Universidade Paulista (UNIP). Tinha um desejo muito grande em completar a graduação em Letras. Em meados de agosto daquele ano, surgiu um cadastro para contratação na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo. Fiz a inscrição e fui chamada. Larguei meu emprego na escola particular e voltei para a esfera pública de ensino. A vocação falou mais alto do que o prestígio do cargo. Eu respirava e ainda respiro a educação pública. Toda minha trajetória profissional consolidou-se nessa esfera de ensino, e voltar a ela significava minha felicidade. Era uma escola de ensino fundamental I e II, localizada na Baixada do Glicério, região central paulistana. Uma região violenta, rodeada de cortiços. Mais uma experiência única e peculiar. O trabalho social era desenvolvido cotidianamente. Matava-se um leão por dia. E eu, acostumada com as escolas do interior e da zona rural, sentia-me de mãos atadas e incapaz. Certa vez, ao substituir uma sala de 7º ano, pois não eu não tinha sala fixa e ficava lá para todas as eventualidades, um aluno jogou uma bola de papel na minha cabeça, sem cerimônia e sem fazer a mínima questão de disfarçar. Numa outra ocasião, uma menina do 8º ano colocou fogo na cortina da escola.

A violência, um problema da sociedade, quando atinge determinados patamares de intensidade repercute, logicamente, no meio escolar, de várias maneiras e por várias razões.

As várias maneiras se sintetizam nos seguintes cenários: atos de violência e/ou de vandalismo contra a escola e seus integrantes, perpetrados por agentes externos a ela; atos de violência na escola, seja praticado por agentes internos a ela, seja pela presença em seu interior de agentes externos; e, enfim, atos explícitos ou implícitos de violência praticados pela escola ou seus dirigentes (PINO, 2007, p. 781).

Mesmo diante de todas essas adversidades, no ano seguinte, 2010, lecionei em uma sala de 5º ano e consegui realizar um excelente trabalho. Por meio de Projetos, trabalhei a Língua Estrangeira Inglesa, musicalização, livro de poesias e confecção de brinquedos de sucata, com uma exposição e oficina no final do trabalho. Nessa sala os problemas sociais eram gritantes, com alunos recém-iniciados no mundo das drogas e uma aluna que já tinha sido violentada por familiares. Foi um dos anos de experiência docente mais rica e significativa para mim, pois me orgulhava de cada passo daquelas crianças.

Em 2011, mais uma mudança. Ia me casar no mês de abril e meu futuro marido ainda tinha mais um ano de residência médica. Tínhamos a intenção de voltar para o interior, então prestei o concurso público na prefeitura de Caçapava. Como passei em 21º, fui chamada no começo do ano letivo. Voltei a morar em Taubaté, na casa dos meus sogros, minha residência atual até hoje. Faltava apenas um ano para terminar minha segunda graduação, e me transferi para UNIP de São José dos Campos. Casei-me no dia 9 de abril. Foi uma linda cerimônia, com a presença de todos nossos amigos e familiares.

Na prefeitura de Caçapava, mais uma experiência profissional única: trabalhei com uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Era uma turma específica, no período da tarde. A maior parte dos meus alunos era composta por senhoras que voltaram a estudar depois do falecimento de seus maridos. Havia também um jovem de 17 anos e duas jovens especiais: uma com síndrome de Down, de 15 anos, e uma deficiente auditiva, de 17. Nem preciso ressaltar a riqueza da prática pedagógica com essa turma. Todo profissional, ao se deparar com uma situação nova deve buscar uma educação continuada que lhe dê suporte para a realização da nova tarefa. E foi em Paulo Freire e em sua Pedagogia Libertária que encontrei tal respaldo. Para ele, é

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura (FREIRE, 1999, p. 51).

Na mesma turma havia todos os níveis de ensino, então procurei um trabalho voltado para a superação de todas essas eventualidades. A partir de temas geradores, provenientes da realidade dos educandos, iniciei o processo de alfabetização. Percebi que as alunas tinham aptidão para trabalhar com plantas medicinais. Pedi que trouxessem plantas para a sala de aula. As palavras, produção de listas, receitas, mitos e poesias que envolviam esse tema direcionaram meu trabalho de alfabetização para adultos. No final do ano realizamos uma exposição com cartazes, amostras das plantas, fatos históricos, mitológicos e receitas medicinais e culinárias. “Todo o processo educativo se configura em torno de situações-problema reais, as quais ganham corporificação por meio da reflexão crítica ancorada pela teoria. O contexto é o ponto de partida e o ponto de chegada do trabalho pedagógico” (COSTA, PINHEIRO, 2013, p. 41).

No meio desse ano, tive duas surpresas. A primeira, que estava grávida, e a segunda, que tinha sido chamada pela Prefeitura de Pindamonhangaba, em resultado do concurso que havia prestado em 2009. Diante disso qual precisaria fazer uma escolha. Iria entrar no último semestre da minha segunda graduação, estava grávida e com dois cargos públicos. Não queria, por enquanto, abrir mão de um dos cargos, pois precisaria de um tempo de serviço em cada um para poder tomar a melhor decisão. Tranquei minha graduação e conciliei os dois cargos, de manhã com um 5º ano, em Pindamonhangaba, e à tarde continuei com minha turma de EJA.

O ano de 2012 foi sem dúvida um dos anos mais felizes no âmbito pessoal. Meu marido finalmente terminou seus estudos na capital e voltou a morar conosco. Meu filho nasceu no final de fevereiro e foi batizado com o nome de Victor Augusto Miné Garcia. Acompanhar todo seu desenvolvimento nos primeiros meses foi uma experiência sem igual. Estávamos muito felizes, eu, meu marido e toda a família, em virtude da vinda dessa bênção de Deus.

No início de agosto acabou minha licença, e havia chegado a hora de mais uma decisão. Não conseguiria conciliar os dois cargos e os cuidados com um filho de seis meses. Optei por me exonerar do cargo em Caçapava e permanecer como docente de Ensino Fundamental I na prefeitura de Pindamonhangaba. Ao retornar, assumi uma turma de educação infantil com crianças de cinco anos. Minha última experiência com essa faixa etária tinha sido em Ubatuba, em 2003. Finalizei o ano com um trabalho muito bom sobre animais pequenos e de jardim. Por meio de pequenos textos de memória, músicas, cantigas e listagem de palavras, oportuneizei situações bem-sucedidas de ensino aprendizagem.

O comportamento das crianças pequenas é fortemente determinado pelas características das situações reais em que se encontram. Assim, nas situações imaginárias vividas pela criança, [...] a brincadeira aparece como importante promotora de desenvolvimento, constituindo-se em uma atividade em que a criança aprende a atuar em uma esfera cognitiva que depende de motivações internas. Como consequência disso, constrói aprendizagens ao desenvolver ações compartilhadas com

outras crianças, apropriando-se de um saber construído em uma cultura (HORN, 2007, p. 20).

Nos anos seguintes, 2013 e 2014, mantive meu cargo em apenas uma prefeitura e retornei à minha segunda graduação, Letras, transferindo-me para a Anhanguera Educacional. Finalizei o curso no meio de 2014. Finalmente consegui me graduar em Letras, Português, Inglês e suas respectivas literaturas. Tive a oportunidade de fazer estágio e dar aulas substitutivas nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, na disciplina Língua Portuguesa. No início de 2014, quando estava no último semestre de Letras, tive mais uma oportunidade profissional inovadora. A coordenadora do Curso, que conhecia toda minha trajetória profissional, chamou-me para lecionar no curso de Pedagogia, especificamente nas disciplinas Literatura Infantil e Projetos Interdisciplinares. Novamente uma experiência curta, apenas por um semestre, mas que me deram certeza de como pretendia direcionar minha trajetória profissional, a partir de então. Foi gratificante transmitir um pouco do meu conhecimento e experiência para futuros docentes. Assim, tive certeza de que deveria ingressar no Mestrado em Educação no próximo ano, a fim de concretizar tal objetivo.

Em 2015, para minha surpresa, mais desafios profissionais estavam por vir. Passei pelo processo seletivo e entrevista para ingressar no tão desejado Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté. Por fim, tornei-me mestranda. Tinha consciência de que o desafio estava apenas começando, pois, como minha mãe é Mestra em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro, eu já conhecia as dificuldades inerentes a tão almejada formação. No entanto estava animada, porque sensação de alcançar um objetivo é de suma inigualável.

Já no final de 2014 assumi uma Sala de Recursos Multifuncionais. Confesso que não sabia ao certo como realizaria esse trabalho, mas, impulsionada por um desafio novo e oportunidade de desenvolver um trabalho com crianças especiais e com dificuldades de aprendizagem, escolhi sem pestanejar. Obviamente, os desafios foram intensos.

Mesmo tendo razoável experiência na área educacional, incluindo a docência em todos os níveis de ensino, essa soma de atribuições e relegações do trabalho que envolve o Atendimento Educacional Especializado chamaram a minha atenção.

Diante de tais pressupostos, resolvi mudar totalmente minha linha de pesquisa realizada no Mestrado. De início, meu pré-projeto estava voltado para os desafios do início da carreira docente, impulsionada que fui pela minha experiência com os futuros docentes no ano anterior. Assim, resolvi direcionar o meu trabalho científico para os desafios enfrentados pelo professor que realiza o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais, o que culminou na realização dessa presente pesquisa, de suma valia para meu crescimento

pessoal e profissional. A ajuda da minha Orientadora, a Profa. Dra. Suelene Regina Donola Mendonça, que possui riquíssima experiência na educação especial, foi muito importante para o desenvolvimento do nosso trabalho. A pós-graduação *Stricto Sensu* traz uma dimensão nunca vivenciada por mim. A realização de uma pesquisa científica é peculiar, diferente de todos os meus estudos realizados anteriormente. Devido à profissão docente, concluí duas graduações e uma pós-graduação *lato sensu*, além de inúmeros cursos de extensão e educação continuada, mas nada se compara ao nível de estudo que realizei recentemente. Almejar ser produtor científico está significando uma visão da totalidade de tudo que pude estudar e até então. Como afirma Santos (2008),

[...] no paradigma emergente, o conhecimento é total, mas sendo total, é também local. Constitui-se ao redor de temas que em dado momento são adaptados por grupos sociais concreto como projetos de vida locais. O conhecimento avança à medida que seu objecto se amplia, ampliação que, como da árvore, procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces (SANTOS, 2008, p.76).

E, assim como uma árvore, os estudos no curso de Mestrado Profissional em Educação estão “alastrando” minhas raízes, anseios, dúvidas, certezas, incertezas, experiências, conhecimento e indagações, em busca da produção de conhecimento que contribua, de alguma maneira, para que meus pares ou interessados possam questionar, aumentar ou saciar suas dúvidas, na mesma incessante busca pelo conhecimento.

4 CONCLUSÃO

Meu intuito, neste texto, foi descrever reflexivamente minha trajetória de vida como profissional da educação. A oportunidade de realizar um memorial autobiográfico resume-se numa experiência rica e emancipadora. É importante olharmos para trás, perceber o quanto já caminhamos, evoluímos, lutamos, caímos, levantamos, persistimos e não desistimos.

No grande espetáculo que é a vida, não existem receitas, fórmulas, técnicas ou manual a seguir com a finalidade de realizar nossas aspirações e nossos sonhos. Na realidade, o que se concretiza é apenas um contínuo de práticas e ações rumo aos objetivos almejados, resultando no fato de que nossas intenções nos ajudam escrever a nossa própria história.

4.1 Projeções futuras

No momento, minha expectativa é ter em mãos o título de Mestre. Desejo compartilhar toda minha experiência com indivíduos que tenham o mesmo objetivo: a incessante busca pelo saber, pelo desenvolvimento profissional e pelo conhecimento, que nunca se cessa nele mesmo. “Não há conquistas fáceis. São as estradas sinuosas que levam ao caminho certo. O profissional, em qualquer ofício, alcançará o triunfo a partir de um espírito tenaz, forte, obstinado” (OPAZO, 2003, p. 4).

Por fim, minha projeção pessoal resume-se em estar junto com a minha família, acompanhar o crescimento de meu filho, encomendar o segundo herdeiro, cultivar bons momentos, boas companhias, propagar energia positiva ao meu redor e me superar a cada dia, sempre.

5 REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 17, n. spe1, ago. 2011.
- BONAMINO, A. *et al.* Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 15, n. 45, p. 487-594, set./dez. 2010.
- COSTA, J. de M.; PINHEIRO, N. A. M. O ensino por meio de temas geradores: a educação pensada de forma contextualizada, problematizada e interdisciplinar. **Imagens da Educação**, v. 3, n. 2, p. 37-44, 2013.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.
- HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. Processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, set/dez 2006.
- PINO, A. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. **Ec. Soc.**, Campinas, vol 28, n. 100, - Especial, p. 763-785, out. 2007.
- SANTOS, Boa Ventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1997, p. 141-143.
- SULZARTY, Silvano. **Como elaborar um memorial acadêmico**: dicas e sugestões. Fortaleza, 10 maio 2011. Disponível em <
<http://silvanosulzarty.blogspot.com.br/2011/05/como-elaborar-um-memorial-academico.html>> Acesso em: 23 jul. 2015.