

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

LIONARA POLETTI

**O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: desafios e
alternativas**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Florianópolis
2017

Lionara Poletti

**O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: desafios e
alternativas**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação
em Pedagogia, do Centro de Ciências da
Educação da Universidade Federal de Santa
Catarina (UFSC), sob a orientação da Profa.
Dr. Rosalba Maria Cardoso Garcia.

Florianópolis (SC)
2017

Dedico este trabalho aos meus pais,
Maria Salete Poletti e Ivaldir Poletti.
Obrigada por todo apoio, confiança e
amor!

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Maria Salette Poletti e Ivaldir Poletti por sempre me apoiarem, me incentivarem e não medirem esforços para que eu realize todos os meus sonhos. Obrigada mãe, por todas as manhãs levantar cedo e fazer meu café. Obrigada pai, pela insistência em que eu tomasse chimarrão quando eu já não conseguia mais escrever. Esse trabalho é para vocês.

Às minhas irmãs, Liamara e Lucimara Poletti com quem dividi minhas primeiras vivências na universidade e uma vida toda como irmãs. Obrigada por toda a parceria, contribuições e experiências. Ao meu irmão Jucimar Poletti pelo apoio e defesa de sempre, obrigada!

Ao meu companheiro, Luis Paulo Guckert que sempre está ao meu lado para me apoiar, me dar forças e dizer que sou capaz, te amo muito. Obrigada por sempre me mostrar o lado positivo das coisas e me fazer sorrir.

À minha madrinha Janesca Iurckevitz por todo o apoio e confiança depositada em mim. Também preciso agradecer minha amiga e agora, colega de profissão, Tatiane Kirchner: que nossa amizade continue da mesma forma que se iniciou há muito tempo atrás, obrigada pela parceria! Ao meu querido vizinho e amigo, Vitor Gabriel Folster que desde pequenininho deixava eu ser a professora dele nas brincadeiras e que quando precisei de ajuda, me auxiliou.

Aos meus colegas da turma 2013/1: percorremos uma trajetória cheia de altos e baixos, com todos os limites que a universidade pública possui, mas também com toda sua potencialidade. Descobrimos juntos que somos capazes de ir muito além do que imaginávamos. Foi um grande prazer estar junto de vocês ao longo desses quatro anos e meio. Que possamos lutar pela educação juntos!

Em especial, as amigas que a universidade me deu: Ana Paula Ludwig, Márcia Terezinha da Silva, Nayara Cristine Muller Tosatti e Soraia Irrigaray Zapatta. Obrigada pela parceria! Foram muitas histórias, muitos trabalhos, muito aprendizado... Gratidão por todos os momentos que passamos juntas, vocês foram muito importantes na minha trajetória.

À Claudia Teles por ter me apresentado às professoras Rosalba e Maria Helena. Minha trajetória acadêmica foi rica e agradeço muito pela oportunidade de ter participado do observatório no início do curso. Agradeço à todas que estiveram presentes no projeto de pesquisa e as participantes do GEEP.

Á minha orientadora Rosalba Maria Cardoso Garcia, por todos os momentos de orientação e parceria na escrita. Gratidão! Sua tranquilidade, organização e paciência foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Á banca examinadora por aceitar o convite em participar.

Enfim, são muitas as pessoas que passaram por minha trajetória e direta ou indiretamente contribuíram para minha formação. Muito obrigada!

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso tem como objetivo apreender alternativas ao trabalho pedagógico desenvolvido por professores/as do Atendimento Educacional Especializado (AEE) face às políticas educacionais em curso. Como objetivos específicos, buscamos conhecer a produção acadêmica acerca do trabalho pedagógico do professor do Atendimento Educacional Especializado e seus desafios bem como, apreender as alternativas desenvolvidas por professoras que atuam no AEE. A pesquisa foi desenvolvida mediante análise qualitativa dos dados coletados por dois procedimentos metodológicos: balanço de produção acadêmica e entrevista, utilizando elementos da técnica de grupo focal. O balanço de produção acadêmica foi utilizado nessa pesquisa como um mediador para que conseguíssemos encontrar e pontuar as problemáticas que são apresentadas na literatura acadêmica acerca do trabalho do professor do AEE. A partir dos trabalhos selecionados, conseguimos organizar dois grandes eixos para a discussão: a) organização e funcionamento do AEE e; b) atribuições. A entrevista, utilizando técnicas do grupo focal, foi realizada com três professoras do AEE de uma mesma rede de ensino de uma capital do sul do país. Definimos a entrevista como procedimento metodológico por entender que a partir desta técnica, poderíamos conhecer como vem sendo desenvolvido o trabalho pedagógico dessas professoras, e como as problemáticas apresentadas pelos autores do balanço de produção se apresentam na realidade dessas professoras. As professoras entrevistadas nesta pesquisa pontuaram alguns elementos do trabalho que elas vêm realizando, que nos auxiliam a refletir sobre tal questão: ao contrário da política em vigor, as professoras não dão ênfase no trabalho com recursos pedagógicos e de acessibilidade. Elas não restringem a SRM aos alunos com deficiência, articulam suas ações com os professores, equipe pedagógica e demais alunos da unidade. As professoras entendem que a SRM é da escola e isso abre um leque de possibilidades de trabalho dentro da unidade. Todas essas questões apontam caminhos alternativos ao trabalho pedagógico do professor do AEE. Este trabalho contribuiu para registrar que há espaço para alternativas ao trabalho pedagógico do professor do AEE.

Palavras-chave: Professor do AEE. Alternativas. Trabalho pedagógico. Atendimento Educacional Especializado.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação da quantidade de trabalhos apresentados no evento de Educação Básica local por ano e tipo de trabalho.....	18
Quadro 2 - Trabalhos selecionados no Scielo.org por ano, título e autor.....	19
Quadro 3 - Dissertações e teses selecionados CAPES por ano, título, autor, instituição e natureza jurídica.	20

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CED – Centro de Ciências da Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

EE – Educação Especial

GEEP – Grupo de Estudos sobre Educação Especial

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PNEENPI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

SciELO – Scientific Electronic Library Online

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA POLÍTICA EDUCACIONAL NACIONAL	12
1.2 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO	15
2 BALANÇO DE PRODUÇÃO ACADÊMICA	17
2.1 PERCURSO METODOLÓGICO	17
2.1.1 Artigos científicos	19
2.1.2 Teses e dissertações.....	20
2.2 DA ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO ÀS ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR DO AEE: O QUE DIZEM OS TRABALHOS SELECIONADOS	22
3 TRABALHO PEDAGÓGICO DE PROFESSORES DO AEE: ENTRE DESAFIOS E ALTERNATIVAS	58
3.1 SELEÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES.....	58
3.2 DINÂMICA DA ENTREVISTA E PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS.	59
3.3 EIXOS DE ANÁLISE.....	60
3.3.1 Organização e funcionamento do AEE.....	60
3.3.2 Atribuições	69
3.3.2.1 Compreensão do coletivo acerca das atribuições	77
3.3.2.2 Processos embrionários de uma concepção do trabalho de professores do AEE na contracorrente	82
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	102
APÊNDICES	107

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso tem como objetivo apreender alternativas ao trabalho pedagógico desenvolvido por professores/as do Atendimento Educacional Especializado (AEE) face às políticas educacionais em curso. Como objetivos específicos, buscamos conhecer a produção acadêmica acerca do trabalho pedagógico do professor do Atendimento Educacional Especializado e seus desafios bem como, apreender as alternativas desenvolvidas por professoras que atuam no AEE.

Entende-se por trabalho pedagógico, o trabalho do professor com vistas à mediação da relação ensino/aprendizagem diante de um conjunto de conhecimentos, valores e sentidos. Ao discutirmos sobre o trabalho pedagógico com o público-alvo da EE, entendemos que deve partir do pressuposto que como professores, nossa função é ensinar, independente da condição do sujeito.

O interesse pelo tema foi sendo construído ao longo de minha trajetória acadêmica no curso de Pedagogia. Ao ingressar na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no curso de Pedagogia tive a oportunidade de participar de um projeto de pesquisa na área da EE¹. Também pude participar de seminários, congressos e grupos de estudos que abarcavam a área² da EE ao longo da minha trajetória acadêmica e isso foi definindo o presente trabalho de conclusão de curso.

A pesquisa foi desenvolvida mediante análise qualitativa dos dados coletados por dois procedimentos metodológicos: 1) o balanço de produção acadêmica; e 2) entrevista utilizando elementos da técnica de grupo focal.

No balanço de produção acadêmica analisamos a literatura acadêmica que trata sobre o trabalho pedagógico do professor do AEE. Optou-se por tal procedimento metodológico por entender que “o apoio de revisões bibliográficas sobre os estudos já feitos ajuda a mapear as perguntas já elaboradas naquela área de conhecimento, permitindo identificar o que mais tem se enfatizado e o que tem sido pouco trabalhado” (MINAYO, 2012, p. 40). Nesse sentido, utilizamos o balanço de produção como mediador, pois, partimos do pressuposto que o balanço de produção possibilita

¹ O projeto de pesquisa “A escolarização de alunos com deficiência e rendimento escolar: uma análise dos indicadores educacionais em municípios brasileiros” teve caráter interinstitucional envolvendo as seguintes universidades: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Na UFSC foi coordenado pela professora Dra. Maria Helena Michels.

² Particpei do Grupo de Estudo em Educação Especial (GEEP) vinculado ao Centro de Ciências da Educação (CED) da UFSC.

compreender de que forma o trabalho do professor vem sendo realizado, como está sendo organizado o AEE e conhecer algumas realidades bem como, suas problemáticas e desafios.

A partir do balanço de produção acadêmica sobre o trabalho pedagógico dos professores pudemos conhecer o que vem sendo discutido em relação ao tema e também, identificar algumas problemáticas comuns apontadas na literatura.

Em sequência, escolhemos o grupo focal para conhecer como vem sendo desenvolvido esse trabalho pedagógico e as alternativas que vem se apresentando ao modelo proposto pela política da Educação Especial (EE) em vigor, em uma rede municipal de ensino de uma das capitais do sul do Brasil³.

Em relação ao grupo focal, o entendemos como “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 e SINGLE, 1996, p. 449 *apud* GATTI, 2005, p. 7). Em relação às interações ocorridas nos grupos focais, Kitzinger (1994, p. 116 *apud* GATTI, 2005, p. 10) assinala alguns aspectos importantes possíveis através dessas interações:

- Clarear atitudes, prioridades, linguagem e referenciais de compreensão dos participantes;
- Encorajar uma grande variedade de comunicações entre os membros do grupo, incidindo em variados processos e formas de compreensão;
- Ajudar a identificar as normas do grupo;
- Oferecer *insight* sobre a relação entre funcionamento do grupo e processos sociais na articulação de informação (por exemplo, mediante o exame de qual informação censurada ou silenciada no grupo);
- Encorajar uma conversação aberta sobre tópicos embaraçosos para as pessoas;
- Facilitar a expressão de ideias e de experiências que podem ficar pouco desenvolvidas em entrevista individual (KITZINGER, 1994, p. 116 *apud* GATTI, 2005, p. 10 e 11).

Entendemos que se apropriar de elementos da técnica de grupo focal como procedimento metodológico é muito rico, pois a partir do material coletado, surgem “ideias, opiniões, modos de ver, atitudes, valores, que são evidenciados e processados num coletivo, mostrando mudanças, influências recíprocas, acordos e desacordos, que se produzem e se alteram ao longo da dinâmica do trabalho” (GATTI, 2005, p. 69).

³ O foco do trabalho não foi uma rede de ensino específica, mas o trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras. Ainda que as condições objetivas postas pelas redes de ensino sejam relevantes para o estudo, não serão aqui tratadas como objeto de pesquisa. Serão tratadas sem a identificação da mesma.

1.1 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA POLÍTICA EDUCACIONAL NACIONAL

Na presente pesquisa buscamos discorrer sobre o trabalho pedagógico desenvolvido por professores/as do AEE diante das políticas educacionais em curso. Assim sendo, é importante localizar o AEE na política nacional e as definições acerca do trabalho pedagógico no AEE.

A política de educação especial brasileira mais recente, principalmente aquela vinculada a perspectiva inclusiva, nos remete aos anos 1990, pois, apesar da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEENPI) ser publicada em 2008 muito já havia sendo discutido até a publicação deste documento orientador.

Anterior à década de 1990, mas importante para os apontamentos aqui colocados, a Constituição Federal de 1988 definiu a educação como um direito em seu artigo 205, e afirma no seu artigo 206 como princípio do ensino a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). A Constituição ainda define como dever do Estado com a educação o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” em seu inciso III do artigo 208, portanto, o direito das pessoas com deficiência à matrícula em classes comuns do ensino regular já estava amparado neste documento.

Já na década de 1990, promulgou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394 de 1996) que definiu a Educação Especial como modalidade educacional, e também contemplou um capítulo específico para a EE. Neste capítulo da LDBEN 9.394/96, no artigo 58, a educação especial é uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. É possível problematizar o termo “preferencialmente”, pois neste momento, abria-se espaço para que fosse mantida sua realização em escolas especiais. Em seu artigo 59 inciso III, é colocado que os sistemas de ensino assegurarão para o público-alvo da EE “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996).

Em 2001 promulgou-se a Resolução n° 2/2001 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). Este documento regulamentou os artigos presentes na LDBEN 9394/96 e considerou como público-alvo da EE os educandos com “necessidades educacionais especiais”. Já em seu artigo 7°

aponta-se 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” (BRASIL, 2001).

Em 2008, o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva como documento orientador para que estados e municípios organizassem suas ações no sentido de “transformarem seus sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos” (BRASIL, 2015, p. 7).

Neste documento o público-alvo da EE é alterado para aqueles alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O conceito de EE passa a ser entendido como a

[...] modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008a).

Podemos notar a ênfase ao AEE em detrimento de uma proposta pedagógica, ou seja, enfatiza o serviço e recursos disponíveis. Vaz (2013) afirma que “a EE passou a ser caracterizada como um serviço da política de educação inclusiva para os alunos com deficiência” (VAZ, 2013, p. 68).

Em setembro de 2008, visando firmar a PNEEPEI, o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 que dispõe sobre o AEE, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394/96 e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253/2007 (BRASIL, 2008b). É lançado, porém, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 que “dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências” (BRASIL, 2011) revoga o Decreto nº 6.571 de 2008.

Ainda que os dois decretos tenham essa relação de o segundo revogar o primeiro, mantêm-se em vigência o conteúdo da Resolução nº 4/2009, a qual institui “diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial” (BRASIL, 2009), esclarecendo a implementação do AEE nas escolas regulares. O AEE é definido como o “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011) prestado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, extinguindo o caráter substitutivo da EE. É um atendimento que pode ser

realizado de forma individual ou em pequenos grupos, em turno contrário ao da escolarização.

A Resolução nº 4/2009 estabelece que

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (BRASIL, 2009).

Além deste artigo, tal resolução estabelece como atribuições do professor do AEE:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009).

Esses artigos nos provocam a pensar não só nas atribuições do professor do AEE mas também nas concepções de professor e de EE presentes na PNEENPI. Assim, concordamos com Vaz (2013) quando ela sugere que:

a concepção de professor presente na política de perspectiva inclusiva está pautada em um sujeito voltado para a implementação da inclusão escolar nos diversos níveis, sendo ele o gestor dessa política na escola e o técnico que orienta os alunos que frequentam a sala de recursos multifuncionais sobre o uso de recursos para o desenvolvimento de

habilidades. Não percebemos a preocupação com o processo de escolarização dos alunos da EE (VAZ, 2013, p. 173).

O professor de EE atua como mediador da política de inclusão na escola, nesse sentido, “há um alargamento das funções que constituem o professor e ao mesmo tempo um encolhimento da tarefa de ensino e de seus elementos pedagógicos” (VAZ, 2013, p. 170). Este professor é “subposto ao conceito de professor do AEE” (VAZ, 2013, p. 168). O professor de EE passa a ser chamado de professor do AEE, pois a política após 2008, “silencia a diferença entre o professor de EE e suas especificidades e as peculiaridades do professor do AEE, tornando o professor do AEE também professor de EE (VAZ, 2013, p. 168 e 169).

Nesse sentido, Vaz (2013) vai construir o conceito de "professor multifuncional", aquele que "está envolto por confusões conceituais sobre a Educação Especial e pelas consequências delas para o seu trabalho" (VAZ, 2013, p. 201). A autora afirma que esse professor seria um instrumento da política, logo, não trabalha numa perspectiva de escolarização dos alunos da EE.

O objeto desta pesquisa suscitou algumas inquietações em relação a como estava sendo o desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor do AEE, assim como, a ideia de que o professor do AEE irá salvar a educação inclusiva, ou seja, tendo professor do AEE, tem educação de qualidade. Conforme apontado anteriormente, a PNEENPI (BRASIL, 2008a) traz em seu bojo o AEE como serviço principal da EE. Acreditamos que este serviço deve ser alvo de pesquisas que contribuam para pensar como vem sendo o processo de escolarização desses alunos no Ensino Regular.

Com isso, faz-se necessário refletir acerca do trabalho pedagógico do professor do AEE, tendo em vista que, dentro da perspectiva inclusiva, os sistemas de ensino estão incluindo os alunos da EE nas salas comuns, porém, é necessário pensar também na forma que estes têm acesso ao conhecimento formal.

1.2 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

O trabalho está organizado em quatro capítulos: abrimos o trabalho com essa introdução onde abarcamos sobre como o AEE vem sendo definido na política nacional, a justificativa dessa pesquisa e seus objetivos. No segundo capítulo apresentamos o balanço de produção acadêmica realizado, bem como seu processo metodológico e os eixos que surgiram das problemáticas apresentadas na literatura. O terceiro capítulo versa sobre os resultados obtidos na entrevista realizada com as professoras do AEE –

seleção, caracterização e dinâmica da entrevista que utilizou elementos do grupo focal. É também no terceiro capítulo que analisamos os dados coletados a partir dos eixos previamente definidos. Por fim, no capítulo quatro, tecemos algumas considerações a partir dos resultados da pesquisa realizada.

2 BALANÇO DE PRODUÇÃO ACADÊMICA

A proposta neste capítulo é apresentar o percurso metodológico realizado no balanço de produção acadêmica⁴ bem como, os trabalhos selecionados dentro do objetivo já exposto na introdução. Entendemos que os conteúdos das pesquisas evidenciam de que forma o trabalho do professor vem sendo realizado e como está sendo organizado o AEE atualmente, revelando desafios e alternativas para este trabalho pedagógico. Para tanto, os trabalhos foram organizados e serão apresentados em ordem cronológica (2011 a 2015).

2.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Procedemos a busca por trabalhos acadêmicos que tivessem como foco o trabalho do professor do AEE. Nestes trabalhos, buscamos perceber como vem sendo retratado nas pesquisas o trabalho do professor desse atendimento e sua organização, bem como o que de diferente vem sendo realizado por esses professores. Não houve recorte temporal a priori, mas os trabalhos selecionados foram publicados entre os anos de 2011 e 2015, ou seja, são trabalhos produzidos após a difusão da PNEENPI (BRASIL, 2008a).

Ao buscar trabalhos que tratassem do AEE e mais especificamente, do trabalho do professor do AEE, nos deparamos novamente com a discussão sobre a denominação do professor de EE passar para professor do AEE, pois, essa troca de nomenclatura vai refletir na própria produção de pesquisas sobre o assunto. A partir dos trabalhos selecionados iremos pontuar as problemáticas que os pesquisadores da área vêm indicando acerca da temática delimitada.

Para elaboração deste balanço de produção acadêmica, definimos três bancos de dados: *Scientific Electronic Library Online (Scielo)*; Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Anais de um evento de Educação Básica de alcance local⁵. Utilizamos o descritor “*atendimento educacional especializado*”.

No *Scielo*, fizemos a busca tanto no *Scielo.org* quanto no *Scielo.br* utilizando o descritor mencionado. Não delimitamos um recorte temporal. No *Scielo.org* foram

⁴O balanço de produção acadêmica foi realizado entre fevereiro e maio de 2017.

⁵ Escolhemos os anais desse evento por ser um veículo de publicação de trabalhos de professores da própria rede.

encontrados 33 trabalhos e após a leitura do título e resumo, foram selecionados 2 trabalhos⁶. Já no *Scielo.br* foram encontramos oito trabalhos, porém, todos os trabalhos encontrados no *Scielo.br* estavam disponíveis no *Scielo.org*.

No banco de teses e dissertações da CAPES realizamos duas tentativas de busca: na primeira, utilizamos o descritor “*atendimento educacional especializado*” sem o uso de aspas e foi encontrado 46.815 registros. Colocamos o filtro “área de concentração: educação” disponível na plataforma e esse número foi reduzido para 1.943 trabalhos. Mesmo com um número excessivo de trabalhos, iniciamos a busca por trabalhos que estivessem dentro do foco da pesquisa. Porém, ao longo do processo percebemos uma grande quantidade de trabalhos que não traziam como foco nem mesmo a educação e a longo prazo, não íamos conseguir alcançar nosso objetivo. Por isso, optou-se por utilizar o descritor com o uso de aspas, “*atendimento educacional especializado*”. Assim, evitamos o que estava ocorrendo na primeira tentativa, onde estavam sendo localizados todos os registros que continham pelo menos uma das palavras do termo, não importando a posição ou individualmente as palavras que compõe o termo. A partir do uso do descritor com aspas, encontramos 399 registros no banco de teses e dissertações da CAPES. Deste conjunto, não foram encontrados 8 trabalhos completos. No banco de teses e dissertações da CAPES selecionamos um total de 23 trabalhos (22 dissertações e 1 tese).

Nos anais do evento de Educação Básica local não há campo de busca, por isso, entramos nos anais de cada edição - entre, 2011 e 2016. No site de cada edição do congresso, foi feita a leitura dos títulos e resumos dos trabalhos. Os trabalhos são divididos em trabalhos apresentados, relatos de experiência e comunicação oral e de pesquisa. Para ilustrar a quantidade de trabalhos de cada edição, elaboramos o seguinte quadro:

Quadro 1 - Relação da quantidade de trabalhos apresentados no evento de Educação Básica local por ano e tipo de trabalho.

Ano	Trabalhos Apresentados	Relatos de Experiência	Comunicação Oral e de Pesquisa	Total encontrados	Total selecionados
2011	12	-	-	12	0

⁶ Em um primeiro momento foram selecionados três trabalhos, porém, preferimos selecionar somente a dissertação (FANTACINI, 2013) que é semelhante ao artigo encontrado. O título do trabalho encontrado é “Professores do Atendimento Educacional Especializado e a Organização do Ensino para o Aluno com Deficiência Intelectual” de Renata Andrea Fernandes Fantacini e Tércia Regina da Silveira Dias publicado em 2015.

Continuação **Quadro 2** - Relação da quantidade de trabalhos apresentados no evento de Educação Básica local por ano e tipo de trabalho.

Ano	Trabalhos Apresentados	Relatos de Experiência	Comunicação Oral e de Pesquisa	Total encontrados	Total selecionados
2012	14	-	-	14	1
2013	-	6	6	12	0
2014	-	6	4	10	0
2015	-	12	5	17	0
2016	-	9	16	25	0

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a leitura dos títulos e resumos, verificamos que há poucos trabalhos que discutem sobre a educação especial no evento de Educação Básica local e selecionamos 1 trabalho apresentado no ano de 2012.

Selecionamos um total de 26 trabalhos que contemplavam o objetivo da pesquisa, ou seja, que tinham como foco o trabalho pedagógico do professor do AEE e a organização desse atendimento. Foram 22 dissertações, 3 artigos e 1 tese selecionadas. Organizamos em quadros os trabalhos selecionados ao longo deste capítulo.

2.1.1 Artigos científicos

No evento de Educação Básica local, selecionados um trabalho intitulado “Relação do Atendimento Educacional Especializado no e com o ensino regular: uma parceria mais que especial” de Fabiana Grassi Mayca apresentado no congresso no ano de 2012. Como já indicado, há poucos trabalhos que discutem sobre EE no congresso.

Já no *Scielo.org* foram selecionados os seguintes trabalhos:

Quadro 3 - Trabalhos selecionados no Scielo.org por ano, título e autor.

Ano	Título	Autor
2011	Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados	Claudio Roberto Baptista
2015	Deficiência múltipla: formação de professores e processos de ensino-aprendizagem	Márcia Denise Pletsch

Fonte: Elaborado pela autora.

2.1.2 Teses e dissertações

Em relação ao banco de teses e dissertações da CAPES é importante salientar que durante o processo excluímos trabalhos que discutem o AEE associado à EJA, Educação Indígena, instituições especiais e particulares. Também retiramos aqueles trabalhos que focaram em uma disciplina específica, como por exemplo, matemática e geografia. Identificamos muitos trabalhos que abordavam o professor do AEE para discutir formação inicial e continuada, não tendo foco o trabalho pedagógico do professor no AEE. Também há muitos trabalhos que tratam da tecnologia assistiva em várias perspectivas. Esses trabalhos também não foram selecionados.

A partir da busca no banco de teses e dissertações da CAPES selecionamos um total de 23 trabalhos (22 dissertações e 1 tese), como indica o quadro a seguir:

Quadro 4 - Dissertações e teses selecionados CAPES por ano, título, autor, instituição e natureza jurídica.

Ano	Título <i>Autor</i>	Instituição <i>Natureza jurídica</i>
2011	A política pública de educação do município de Manaus: o atendimento educacional especializado na organização escolar <i>Luzia Mara dos Santos</i>	Universidade Federal do Amazonas <i>Pública</i>
2011	O atendimento educacional especializado no processo de inclusão escolar, na rede municipal de ensino de Mossoró/RN <i>Selma Andrade de Paula Bedaque</i>	Universidade Federal do Rio Grande do Norte <i>Pública</i>
2012	AEE: que atendimento é este? As configurações do atendimento educacional especializado na perspectiva da rede municipal de ensino de Gravataí/RS <i>Aline de Castro Delevati</i>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul <i>Pública</i>
2012	Leituras pedagógicas das crianças com deficiência em creche e pré-escolas de Campina Grande - PB <i>Maria Betânia Barbosa da Silva Lima</i>	Universidade Federal da Paraíba <i>Pública</i>
2012	Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista <i>Josiane Beltrame Milanesi</i>	Universidade Federal de São Carlos <i>Pública</i>
2012	Prática pedagógica com alunos surdos: sala de recursos e classe comum <i>Daiane Natalia Schiavon</i>	Universidade Estadual Paulista <i>Pública</i>
2012	Atendimento Educacional Especializado: um estudo de caso <i>Diana Campos Fontes</i>	Universidade Federal de Rondônia <i>Pública</i>

Continuação **Quadro 3** - Dissertações e teses selecionados CAPES por ano, título, autor, instituição e natureza jurídica.

Ano	Título <i>Autor</i>	Instituição <i>Natureza jurídica</i>
2013	O atendimento educacional especializado: uma investigação sobre a implantação de salas de recursos multifuncionais em escolas da rede pública estadual em Salvador <i>João Max Conceição de Oliveira</i>	Universidade do Estado da Bahia <i>Pública</i>
2013	A organização do ensino para o aluno com deficiência intelectual em diferentes espaços educacionais <i>Renata Andrea Fernandes Fantacini</i>	Centro Universitário Moura Lacerda <i>Privada</i>
2013	Em cena: a constituição do professor do Atendimento Educacional Especializado <i>Marciele Vieira Dorneles</i>	Universidade Federal de Santa Maria <i>Pública</i>
2013	As salas de recursos multifuncionais/salas de recursos das escolas da Rede Municipal de Educação do município de São Mateus: itinerários e diversos olhares <i>Francielle Sesana Zuqui</i>	Universidade Federal do Espírito Santo <i>Pública</i>
2013	Organização do trabalho pedagógico, funcionamento e avaliação no Atendimento Educacional Especializado <i>Camila Rocha Cardoso</i>	Universidade Federal de Goiás <i>Pública</i>
2013	Dos desafios as possibilidades: a prática pedagógica do professor do atendimento educacional especializado com o aluno que apresenta deficiência intelectual <i>Maria Rejane Araruna</i>	Universidade Federal do Ceará <i>Pública</i>
2013	Atendimento Educacional Especializado e Educação Inclusiva: quais as experiências das salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas de Niterói/RJ? <i>Elaine Araújo dos Santos Almeida</i>	Universidade Federal Fluminense <i>Pública</i>
2013	Dialogando com as salas de aula comuns e o Atendimento Educacional Especializado: possibilidades, movimentos e tensões <i>Alice Pilon do Nascimento</i>	Universidade Federal do Espírito Santo <i>Pública</i>
2013	O Professor de Educação Especial nas Políticas de Perspectiva Inclusiva no Brasil: concepções em disputa <i>Kamille Vaz</i>	Universidade Federal de Santa Catarina <i>Pública</i>
2013	O Atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais aos alunos com deficiência intelectual, na Rede Municipal de Macapá/AP <i>Cleidenira Teixeira Monteiro Vieira</i>	Universidade Federal do Amapá <i>Pública</i>

Continuação **Quadro 3** - Dissertações e teses selecionados CAPES por ano, título, autor, instituição e natureza jurídica.

Ano	Título <i>Autor</i>	Instituição <i>Natureza jurídica</i>
2014	Caracterização do atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional: um estudo do contexto paranaense <i>Patricia Padilha</i>	Universidade Estadual de Londrina <i>Pública</i>
2014	Salas de Recursos Multifuncionais: Contexto de Inclusão Escolar para os alunos público-alvo da Educação Especial? <i>Suzana Sirlene da Silva</i>	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho <i>Pública</i>
2014	O Trabalho Docente no Atendimento Educacional Especializado pelas Vozes de Professoras Especializadas <i>Cleide Aparecida Bernardes</i>	Universidade da Região de Joinville <i>Privada</i>
2015	Sala de recursos multifuncionais (SRM): uma política pública em ação no sudoeste baiano <i>Christiane Freitas Luna</i>	Universidade Federal da Bahia <i>Pública</i>
2015	O atendimento educacional especializado e o processo de escolarização dos alunos com deficiência <i>Mara Cristina Fortuna da Silva</i>	Universidade Federal da Fronteira Sul <i>Pública</i>
2015	Política de Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado: uma análise no município de Araucária <i>Shirley Aparecida dos Santos</i>	Universidade Federal do Paraná <i>Pública</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

2.2 DA ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO ÀS ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR DO AEE: O QUE DIZEM OS TRABALHOS SELECIONADOS

Este item tem por objetivo apresentar os 26 trabalhos selecionados nos três bancos de dados: *Scientific Eletronic Library Online (Scielo)*; Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Anais do evento de Educação Básica local, utilizando o descritor “*atendimento educacional especializado*”. Os trabalhos estão organizados por ano (2011 a 2015).

Santos (2011) discute sobre o AEE no município de Manaus e a partir do estudo de caso, apresenta elementos importantes para reflexão sobre o serviço. Ao concluir sua pesquisa, a autora aponta que:

Os princípios normatizados e relacionados na Política Pública de Educação Inclusiva de 2008 se apresentam como uma gestão educacional qualitativa, de construção do direito à educação incidida do empenho de uma sociedade mais justa e igualitária. Na prática, a atualidade escolar tem mostrado que a inclusão ainda é uma realidade em construção, e que há falta de investimento no setor educacional. Por isso, a busca pela igualdade tem partido da ação pontual de alguns professores, que apesar da falta de apoio pedagógico, têm atuado com solidariedade dentro da escola. Consequentemente, a professora do Atendimento Educacional Especializado acaba se responsabilizando pedagogicamente por toda essa ação inclusiva (SANTOS, 2011, p. 192).

Em sua pesquisa, Santos (2011) destaca a professora da SRM como um “ponto de segurança aos professores da sala de aula comum que desenvolvem atividades com recursos pedagógicos”, ao longo do seu trabalho a autora vai indicando situações em que a professora da SRM se disponibiliza e busca promover articulações entre os demais professores da instituição. Ao mesmo tempo que as professoras da sala de aula comum reconhecem tal disponibilidade, indicam dificuldades de tempo, formação e condição docente. Santos (2011) aponta que o AEE “amadurece pela ação da professora que atua na SRM”, oferece complementação da sala de aula comum e apoia os professores que buscam o atendimento.

Em outro momento de seu estudo, Santos (2011) relata sobre o planejamento feito para os alunos com necessidades educacionais especiais,

A professora Elaine [professora da sala comum] relata que “a gente vai fazendo como pode, como dá, como a gente acha que pode ajudar o aluno. Não dá é pra deixar ele aí, sem fazer nada”. A professora Neiva [professora da SRM] aponta os desafios encontrados quanto à falta de conhecimento sobre a concepção da educação inclusiva por parte da maioria dos professores. Isso ressalta a necessidade da articulação da SRM com a sala de aula comum para o aluno especial (SANTOS, 2011, p. 135).

Portanto, a autora defende que são necessários investimentos na formação continuada dos professores da sala de aula comum e buscar desenvolver uma articulação entre os professores que atendem o aluno com necessidades educacionais especiais. A partir do diálogo e da articulação, Santos (2011) afirma que se constituem práticas de caráter inclusivo. A autora também traz para o debate a participação da família no AEE, apontando que o “estabelecimento de uma relação de cooperação entre a escola e a família contribui para a compreensão da condição de vida desse aluno, o que auxilia o

trabalho desenvolvido, tanto no AEE como na sala de aula comum” (SANTOS, 2011, p. 138).

Em relação às diversas atribuições do professor do AEE, a autora indicou como “ponto frágil da política” a atribuição do professor quanto à articulação com os professores dos alunos que frequentam outra escola. Ao longo do texto ela vai apontando todas as dificuldades que as professoras enfrentam na tentativa de articulação dentro de uma mesma escola, por isso, é ainda mais difícil articular-se com os professores de outras escolas, indicando que tal ausência acaba comprometendo o “trabalho pedagógico inclusivo”. Santos (2011) afirma que:

as práticas inclusivas se apresentam como um caminho em construção, amadurecendo, de parceria entre alguns professores, que têm o empenho efetivo da professora do AEE em tornar o ambiente escolar cada vez mais inclusivo (SANTOS, 2011, p. 192).

A autora também aborda as questões relacionadas ao capitalismo no contexto educacional:

Reduzem-se os investimentos na educação, atribuem-se várias funções a um só professor, sendo impossível que este realize, na prática, todas as atribuições com qualidade a ele destinadas. Isso resulta em acúmulo de tarefas diárias, na solicitação da realização dessas tarefas de maneira rápida e criativa (SANTOS, 2011, p. 185).

Bedaque (2011) discute em sua pesquisa algumas “possibilidades de repensar caminhos de colaboração entre profissionais especializados e professores da sala regular na busca de práticas educacionais que contribuam com uma educação inclusiva” (BEDAQUE, 2011, p. 17).

A autora afirma que é preciso refletir se o trabalho pedagógico desenvolvido no AEE está tendo uma função significativa, ou seja, se motiva avanços no processo de aprendizagem dos alunos atendidos nesse serviço. Sendo assim, considera que as ações entre o professor do AEE e o professor do ensino regular precisam de uma abertura ao diálogo, “no sentido de ouvir, de refletir, de reconhecer suas necessidades e de buscar no conhecimento e nas experiências de cada um alternativas que viabilizem melhores condições de aprendizagem dos alunos” (BEDAQUE, 2011, p. 44) não focalizando a

responsabilidade do processo de aprendizagem do aluno em um profissional mas, assumindo um modelo de trabalho colaborativo⁷ e de apoio entre os profissionais.

Aponta como um dos grandes desafios do professor especializado,

considerar em sua ação pedagógica que, embora sabendo técnicas como Braille, comunicação alternativa e outras formas que contribuam no acesso à aprendizagem de alunos, saber articular seu conhecimento com o professor da sala regular, ouvindo-o e aproveitando o seu conhecimento para refletirem e redimensionarem ações em contextos mais singulares, ampliando as oportunidades educacionais dos alunos (BEDAQUE, 2011, p. 53).

Bedaque (2011) também indica que as condições e contextos singulares de cada escola desafiam os professores a se “reorganizarem, a mudarem concepções, posturas e a promoverem ações pedagógicas que permitam criar e recriar o modelo educativo escolar, considerando todas as possibilidades de ser e de aprender de seus alunos” (BEDAQUE, 2011, p. 57). Além disso, ao longo da sua dissertação, a autora indica algumas alternativas de interação que as professoras participantes da pesquisa demonstraram, tais como: visitas pontuais às escolas dos alunos atendidos, propostas de estudos nas extra-regências, troca de bilhetes, uso de agendas e telefonemas. Porém, não são ações sistemáticas e contínuas, a autora aponta que são “processos embrionários”:

Elas aconteciam de forma pontual, quando buscavam utilizar correspondência escrita. Nas escolas onde os professores do AEE otimizavam os estudos de extra-regência, a aproximação entre os professores e as buscas de colaboração foram iniciadas. Das oito professoras do AEE, seis procuravam ampliar suas ações na tentativa de interagir com os professores de sala regular, mesmo que de forma indireta (BEDAQUE, 2011, p. 127).

Sendo assim, indica que as ações colaborativas são fundamentais para que a escola consiga “enfrentar os desafios em acolher e promover a aprendizagem de todos os alunos” (BEDAQUE, 2011, p. 126).

Bedaque (2011) afirma que “há vozes que tentam ultrapassar as dificuldades e indicam ações colaborativas” (BEDAQUE, 2011, p. 146) porém, a autora também mostra que há rejeição/resistência ao professor do AEE e que é preciso refletir sobre essa questão para promover o trabalho colaborativo entre os professores. Outro desafio apontado por Bedaque (2011) é a falta de tempo para que esse trabalho colaborativo

⁷ O termo trabalho colaborativo aparece nos trabalhos selecionados, com diferentes compreensões. Entendemos que as questões que envolvem o termo carecem de maiores esclarecimentos e por isso, um estudo específico para discutir sobre o trabalho colaborativo nas produções selecionadas.

ocorra, para isso, destaca que “as políticas educacionais e os direcionamentos legais para o AEE precisam ser revistos para que o tempo destinado a esse trabalho permita o movimento para ações colaborativas na escola” (BEDAQUE, 2011, p. 146), afirmando que não repensar esses documentos faz com que cada vez se distancie a possibilidade dos professores realizarem ações colaborativas. A autora ainda aponta que:

na dificuldade do tempo de estar com os professores e alunos em sala de aula regular, identificamos a busca das professoras do AEE em criar estratégias e alternativas de diálogos por meio de telefonemas, articulações para estudos nas escolas e, principalmente, na interação constante com a família, em incentivo, estímulo e conversas que aproximavam os alunos da escola. (BEDAQUE, 2011, p. 147)

Por fim, a autora aponta que apesar do foco das ações das professoras do AEE serem voltadas para o aluno, há movimentos que buscam avançar em relação ao trabalho colaborativo, reconhecendo que há “existência de movimentos para avançar em diferentes encontros com os professores, com os pais, com os colegas da turma, nos intervalos e em diferentes momentos” (BEDAQUE, 2011, p. 151).

Baptista (2011) teve como objetivo apresentar reflexões acerca da ação pedagógica e dos serviços especializados em Educação Especial, no contexto brasileiro. No estudo, o autor destacou as tendências, características e desafios em relação à oferta de serviços educacionais, assim como, a ação dos educadores especializados. Sobre a ação dos educadores especializados não houve tanto destaque.

Ao longo do texto, apresenta alguns estudos que destacam o AEE como um suporte que contribui para a permanência do aluno no ensino comum e aponta a necessidade de investir nesses espaços, principalmente “no que se refere às possíveis articulações entre as ações do educador especializado e aquelas do professor de sala aula comum” (BAPTISTA, 2011, p. 66).

O trabalho desenvolvido por Mayca (2012), reflete sobre como é fundamental a constituição de uma parceria entre Ensino Regular e Educação Especial para que se construa um movimento único na escola contemplando a inclusão dos estudantes com deficiência. A autora indica no texto algumas ações que podem ser realizadas entre os professores, tomando como referência as indicações presentes em documentação representativa da política nacional:

organizar os tempos e espaços para poderem conversar a respeito do planejamento do AEE e verificar possibilidade de adaptação ou de rever atividades e propostas; projetos pedagógicos em parceria do

professor do Ensino Regular com o professor da Educação Especial, com o objetivo de demonstrar estratégias que podem ser utilizados com todos; estudos de textos do ensino de educação especial nos momentos de paradas pedagógicas; testagem dos recursos propostos no AEE no espaço de sala de aula; o desenvolvimento em parceria de recursos e materiais didáticos para o atendimento do aluno em sala de aula; construção do Projeto Político Pedagógico em que a Educação Especial não seja apenas um tópico à parte da programação escolar (ROPOLI, 2010); o professor de Educação Especial deve estar na sala para atender as necessidades do professor do Ensino Regular na educação de todos que tenham barreiras para aprender, para planejar em conjunto as possibilidades de modificações que precisam ser introduzidas e para acompanhar a utilização dos recursos e os progressos do aluno que o utiliza” (MAYCA, 2012, p. 7).

Portanto, constituir tal parceria, auxilia na garantia de novas práticas a partir de um trabalho colaborativo entre os profissionais, tornando perceptível a estes que é um trabalho de todos da instituição produzir práticas que não precisam ser intituladas como inclusivas mas como práticas de uma escola que respeita “a pluralidade, a condição de ser humano, e comemore todos os dias as diferenças, constituindo-se em um espaço de acolhimento da alteridade” (MAYCA, 2012, p. 8).

Delevati (2012) teve como objetivo compreender como o AEE se configurou na Rede Municipal de Ensino de Gravataí/RS e um de seu foco foi perceber isto a partir das interpretações dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais. A autora indica que:

há sem dúvidas espaços para que os sistemas de ensino possam se articular e interagir com relativa autonomia em relação ao contexto macropolítico, aproveitando-se das brechas, contradições, resistências, ausências e silenciamentos, buscando preenchê-los pela criatividade e ousadia para além do instituído pelas normas vigentes. Neste sentido, torna-se fundamental estudar os contextos locais, os espaços instituídos para a interpretação e criação de delineamento deste serviço (Atendimento Educacional Especializado). Espaços que poderão reinventar a política em curso, e quem sabe, alterar a história da educação das pessoas com deficiência no país (DELEVATI, 2012, p. 60 e 61).

Delevati (2012) continua suas reflexões, afirmando que cabe então aos pesquisadores investigar a política “em movimento, interpretar, abrir caminhos, problematizar as falsas certezas, instigar e divulgar a busca de alternativas, contribuir com a identificação dos pontos onde é possível avançar” (DELEVATI, 2012, p. 61).

Em um dos trechos de seu registro de campo, a autora problematiza se “é a sala de recursos que é multifuncional ou o professor” (DELEVATI, 2012, p. 86), ao relatar sobre uma professora que busca em vários espaços formação, indicando também que os

cursos oferecidos não contemplam a necessidade da sala de recursos multifuncional. Aponta que algumas professoras realizam seu trabalho em parceria, outras salas, há mais de um professor para dar conta desse caráter multifuncional. Em relação às dificuldades apontadas pelos professores, Delevati (2012) cita a falta de valorização e conhecimento da importância do AEE bem como, a exigência das demandas de trabalho. A autora aponta que os limites da rede de ensino, possibilitam a busca de alternativas no movimento do cotidiano escolar, por exemplo, a função não substitutiva da EE, no contexto da pesquisa, encontra limites, mas os docentes vêm construindo alternativas na prática: "os professores têm buscado a garantia do atendimento àqueles que dele necessitam [...] em muitos casos os alunos são atendidos o próprio turno de sua escolarização" (DELEVATI, 2012, p. 117).

A formação continuada sempre é um elemento citado nas pesquisas. Na pesquisa elaborada por Delevati (2012), a autora afirma que na rede de ensino estudada, os "encontros do grupo de professores do AEE e as formações que estes desenvolveram para os professores do ensino comum possibilitaram que as experiências fossem trocadas em um processo criativo de aprendizagem e mútua realimentação" (DELEVATI, 2012, p. 114).

Lima (2012) analisou a política de inclusão de crianças com deficiências nas creches e pré-escolas municipais de Campina Grande, em Pernambuco. Com o trabalho, a autora acredita que contribuiu para refletir sobre as políticas e discutir sobre seus reflexos nas práticas educativas das instituições já citadas. Também indica que mesmo com uma política de inclusão a ser seguida, há diversas formas de interpretá-la e executá-la em cada contexto.

Ao fazer sua pesquisa, Lima (2012) entrevistou as professoras do AEE e da sala regular. Ela salienta que um dos pontos que chamou atenção em sua pesquisa foi o fato das professoras da sala regular não conhecerem o que é o AEE, ainda que o atendimento fosse oferecido nas instituições nas quais as mesmas trabalhavam. Sendo assim, revela-se que a política foi implementada, mas não foi apresentada para toda a comunidade escolar. E também, a autora relata que "parece não haver organização interna nas instituições, no sentido de socialização das ações por elas praticadas" (LIMA, 2012, p. 58), revelando a ausência de articulação entre as professoras.

Além disso, Lima (2012) aponta que a falta de conhecimento sobre o AEE indica que o "esse atendimento não vem sendo considerado como parte integrante do processo educativo da criança, mas como um apêndice da educação" (LIMA, 2012, p.

58). A autora indica também que quando o atendimento se limita para um único profissional, de forma isolada, “mostra que ainda vivemos a divisão da educação especial com a escola regular” (LIMA, 2012, p. 68).

Em consequência disso, outros elementos surgem nos dados apresentados pela autora, como por exemplo, a “falta de planejamento/organização” em relação aos horários de atendimento das crianças, este ocorre no mesmo turno que a criança frequente o ensino regular. Analisando um dos depoimentos das entrevistadas, a autora relata que:

notamos a frequência constante do afastamento da criança da sala regular. Embora a intenção da professora do AEE seja colaborar com a professora da SR, a saída da criança durante o horário de atividades faz com que ela deixe de participar de vivências fundamentais junto aos seus pares. Nessa perspectiva, entendemos que não é positivo afastá-la dessa sala, pois certamente haverá perdas. A nosso ver, no momento em que a professora necessita de ajuda e a outra está disponível, poderia colaborar com ela na própria SR, uma vez que, para existir uma educação inclusiva, é imprescindível que a educação especial não se limite a um sistema paralelo de ensino, mas que faça parte da educação geral e que aconteça de forma articulada e colaborativa com o ensino regular (LIMA, 2012, p. 59 e 60).

A autora indica que a desarticulação entre as professoras refletirá no atendimento da criança, pois, “cada uma o fará, a seu modo, sem que haja uma interação afinada no tocante ao planejamento e execução das propostas a ela propiciadas com vistas ao seu desenvolvimento” (LIMA, 2012, p. 67).

Lima (2012) relata na sua pesquisa momentos em que às crianças com deficiência são negadas participarem de vivências fundamentais para seu desenvolvimento. Nesse sentido, a autora indica que “o ponto de vista da limitação continua prevalecendo nas ações docentes, mostrando a necessidade da existência de formação continuada para toda a comunidade escolar” (LIMA, 2012, p.108). A formação continuada é um ponto citado na pesquisa também.

Também discute na sua pesquisa a necessidade de compreender que a criança (e seu desenvolvimento) não é tarefa exclusiva da professora da sala regular ou do AEE. Se faz necessário “considerar a Educação Especial como parte integrante da Educação, que deve ter por objetivo o desenvolvimento pleno das potencialidades das crianças, participando ativamente das propostas pedagógicas” (LIMA, 2012, p.109).

Milanesi (2012) buscou compreender o modo pelo qual os serviços da SRMs estavam sendo organizados, com intenção de compreender também os dispositivos

legais sobre a implementação do AEE. Ao discutir sobre a organização do espaço-tempo do AEE, Milanesi (2012) aponta que as professoras das SRMs não se sentiam seguras quando a escola recebia um aluno com alguma condição que não dominavam. Como alternativa, o município encaminhava para outra SRM, onde um profissional que possuía mais segurança, atendia esse aluno.

Em relação ao trabalho desenvolvido nas SRMs e a função do AEE, as professoras entrevistadas indicaram que não podem ser confundidas com reforço e são complementares à sala de aula comum. Milanesi (2012) alerta que é preciso ter cautela ao afirmar que os conteúdos da SRM não podem ser confundidos com reforço, pois, “não se pode confundir que assuntos trabalhados em sala de aula não devam ser, também, abordados nas SRMs” (MILANESI, 2012, p. 96).

A pesquisa também indicou que algumas vezes os alunos eram retirados da sala de aula comum para o atendimento na SRM, ela afirma que era uma alternativa para garantir o atendimento e que tal possibilidade “consiste em uma forma de burlar uma orientação contida na legislação” (MILANESI, 2012, p. 98) pela falta de interesse da família ou também, devido a “concorrência” de outros serviços que a criança frequenta também serem no horário contrário ao da escolarização.

Na realidade pesquisada por Milanesi (2012), existe a função de monitoria, onde o profissional tem atribuição de cuidar das necessidades de higiene, alimentação, locomoção e apoiar no trabalho pedagógico. A carga horária é de oito horas por dia, por isso, as professoras das SRMs orientam as monitoras que repassam as informações para a professora da sala comum, facilitando essa interação entre os profissionais. As professoras entrevistadas por Milanesi (2012) indicaram um melhor resultado ao trabalhar com as monitoras, tendo em vista, a maior aproximação desta com o aluno e essa interação acaba por incentivar o trabalho das monitoras. Milanesi (2012) aponta outros elementos da interação entre as professoras (SRM e sala comum):

As participantes abordaram, também, a troca de horário, uma prática necessária, às vezes, para que professoras das SRMs possam dar orientação, fazer adequação curricular, visitar profissionais de outras escolas (quando não há SRM na escola), dentre outros, juntamente com o professor comum, tendo que ir à escola no turno em que lá esse se encontra. Ocorre, também, o fato de o professor especialista dispensar o atendimento na SRM com o aluno a fim de dar esse apoio ao professor do ensino comum. Quando o professor da SRM precisa estar dentro da sala de aula para transmitir alguma orientação, também ocorre o caso de a profissional trocar o horário. As participantes afirmam que, em alguns casos, não adianta explicar para a professora

da sala comum como fazer, mas, sim, deve-se mostrar para elas perceberem que é possível (MILANESI, 2012, p. 98).

Milanesi (2012) também relata a importância de se garantir espaços de discussão, planejamento, estudos de caso, reuniões com familiares apontados pelas professoras como fundamentais no momento de propor atividades. Entretanto, há uma dificuldade dos profissionais se encontrarem devido ao horário restrito, por isso, a autora revela a necessidade de se ampliar a carga horária para que esses encontros sejam possibilitados, pois a prioridade é o atendimento ao aluno.

Em suma, Milanesi (2012) afirma que o município estudado se esforça para atender a política de inclusão escolar. No entanto, aparecem algumas dificuldades já indicadas aqui no que se refere à organização do trabalho pedagógico das SRMs, a formação dos professores e a avaliação do público alvo. A autora finaliza questionando se a forma pela qual as SRMs funcionam atualmente, oferecem apoio adequado à escolarização dos alunos atendidos nas escolas comuns.

Schiavon (2012) teve como principal objetivo investigar a organização do ensino para alunos surdos numa cidade do interior paulista e entre seus objetivos específicos, analisou o trabalho pedagógico realizado em Sala de Recursos. Nesse sentido, a pesquisa evidenciou que as práticas pedagógicas utilizadas na Sala de Recursos pela professora habilitada em surdez, “oportunizaram avanços significativos na aprendizagem dos alunos surdos, visando um desenvolvimento escolar efetivo, uma vez que utilizou diferentes estratégias educacionais com vistas a promover o mesmo” (SCHIAVON, 2012, p. 88).

As professoras da classe comum apontam para Schiavon (2012) dificuldades para trabalhar com o aluno surdo e a necessidade da parceria com a professora da Sala de Recursos para que a partir de seu suporte pedagógico, permita situações “mais efetivas de aprendizagem na classe comum” e interação com a professora da Sala de Recursos. Schiavon (2012) evidencia a importância dessa parceria já que propicia trocas entre as mesmas proporcionando qualidade ao ensino de todos os alunos com um suporte pedagógico adequado e “[...] assim, esta aproximação tende a se configurar como um apoio para que as estratégias educacionais frente aos mesmos se efetivem significativamente” (SCHIAVON, 2012, p. 90).

Fontes (2012) retrata em sua pesquisa a centralidade que a professora do AEE possui para que o serviço de fato aconteça, pois, a professora é a única responsável por toda a organização e funcionamento da SRM, como indica o trecho a seguir:

Diante de tais atividades, observamos que Caroline [professora do AEE] mantém toda a organização e articulação. Ela mantém a sala sempre limpa e organizada. [...] A organização administrativa e pedagógica do serviço também fica a cargo da professora Caroline. A elaboração dos horários de atendimentos, os registros dos atendimentos e planejamentos individuais, as fichas e pastas dos alunos. Na maioria das vezes, compete a ela elaborar documentos e decidir quanto aos procedimentos a serem adotados, tendo para isso o aval da equipe técnica, dos docentes e gestores (FONTES, 2012, p. 100).

O estudo também apontou que a implementação da SRM vem acontecendo com dificuldades, com instalações arquitetônicas não adequadas e falta de capacitação aos sujeitos da escola, limitando as capacitações à professora do AEE e de certa forma, sobrecarregando-a o que a autora aponta como tornar a professora do AEE em generalista, não mais especialista:

Porém, sua atuação traz consigo a versatilidade possibilitada por suas competências, que vêm justamente com a transversalização da modalidade de ensino. Porém, essa versatilidade traz uma tênue linha entre o versátil e a sobreposição de papéis com outros profissionais da Educação, no mínimo, contraditória. No final das contas, as ações pertinentes ao aluno do AEE e das turmas regulares as quais eles são inclusos passam a ser de competência da professora Caroline, pois há de certa forma, uma esquivia ou uma falta de conhecimento dos demais docentes do Ensino Regular, muito provavelmente pela ausência de formação continuada na área da Educação Especial, como falamos anteriormente. [...] O que faz com que a sua atuação se torne difusa, e não focalizada, de fato, em sua atribuição principal, que seria o atendimento aos alunos com deficiência, por meio da utilização dos recursos adaptados (FONTES, 2012, p. 135).

Sendo assim, Fontes (2012) aponta que a professora do AEE “vem desempenhando o papel de interlocutora entre a Educação Especial e os professores da sala de aula regular” (FONTES, 2012, p. 111). Em relação à articulação entre os professores da instituição, Fontes (2012) indica que há uma “boa vinculação entre a professora da SRM e os professores do Ensino Regular [...] no sentido de haver consonância entre os conteúdos trabalhados em ambas as salas” (FONTES, 2012, p. 107). A autora aponta que as trocas entre os professores, não ocorria em espaços sistematizados,

Estas orientações acontecem nos corredores, sala dos professores, sala de AEE, em contatos extremamente rápidos, geralmente em horários de intervalo ou troca de atividades, como aula de

Educação Física, palestras, horário recreio, entrada ou saída. Além destas orientações, nada mais é feito (FONTES, 2012, p. 111).

Mesmo de forma precária, não sistematizada e sem espaço e tempo organizado para tal comunicação, a autora aponta que esse movimento tem contribuído para que os professores tenham acesso a informações sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência e o processo de inclusão. É importante salientar que em sua pesquisa, a autora caracterizou três escolas: a escola onde a SRM se encontrava, logo, a professora do AEE também e, duas escolas de onde alguns alunos vinham para o AEE realizado nesta primeira. Portanto, era na escola que a professora do AEE se encontrava que este movimento ocorria já que a articulação com os professores desses alunos de outras escolas era mais difícil.

Em relação à política, Fontes (2012) aponta que a escola tem “buscado desenvolver estratégias, como apresentado nos relatos acima, que efetivem essa política” (FONTES, 2012, p. 118). Outro elemento que a autora apresenta é a atuação da professora do AEE em conjunto com a família, indicando que é uma possibilidade de informar sobre acesso a recursos para que promovam o processo de escolarização do aluno.

Oliveira (2013) aponta que o trabalho desenvolvido na sala de recursos em uma das escolas pesquisadas, constitui-se “em atividade de reforço escolar uma vez que os estudantes acompanhados no AEE procuram este espaço com dúvidas e atividades oriundas da classe comum” (OLIVEIRA, 2013, p. 147), o autor indica que esta situação descaracteriza a função do AEE. Além disso, novamente uma pesquisa indica a sobrecarga de funções que o professor do AEE possui na escola. O autor afirma que isto ocasiona falta de tempo para articular com os demais segmentos da escola, distanciando-se do professor da sala regular. Nesse sentido, Oliveira (2013) aponta que tal desarticulação corrobora para reforçar as dificuldades de aprendizagem, pois não há “harmonização sistemática” com o que é desenvolvido na sala regular. Outros elementos também são citados como dificuldades, como a insuficiência de formação dos docentes e a falta de apoio da família para fortalecer a educação inclusiva.

Em relação às interações com os professores da classe regular, o autor indica que esta é deficitária e ocorre de maneira informal e irregular, como conversas no corredor, sala dos professores e raros são os professores que frequentam a SRM, não sendo a SRM reconhecida como um espaço de AEE. Mesmo assim, docentes da SRM afirmam que “há professores da classe regular interessados nas questões da deficiência e do AEE,

mas a presença deste grupo na sala de recursos mostrou-se irregular e não de forma sistemática" (OLIVEIRA, 2013, p. 202).

Portanto, Oliveira (2013) conclui que o AEE ocorre de forma precária, com dificuldade para "sistematizar, com regularidade, as ações pedagógicas e de acompanhamento aos segmentos da escola, que, por sua vez, não demonstram o envolvimento necessário às demandas da Educação Especial" (OLIVEIRA, 2013, p. 210). Essa falta de envolvimento dos professores da sala regular, família e gestores, provoca sensação de solidão aos professores do AEE. E ainda,

esta conjuntura gera sobrecarga de trabalho dos professores das SRM e conflitos caso se neguem a atender a necessidade do aluno, alusivas ao currículo comum da escola, levando-os a assumir, em certa medida, o "lugar" do professor da classe regular, normalmente distante, sem diálogo com a sala de recursos. Neste momento a proposta do AEE substanciada na sala de recursos conforma-se com algo próximo a uma classe especial (OLIVEIRA, 2013, p. 212).

Fantacini (2013) buscou conhecer e refletir sobre a organização da educação inclusiva para o atendimento do aluno com deficiência intelectual nos diferentes espaços educacionais, a classe comum e a SRM. Ao questionar as professoras como o AEE é organizado, uma professora entrevistada responde que "a grande maioria" é atendida no turno inverso, ou seja, a autora indica uma lacuna e observa que "existe uma minoria que é retirada da sala de aula durante o seu turno de ensino regular para receber atendimento na sala de recursos multifuncional" (FANTACINI, 2013, p. 70).

No caso desta pesquisa, a autora indica que são apenas os alunos residentes na zona rural, que não têm como retornar no contraturno e segundo as professoras entrevistadas, é algo acordado entre a Coordenação de EE do município, a professora da classe comum e só é feito isso quando não prejudique o aluno. A autora demonstra com esse exemplo, "ajustes possíveis" que o município pode se organizar e ajustar. Enfim, Fantacini (2013) aponta que o AEE do município pesquisado segue as orientações da PNEENPI (BRASIL, 2008a) e suas Diretrizes Operacionais (BRASIL, 2009) mas como supracitado, ajustando seu modelo de inclusão com base nas especificidades do seu contexto.

A autora destaca o papel das redes de apoio como suporte ao trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. É uma preocupação das professoras entrevistadas em sua pesquisa estabelecer essas redes de apoio tanto com as áreas de conhecimento diferentes quanto com a família. Quando analisa o eixo adaptações curriculares, a autora

supõe que o currículo seja um tema pouco refletido, mesmo por aqueles que possuem formação na área específica, sugerindo que seja feito um trabalho para esclarecer e discutir sobre o tema pois esse limite pode “tornar-se um obstáculo à aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais” (FANTACINI, 2013, p. 82).

Em relação ao trabalho colaborativo, Fantacini (2013) relata que a maior parte das professoras entrevistadas não possuem clareza do que seja esse tipo de trabalho numa perspectiva atual, portanto, a autora sugere investir na capacitação dos professores para que compreendam a importância de ações compartilhadas e práticas colaborativas fazendo com que ambos se sintam responsáveis pelo processo de aprendizagem do aluno.

Dorneles (2013) buscou entender em sua pesquisa, como as produções discursivas do AEE vinha produzindo modos de ser professor de EE na educação inclusiva. A autora atuava como professora do AEE, e algumas cenas que vivenciava causavam inquietação e insatisfação, “principalmente com relação à maneira como a comunidade escolar [...] entende o trabalho realizado em uma Sala de Recursos, e o papel de uma Educadora Especial na escola” (DORNELES, 2013, p. 14). A autora aponta discursos vinculados a ideia de que sua presença efetivaria a inclusão escolar e que tudo que envolvesse a EE, era somente sua responsabilidade.

Portanto, um de seus compromissos foi desconstruir a ideia de que EE e Educação inclusiva eram sinônimas, ampliando a função da EE para além do AEE, já que na política em vigor o AEE “faz-se necessário para garantir a inclusão dos alunos público alvo da EE nas escolas. Com isso, talvez, faz com que todo o campo da EE esteja sendo resumido ao trabalho desenvolvido na Sala de Recursos” (DORNELES, 2013, p. 49).

Uma professora que dá aulas individuais, mas não é reforço. Faz avaliações e solicita encaminhamentos a outros profissionais, mas não é da área da saúde nem da área psi. Vai à casa de alguns alunos, mas não é Assistente Social. Que profissional é esse, afinal? Como é que atua um professor no AEE? De fato, estava (e está) sendo um pouco difícil para os meus colegas entenderem. Com tantas atribuições para este profissional, não se pode negar que possa existir a ideia de um professor especialista, generalista, com múltiplas funções (DORNELES, 2013, p. 16).

A pesquisa indica que outros profissionais da instituição desconhecem o atendimento, bem como a atuação do professor do AEE na SRM.

Então, na sua pesquisa, ela apresenta um “filme/dissertação”, onde através das narrativas das professoras participantes, a partir dos documentos oficiais e as produções discursivas destas derivadas, ela busca perceber “como as professoras foram sendo subjetivadas pelas redes discursivas do AEE, criadas a partir da atual Política, e quais são os efeitos produzidos em suas práticas” (DORNELES, 2013, p. 27).

Nesse sentido, as professoras participantes narram sobre suas vivências sobre as indefinições sobre seu papel na escola, a partir da PNEENPI (BRASIL, 2008a) onde,

A impressão que se tem é de que, ao mesmo tempo em que lhe são dadas inúmeras atribuições – talvez mais voltadas para o uso de tecnologias e gestão – deixa-se marginalizada as ações pedagógicas empreendidas pelo professor aos alunos. Ao mesmo tempo em que passa a ser considerado o professor que tem múltiplas funções, pensando em suas formações no Curso de Educação Especial, há também a sensação de um “esvaziamento profissional”. Além das atribuições dadas ao professor de AEE, que em certa medida já estavam desempenhando na escola, as práticas das professoras de Educação Especial também eram (e são) voltadas para a aprendizagem dos alunos. Havia um investimento na formação do professor para isso, e não se centrava apenas no ensino de recursos, como o que vem acontecendo nessa nova configuração da Educação Especial (DORNELES, 2013, p. 85).

A autora continua a refletir sobre a atuação do professor do AEE nas instituições, considerando que a escola regular se isenta de sua responsabilidade frente aos alunos com deficiência. Dorneles (2013) aponta então que, o lugar do professor de Educação Especial, aquele que contribui para o desenvolvimento global do aluno, “está sendo ocupado por profissionais que possuem uma formação mais instrumentalizada, voltada à aplicação de técnicas e recursos que visam à acessibilidade do aluno na escola” (DORNELES, 2013, p. 86). A autora indica que há um “esvaziamento profissional” quando,

há apenas um investimento para ter um profissional com capacitação de ordem técnica, e assim perdendo o caráter pedagógico que a Educação Especial tinha ao complementar e/ou suplementar a formação dos educandos (DORNELES, 2013, p. 88).

Por fim, a autora indica que as participantes, ao narrarem suas experiências, possibilitaram perceber os movimentos necessários para produzir esse modo de ser professor:

que é responsabilizado por garantir a inclusão efetiva dos alunos na escola; que precisa estar em constante formação para atender a toda a

demanda do alunado; que precisa estar sempre atualizado sobre os documentos da política e sobre recursos pedagógicos. Um professor que está em constante conflito consigo mesmo e com o seu papel dentro da escola, visto que recebe um tipo de formação, mas nas diretrizes regulamentadoras de seu trabalho lhe são dadas outras atribuições e, como se não bastasse, no cotidiano escolar é como se fosse necessário ter um terceiro perfil profissional, ou seja, além de ainda ter uma atuação com o aluno voltada para o aspecto pedagógico, ensina a utilização de recursos de acessibilidade e “capacita” profissionais e famílias para atuarem com esses alunos (DORNELES, 2013, p. 96).

A pesquisa realizada por Zuqui (2013) buscou compreender o vivido/praticado no cotidiano escolar, entendendo que a partir dessa compreensão, pudesse identificar indícios para entender os desafios e as práticas presentes no cotidiano pesquisado.

Em relação à formação das professoras, a autora destaca que “se a formação dos profissionais que atuam nas SRMs se deu, prioritariamente, nas APAEs parece-nos que tal perspectiva se presentifique nos saberes-fazer das docentes” (ZUQUI, 2013, p. 105), ou seja, se torna paradoxal essa questão ao se falar de educação inclusiva. A autora coloca como fundamental pensar a formação continuada dos profissionais da EE para apoiar as práticas cotidianas. Outro ponto destacado pela autora é a questão de “ser um profissional multifuncional” como incômodo para as professoras especialistas, “uma vez que elas não se sentem preparadas para lidar com todos os tipos de deficiências que surgirem como demanda nas SRMs” (ZUQUI, 2013, p. 106).

Zuqui (2013) ressalta o destaque dado pelas participantes em relação à importância da ação colaborativa com os professores da sala regular para o sucesso do ensino que é ofertado nas SRMs, porém, indica algumas tensões sobre essa ação colaborativa:

Mesmo que o professor do atendimento educacional especializado tenha contato com os professores dos alunos atendidos na escola em que funciona a SRMs, o que é um fato relevante, a tensão persiste, pois ele continua sem ter contato contínuo com os professores dos alunos que estudam em outras escolas e com os professores do 6º ao 9º ano. Essa relação somente acontece na ação colaborativa e quando o professor especialista consegue visitar a escola no momento de planejamento do professor (ZUQUI, 2013, p. 123).

Nesse sentido, Zuqui (2013) aponta a dificuldade de ação colaborativa com os professores dos alunos atendidos que são de outras escolas que não possuem a SRM. Também revela que os planejamentos das atividades desenvolvidas no AEE são feitos adequando ao currículo da sala regular. Porém, muitas vezes, o tempo que a professora

do AEE possui para se encontrar com o professor da sala regular é quando o aluno falta o AEE e encontra o professor na sala dos professores. Zuqui (2013) afirma que a “integração com os professores da sala de aula regular permite experiências potencializadoras, pois a colaboração favorece a formação no contexto da escola e a articulação de novos possíveis” (ZUQUI, 2013, p. 193) e indica que,

Todas as quartas-feiras do mês são programadas atividades diferenciadas, entre estas, visitas às escolas para realizar a ação colaborativa com os professores da sala de aula regular, planejamento das atividades na própria escola e encontro de formação com a equipe da Educação Especial do município, sendo este realizado com a frequência de uma vez em cada mês (ZUQUI, 2013, p. 120).

Em suas conclusões, a autora afirma que:

o serviço de apoio não significa um sistema paralelo de ensino, ele ocorre concomitantemente ao ensino em classe comum, por isso requer uma relação colaborativa entre os professores que atuam nesses espaços, buscando estratégias que alcancem melhores contornos. A esse respeito, evidenciamos a ação colaborativa entre o professor especializado e o professor da sala de aula comum como uma parceria fundamental para o sucesso do processo de ensino aprendizagem do aluno com deficiência. A garantia de um momento para planejamento entre todos os professores envolvidos com os alunos com necessidades educacionais precisa ser pensado e efetivado no cotidiano das práticas experimentadas nas escolas. Os relatos destacaram tensões/dificuldades em manter esse contato com o professor, mas apostam em possíveis (ZUQUI, 2013, p. 200 e 201).

Também aponta a família como uma parceria fundamental, indicando a necessidade de estreitamento das relações com esta. E também, indica a avaliação oral como um possível método avaliativo, tendo em vista que, em sua pesquisa, vivenciou tal prática e percebeu respeito ao processo de aprendizagem do aluno em questão.

Zuqui (2013) indica que, de acordo com as narrativas das especialistas, o papel e função do professor do AEE estão bem definidos e destacam “a importância da sala de aula como espaço de aprendizagem para os alunos com deficiência” (ZUQUI, 2013, p. 198). Entre as possibilidades e tensões que a autora apresenta em sua pesquisa, ela finaliza afirmando que “todos estão aprendendo”, ou seja, “todos vão se constituindo no cotidiano das práticas escolares no qual, todos se sintam responsáveis pelo processo de inclusão escolar (ZUQUI, 2013, p. 203).

Na pesquisa realizada por Cardoso (2013), a autora buscou analisar os modos de organização do trabalho pedagógico nas salas de recursos multifuncionais. Dentre suas conclusões, está que as professoras possuem dificuldade em fazer um planejamento

“comprometido com a aprendizagem do aluno e capaz de auxiliar na identificação e seleção de metodologias e recursos para desenvolverem seu trabalho” (CARDOSO, 2013, p. 158). Isso acontece, segundo a autora, devido à falta de compreensão das professoras sobre sua função e as condições de implementação da SRM e do AEE.

Observamos que as educadoras revelam uma incompreensão sobre sua função, papel e atuação na escola, pois, mesmo que ocupem o cargo de professoras de SRM, desconhecem as atribuições que realmente devem desempenhar. Essa indefinição da atuação das professoras dá abertura para que as mesmas desenvolvam atividades para além ou aquém de suas obrigações (CARDOSO, 2013, p. 100).

Sendo assim, constatou a partir dos relatos das professoras, que elas não possuem a compreensão sobre a importância da atividade de ensino que deve acontecer na SRM, removendo o caráter pedagógico de sua ação. Quando as professoras revelam que não há relação entre sala comum e SRM, a autora afirma que a substituição de um ensino pelo outro não se dá somente quando o aluno é retirado de sua sala de aula, mas também quando o professor da SRM “movido pela incompreensão ou indefinição do trabalho que realiza, acaba por não definir o foco de sua prática, que deveria ser a escolarização” (CARDOSO, 2013, p. 125).

A autora coloca que a incerteza talvez seja provocada pela falta de formação que possibilite traçar uma atuação coerente aos objetivos do AEE e também que tal incerteza, vem das políticas educacionais quando trazem diversas definições, atribuições sem que estas estejam associadas aos modos e possibilidades de realização deste trabalho. Por essa condição, Cardoso (2013) aponta que “induz as professoras a desvalorizarem a característica pedagógica de seu trabalho, o caráter de ensino, evidenciando inclusive o descrédito que é dado à aprendizagem de seus alunos” (CARDOSO, 2013, p. 159), revelando que a organização do trabalho pedagógico nas SRM se restringem em ações voltadas aos cuidados pessoais e assistencialismo, quando atividades lúdicas, descontextualizadas do ensino regular, retirando o caráter de escolarização.

Cardoso (2013) revela que as professoras da SRM chegam a dispensar seus alunos para executar atividades que existem na escola desconexas a sua função e papel, pelo fato de que recebem “poucos” alunos em comparação a uma sala de ensino comum, fazendo com que os demais profissionais da escola julguem seu papel docente como de menor valor. Desta maneira, Cardoso (2013) destaca que:

a atuação do professor no que se refere ao aspecto de colaboração, seja dos profissionais da educação ou dos familiares, por apresentar objetivos imprecisos e equivocados nos leva a compreender que esse tipo de parceria não tem se cumprido. Ainda que existam algumas iniciativas para tentar a parceria colaborativa, em sua maioria, as professoras pouco compreendem a importância e a necessidade desse tipo de trabalho e, por isso, muitas vezes ele é adiado ou colocado em segundo plano, o que é justificado não só pela falta de entendimento sobre a relevância do trabalho colaborativo, mas também pelas condições de trabalho a que essas docentes são submetidas, pois a precarização do tempo e a alta demanda de alunos são fatores que impedem ao professor de SRM efetivar a parceria colaborativa na instituição escolar (CARDOSO, 2013, p. 112).

Como outras pesquisas já mencionadas, a pesquisa realizada por Cardoso (2013) evidencia a falta de relação entre SRM e ensino regular. A autora afirma que os relatos apontam que, “a cultura escolar é rígida demais para um trabalho baseado em reflexões e colaborações com o outro” (CARDOSO, 2013, p. 110). Soma-se a isso as condições de trabalho precárias dos professores, impossibilitando muitas vezes disponibilidade e disposição para participarem de momentos que possibilitem um trabalho em conjunto. Porém, Cardoso (2013) indica a necessidade de buscar alternativas para que ocorra esse trabalho colaborativo porque sua ausência provoca uma desarticulação no processo educacional e a interface entre professores, pais e demais profissionais acarretaria na “potencialização de modos de atuação coerentes que só vão ser compreendidos a partir da troca de saberes entre esses sujeitos” (CARDOSO, 2013, p. 111).

Desse modo, se é função do AEE a complementação e suplementação, renova-se a pergunta, “de quê”? A incompreensão quanto à função e aos objetivos do AEE aparece nas falas das docentes, pois, ainda que o currículo trabalhado na SRM seja “personalizado” [...] este deve preconizar o apoio ao ensino comum e, justamente por precisar estabelecer essa relação com o ensino regular, o trabalho nessas salas não pode ser desenvolvido de forma desconexa, em que ensino e conteúdos não se complementem em busca da aprendizagem do aluno (CARDOSO, 2014, p. 118).

Cardoso (2013) também coloca que a educação especial, independente do seu *locus* precisa ser desvinculada da perspectiva assistencialista e filantrópica, portanto, “o AEE em SRM e a ação pedagógica da na classe comum supere esse caráter com vistas a garantia de acesso a escolarização dos alunos público alvo da Educação Especial” (CARDOSO, 2013, p. 161).

Araruna (2013) ao discutir sobre a organização do trabalho do professor do AEE na SRM afirma que este se dá de forma processual, ou seja, começa com o estudo de

caso do aluno, estuda-se os contextos que esse aluno pertence, elabora-se um plano de atendimento e o executa. O professor do AEE também define parceiros e colaboradores para desenvolver seu trabalho com os alunos na SRM.

Em relação às dificuldades no diálogo entre o professor do AEE e o professor da sala regular, a autora aponta que é preciso que as escolas se organizem para “possibilitar encontros entre estes professores para a troca de experiências e o aperfeiçoamento da prática pedagógica tendo como referência o aluno que é atendido na SRM” (ARARUNA, 2013, p. 241), tendo em vista a limitação de tempo para que esse diálogo ocorra.

Araruna (2013) aponta que,

Apesar da organização do trabalho desde o estudo de caso até o desenvolvimento das atividades elaboradas deve-se compreender que a mediação pedagógica é um elemento central para os avanços pretendidos com o aluno que apresenta deficiência intelectual. O investimento da ação pedagógica com estes alunos deve ser na estimulação cognitiva, nos mecanismos de aprendizagem e nas respostas dadas por estes. É importante aprendermos a fazer as leituras dos gestos e dos sentimentos para compreendermos melhor o que se passa com o aluno e de que forma poderemos ajudá-lo (ARARUNA, 2013, p. 247).

Almeida (2013) buscou refletir na sua dissertação sobre as possibilidades, desafios e limites na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais através do AEE realizado nas SRMs.

Como já mencionado em outras pesquisas, em alguns casos, o aluno não consegue ir até o atendimento no contraturno. Almeida (2013) indica em sua pesquisa que “faltam recursos financeiros para o transporte, falta acompanhante para o aluno quando a mãe trabalha fora, faltam profissionais nas escolas para ficar com o aluno entre os turnos, entre outras dificuldades apresentadas pelas escolas” (ALMEIDA, 2013, p. 63). A alternativa para garantir o atendimento é atender no turno que o aluno está na escola, a partir de horário planejado pela professora regente e professora da SRM. Ao tratar dessa questão em sua pesquisa, Almeida (2013) afirma que tal alternativa contraria o princípio da educação inclusiva, já que o aluno precisa sair da sala de aula para o atendimento.

Isto quer dizer que o aluno está na escola pública, mas encontra-se marginalizado neste espaço por meio de atendimento especializado em todo o período escolar (neste caso, quase cem por cento). Faz-se relevante destacar que nas palavras da própria gestora de educação

especial do município o AEE não tem acontecido no contraturno por medidas que ainda precisam ser sanadas pelo próprio município, como por exemplo, a falta de transporte para todos os alunos (ALMEIDA, 2013, p. 65).

Sendo assim, a autora destaca que o AEE vem produzindo avanços na inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, porém, a forma que ele vem sendo realizado no *lócus* da pesquisa, precisa ser problematizado já que em muitos casos, não é no turno oposto de escolarização do aluno.

Os participantes da pesquisa de Almeida (2013) afirmam a importância do AEE “enquanto apoio e suporte para que os alunos com necessidades educacionais especiais estejam nas salas de aula de maneira mais democrática, sendo ainda um apoio aos profissionais que atuam com esses alunos e suas famílias” (ALMEIDA, 2013, p. 98).

A pesquisa também revelou como desafio do AEE “a flexibilidade do professor perante estes, a troca de experiências com outros profissionais, a busca de conhecimento e a troca com a família” (ALMEIDA, 2013, p. 99). Nesse sentido, também aponta que a falta de tempo para planejar, executar e articular o AEE com a sala de aula regular é um desafio e que impossibilita de certa forma, a realização de um trabalho articulado e reflexivo.

Em síntese, Almeida (2013) indica que:

quando o aluno é retirado de sua sala de aula/grupo de referência para estar na sala de recursos em seu turno de escolarização, quando o professor trabalha de maneira isolada ou quando o aluno fica dentro da sala de aula de maneira visível somente para o professor de apoio: o aluno está incluído de maneira marginal, ou seja, ele faz parte do rio, mas fica delimitado a permanecer à beira (ALMEIDA, 2013, p. 106)

Na pesquisa realizada por Nascimento (2013) buscou-se problematizar as políticas da EE e as práticas pedagógicas no município de Nova Venécia (Espírito Santo), considerando a articulação entre a sala de aula comum e o AEE. A autora constatou movimentos importantes para a consolidação e o fortalecimento dos processos de escolarização. O *lócus* da pesquisa revelou práticas potencializadoras, porém, invisibilizadas por ser um município de interior. A autora aponta que:

a política municipal inclui a presença de professores em bidocência, que atuam na sala de aula comum com os colegas regentes, um forte investimento em formações continuadas e arranjos organizativos facilitadores da oferta do atendimento educacional especializado no espaço das salas de recursos multifuncionais. Essas condições se

configuram como movimentos promissores, embora, ainda, diante de muitas tensões (NASCIMENTO, 2013, p. 8)

Nascimento (2013) também aponta para atendimentos que acontecem no turno que os alunos estão em sala regular. Porém, revela que “quando realizado da segunda maneira, há uma ausência de articulação com a própria sala de aula comum, colocando a ideia do complementar em análise” (NASCIMENTO, 2013, p. 115) isso faz-nos pensar que a articulação acontece quando o AEE se dá no contraturno, ao contrário de outras pesquisas que apontam a falta de articulação independente do turno que o AEE é oferecido. Sobre esse aspecto a autora relata que:

Percebemos que o trabalho colaborativo com os professores se intensificou. Assim, há o trabalho educacional especializado no contraturno, individualizado ou em grupos, que está se tornando como eixo do trabalho às demandas encontradas no processo ensino-aprendizagem da sala de aula comum. Nesse sentido, o professor da SRM auxilia os demais profissionais que dizem “não saber fazer”, em muitas situações, tais como: adaptação de atividades para que os alunos aprendam partindo de seu nível de compreensão, adaptação das aulas, tornando-as mais significativas para todos os alunos em questão. Às vezes essas adaptações são pensadas para a turma, para que não se crie a relação de que tudo que é adaptado serve para o aluno com demanda específica da Educação Especial (NASCIMENTO, 2013, p. 119).

Como já indicado em outras pesquisas, a carga horária dos professores é um aspecto muito apontado pelos participantes para justificar a falta de articulação entre os profissionais. Nascimento (2013) aponta que a Secretaria de Educação do município pesquisado ampliou a carga horária das professoras das SRMs para que dessa forma, fosse possível trabalhar os dois turnos na mesma escola, facilitando a participação no planejamento com os professores regentes e professoras em bidocência. E ainda afirma que “ao contrário de que muitas pesquisas apontam, percebemos que a políticas do MEC, quando pensadas de acordo com as realidades locais, podem se tornar experiências potentes” (NASCIMENTO, 2013, p. 117).

O papel desempenhado pelo professor da SRM é um ponto discutido na pesquisa de Nascimento (2013), indicando que este “desempenha o papel de articulador de todas as ações que envolvem a Educação Especial de uma determinada escola” (NASCIMENTO, 2013, p. 118), a autora diz ainda que o professor da SRM se constitui como um supervisor da escola para os assuntos relacionados a EE e aí há um tensionamento, pois “se temos um profissional (o supervisor) para pensar as articulações pedagógicas de uma escola, essa articulação deveria contemplar as questões

da Educação Especial, atendendo ao princípio da inclusão” (NASCIMENTO, 2013, p. 118).

O município estudado acredita que somente o AEE não garante acesso aos conhecimentos escolares. Por isso, possui a política da bidocência, onde há a colaboração mútua entre dois professores, pois, “acredita-se no fortalecimento das práticas pedagógicas da sala de aula comum e na própria (re)significação do atendimento educacional especializado” (NASCIMENTO, 2013, p. 120).

[...] os dois profissionais discutem as questões que emergem na sala de aula, no que diz respeito aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e aos demais. Acreditamos que o professor regente precisa, sim, “aprender a trabalhar em equipe”, mas seu trabalho e suas práticas carecem ser igualmente dialogados com o profissional da Educação Especial. [...] Para uma prática pedagógica inclusiva, busca-se uma parceria, um diálogo, uma colaboração sistemática entre os professores. Quando falamos de um profissional para pensar questões específicas de alunos com demandas específicas e outro para pensar as questões gerais de uma mesma sala de aula, não podemos dizer que essa é uma experiência colaborativa e muito menos inclusiva (NASCIMENTO, 2013, p. 122).

Nesse sentido, a autora afirma que “a falta de compreensão limita o trabalho do especialista com o aluno, não avançando muitas vezes para o princípio da colaboração entre os profissionais” (NASCIMENTO, 2013, p. 125). Em suas conclusões, a autora indica que:

Os movimentos provenientes das escolas nos ajudam a pensar que o profissional em bidocência, o regente, o professor de SRM, como também os demais profissionais da escola precisam se unir. [...] A escola, nesse sentido, busca construir laços e conhecimentos diversos a partir de diferentes profissionais, com diferentes perspectivas de formação inicial e continuada, e assim possibilita ações emancipatórias (NASCIMENTO, 2013, p. 201 e 202).

Os movimentos embrionários também são citados por Nascimento (2013) em sua pesquisa:

Diz-nos, portanto, de movimentos embrionários, provisórios que vão se dando no contexto das relações que se estabelecem nos diferentes espaços-tempos (escola, sala de aula, serviços de apoio), mas cujo eixo condutor central é a aposta na educabilidade de todos os alunos – acredita-se que esses alunos podem aprender e os professores são capazes de ensinar (NASCIMENTO, 2013, p. 202).

Com o objetivo de compreender a concepção de professor de Educação Especial subjacente à política de perspectiva inclusiva, Vaz (2013) elaborou sua pesquisa. Em suas análises a autora afirma que “há uma forte disputa nos espaços em que há o serviço da Educação Especial” (VAZ, 2013, p. 197), mesmo com o destaque do AEE ainda há resistência em volta do atendimento segregado. No que tange às discussões sobre como denominar o professor de EE a autora aponta que:

podemos dizer que o deslocamento da denominação professor de EE para professor do AEE não é meramente uma mudança de nomenclatura. Nele está implícita a concepção de Educação Especial e, conseqüentemente, a função da EE no interior da escola regular (VAZ, 2013, p. 200).

Segundo Vaz (2013), o professor é considerado “elemento-chave para a implementação da política”.

Com base nessas considerações, elaboramos o conceito de “professor multifuncional” para designar esse professor que por vezes é da EE e em outros momentos do AEE. O conceito de “professor multifuncional” surgiu primeiramente na leitura das inúmeras atribuições destinadas a esse profissional. Se com a LDBEN n. 9.394, o Parecer CNE/CEB n. 17/2001 e a Resolução CNE/CEB n. 2/2001 esse professor era identificado como especializado e tinha como funções, além de complementar, suplementar e substituir, também apoiar o ensino comum, hoje, com a política de EE na perspectiva inclusiva, principalmente a posterior ao documento de 2008, o professor de EE cedeu espaço no discurso político para o professor do AEE, o qual, como já afirmamos, tem características de técnico e gestor da política de inclusão na escola regular (VAZ, 2013, p. 201).

A autora constrói o conceito de “professor multifuncional”:

Em primeiro lugar, esse conceito destaca a função de um professor sem a preocupação com a escolarização dos alunos da EE. Em segundo, as atribuições a ele destinadas o distanciam ainda mais do trabalho com o conhecimento específico, ficando sua ação voltada ao trabalho com os recursos e materiais adaptados. E em terceiro lugar, consideramos que as mudanças ocorridas na função desse professor, e não coincidentemente na sua nomenclatura, indicam a adaptação ao novo perfil profissional com vistas a se adequar às mudanças do mundo do trabalho (VAZ, 2013, p. 202).

Vaz (2013) afirma que “o professor de EE não é o professor do AEE, pois ambos têm formação, lócus e atribuições diferenciadas” (VAZ, 2013, p. 201). Porém, alerta que:

[...] nos documentos posteriores a 2008 o professor de EE não é mencionado, cedendo lugar para o professor do AEE no discurso político. [...] Constatamos que há um silenciamento em torno dos professores de EE e uma exaltação ao professor do AEE, o que conduz à inferência de que na perspectiva de educação inclusiva o Atendimento Educacional Especializado está sobreposto à modalidade Educação Especial (VAZ, 2013, p. 203).

Nesse sentido, Vaz (2013) indica que o silenciamento dos professores de EE e a exaltação do professor do AEE revelam a concepção de EE para a política na perspectiva inclusiva, assim como, a concepção de professor de EE.

Bueno (1999) discute sobre a formação dos professores de EE, um professor generalista e um especialista. Brevemente, o professor especialista seria aquele com formação específica por área de deficiência e sobre a EE, já a formação do professor generalista teria um viés mais amplo sobre a educação. Porém, o autor afirma que estas formações não são opostas, mas complementares. Retomando a pesquisa de Vaz (2013), ela aponta que a concepção de professor de EE indicada pela política na perspectiva inclusiva aponta para um:

professor generalista, que deve atuar nas salas de recursos multifuncionais e na gestão dos recursos da política de inclusão na escola regular, confirmando assim a característica de “professor multifuncional” que, mesmo exercendo diversas tarefas técnicas, a ele não é atribuída a escolarização dos alunos da EE (VAZ, 2013, p. 204).

Vaz (2013) aponta que o professor de EE é caracterizado como um instrumento da atual política, já que “mesmo que no discurso político se coloque a intenção de estabelecer diálogo entre o professor do AEE e os professores das salas de aula comum, essa abordagem se dá pelo repasse dessas técnicas” (VAZ, 2013, p. 205). O trabalho do professor do AEE é destacado nas pesquisas como um trabalho isolado, Vaz (2013) indica que o professor vem enfrentando um processo de exclusão dentro da própria escola regular.

Vieira (2013) teve como objetivo de sua pesquisa avaliar e analisar o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais, na rede municipal de Macapá/AP. Nesse sentido, a pesquisa revelou que as professoras não tinham claro o papel das SRMs como complementação de ensino de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual e não se reconhecem como mediadores desse processo.

Com o estudo de Vieira (2013) evidenciou-se que a oferta do AEE tem se dado de forma “substitutiva e precária na rede pública municipal de Macapá, com falta de

regularidade na implantação das salas e com equipamentos, instrumentos e mobiliários da lista disponibilizados pelo Ministério da Educação” (VIEIRA, 2013, p. 57). Além disso, a autora aponta que há uma precarização docente quando se exige que o professor seja um profissional multifuncional, que atende todos os tipos de necessidades educacionais especiais e isso gera um sentimento de despreparo e alienação.

Padilha (2014) teve como objeto de estudo o AEE, nesse sentido, teve como objetivo caracterizar o AEE ofertado em SRM pelas escolas regulares da rede estadual de ensino em uma cidade do Paraná. Um dos eixos para análise dos seus dados foi: possibilidades do atendimento em sala de recursos multifuncional, onde apresenta reflexões a partir de entrevistas realizadas com professoras das SRMs acerca da contribuição para a inclusão e ações para melhoria do atendimento em SRM.

Nesse sentido, Padilha (2014) conclui que quando o professor especialista e os professores do ensino comum, conseguem desenvolver um trabalho em conjunto, é possível perceber resultados importantes para o processo de inclusão - seja esse trabalho realizado em atendimento individuais, nos momentos de conselho de classe ou em reuniões pedagógicas.

Em relação à organização e ao funcionamento da SRM, as participantes elencaram algumas ações fundamentais para a melhoria deste:

constituição de uma equipe multiprofissional, melhorias na oferta da formação continuada, garantia do espaço físico e dos recursos materiais, integração entre os professores especialistas e os do ensino comum e compartilhamento das responsabilidades no atendimento dos alunos com o coletivo da escola (PADILHA, 2014, p. 118).

Algumas reflexões acerca dessas ações foram feitas ao longo do texto. A formação continuada nem sempre discutia sobre a EE e por isso, as professoras especialistas que participaram da pesquisa, indicaram que não eram formações de acordo com suas necessidades profissionais. Os espaços físicos são compartilhados com outras turmas da escola, ou seja, no outro turno de funcionamento a sala é ocupada em atividades diferentes que o AEE. Nesse sentido, as professoras indicaram o desejo por espaços não compartilhados com o ensino regular e que os materiais “fossem adquiridos de acordo com a sugestão dos professores e que fossem condizentes com as necessidades dos alunos com deficiência” (PADILHA, 2014, p. 119).

A pesquisa também indica que “o professor especialista realiza um trabalho quase solitário, com poucas oportunidades de discussão e troca de informações com os

outros profissionais responsáveis pelo desenvolvimento escolar do aluno” (PADILHA, 2014, p. 120). Assim, a autora coloca essa relação como “incipiente” e aponta que as entrevistadas acreditam que a organização deveria ser uma proposta de trabalho coletivo, pois, poucos conseguem atender os professores da classe comum, fazendo com que o trabalho do professor especialista seja direcionado ao atendimento do aluno, impedindo “o acompanhamento dos alunos e o contato com os professores do ensino regular na tentativa de um trabalho coletivo” (PADILHA, 2014, p. 122).

Um ponto também apontado por Padilha (2014) é que muitas vezes, os problemas são maiores e a escola não consegue resolver, por isso, conclui que ações das políticas públicas sejam propostas e efetivadas de maneira adequadas, fazendo com que a escola desenvolva o seu trabalho com mais qualidade.

Padilha (2014) aponta que:

Seria preciso reorganizar o serviço de apoio, em sua estrutura física, com a aquisição de materiais didáticos e pedagógicos apropriados, com a valorização do professor especialista, como profissional articulador desse processo e de toda a equipe de profissionais e professores da escola, responsáveis pelo trabalho com os alunos com deficiência (PADILHA, 2014, p. 122).

A autora também aponta algumas contribuições do AEE para o processo de inclusão listadas pelas participantes, como:

melhoria do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos; participação do professor especialista como orientador; mudança na visão dos professores do ensino regular; possibilidade de trabalho coletivo; resgate da autoestima e da afetividade do aluno; valorização do serviço de apoio especializado pela escola; e maior envolvimento do aluno no seu processo educativo (PADILHA, 2014, p. 122).

Por fim, mesmo com dificuldades quanto a sua organização e funcionamento, o AEE tem sido relevante para o processo de inclusão escolar. Em síntese, os pontos destacados no eixo “possibilidades do atendimento em sala de recursos multifuncional” são: o espaço físico, considerado inadequado; a formação dos professores especialistas, considerada sem planejamento e sem consulta às necessidades das mesmas; público-alvo constituído em sua maior parte, por alunos sem deficiência e; trabalho colaborativo não é uma prioridade na organização do atendimento.

Ao discorrer sobre a articulação entre os professores especialistas e os professores regulares, Silva (2014) discute um pouco sobre a diferença entre colaboração e cooperação, pois, afirma que as professoras especialistas “conseguiram

manter uma relação profissional que pode ser chamada de cooperação, articulação com os professores das classes comuns” (SILVA, 2014, p. 141). Já sobre a colaboração, ela afirma ser embrionária, incipiente e que ainda é preciso entender melhor o que significa. A autora sintetiza que:

A articulação entre as professoras especialistas e os professores regulares e a gestão escolar está ocorrendo por meio de conversas em Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), nos corredores da escola e por meio de pedidos de atividades diferenciadas a serem aplicadas nas salas regulares com os alunos público alvo da Educação Especial (SILVA, 2014, p. 151).

Silva (2014) também discute sobre o planejamento das atividades da SRM afirmando que são atividades baseadas nas dificuldades e necessidades escolares dos alunos atendidos, como por exemplo, aquisição de leitura e escrita, desenvolvimento de raciocínio-lógico matemático, da percepção visual-motora e atividades relacionadas à vida diária. Nesse sentido, relacionando a ausência de envolvimento entre as professoras, a autora afirma que “parece que os planejamentos dessas atividades acabam ficando somente nas mãos das professoras especialistas” (SILVA, 2014, p. 151) e que caso houvesse articulação entre os profissionais, inclusive a gestão escolar, possibilitaria “atividades que ajudariam esses alunos a acompanhar as atividades em sala de aula comum ou até desenvolver seu auto potencial de aprendizado” (SILVA, 2014, p. 151).

A pesquisa indicou que as professoras seguem as recomendações delineadas no modelo de SRM, porém, “parecia não ser suficiente para poderem trabalhar com os alunos atendidos e, assim, elas desenvolveram o próprio modelo de atendimento” (SILVA, 2014, p. 146) já que entendem que são recomendações nos documentos legais.

Em relação ao lugar ocupado pelas professoras do AEE na escola, Silva (2015) também aponta para a desvalorização das professoras do AEE. Ao descrever um relato de uma professora, afirma que: “sempre são conduzidas às salas que sobram, às salas esquecidas em participações coletivas, ou seja, todo ano a SRM acaba mudando de lugar dentro da escola” (SILVA, 2014, p. 148). Além disso, sobre a família dos alunos atendidos, Silva (2014) aponta que “ou são omissas ou cobram que os filhos sejam transformados em pessoas normais (relato retirado do 20º dia de observação)” (SILVA, 2014, p. 148).

Bernardes (2014) procurou conhecer o trabalho docente do AEE a partir das vozes das professoras que atuam nesse serviço. Ao longo da leitura dos trabalhos para

esse balanço de produção acadêmica, notou-se que os próprios trabalhos já faziam isso e indicam semelhanças entre alguns dos trabalhos aqui selecionados. Por exemplo, Bernardes (2014) ao descrever o perfil das professoras, indica que as participantes trabalham 40h semanais, por isso, tal carga horária poderia facilitar o diálogo entre as docentes do atendimento e da sala de aula comum, já que estão nesse período na escola. E traz as pesquisas de Bedaque (2011), Delevati (2012) e Milanesi (2012) para firmar que estas revelaram “significativas dificuldades de articulação entre essas professoras, ocasionadas pela carga horária de trabalho de 20 horas das professoras especializadas” (BERNARDES, 2014, p. 81). A autora entende que como o AEE se dá no período contrário ao que os alunos frequentam a sala comum, as professoras que possuem menor carga horária têm contato reduzido ou quase nulo com os professores da sala comum. Na realidade pesquisada, mesmo com professoras trabalhando 40h, Bernardes (2014) acaba por indicar que:

as condições concretas da escola, como a quantidade de estudantes em atendimento/acompanhamento, as dificuldades de formação continuada em reuniões pedagógicas, assim como a própria organização escolar, podem ser fatores que dificultem o trabalho e a busca pela parceria. As dificuldades de parceria também dizem respeito à aceitação e resistência dos demais profissionais da escola [...] (BERNARDES, 2014, p. 102)

Ao escrever sobre indícios de parceria, a autora constata que predominantemente, esse movimento parte da professora do AEE. Bernardes (2014) coloca que possivelmente isso ocorra por conta da flexibilidade de horários da profissional, porém, ela chama atenção ao fato da “pouca procura das professoras da sala comum, por serem as que estão diariamente envolvidos com o processo de escolarização dos estudantes” (BERNARDES, 2014, p. 99). E novamente, abre-se o debate para quem são os responsáveis pela escolarização dos estudantes com deficiência: “a pouca procura da professora da sala comum pode estar relacionada ao entendimento que possuem sobre a quem se deve a responsabilidade pela escolarização dos estudantes considerados da EE” (BERNARDES, 2014, p. 99).

Nesse sentido, a autora alerta que se a função do professor especializado constitui como trabalho isolado, os demais envolvidos no processo de escolarização podem entender que a responsabilidade pela aprendizagem do estudante é apenas do AEE, já que por ser isolado, não há articulação com os outros profissionais da instituição. Ao sintetizar suas reflexões, Bernardes (2014) aponta que:

As considerações sobre o trabalho realizado em formato isolado, a insuficiência das formações docentes e as necessidades relacionadas à aprendizagem dos estudantes associam-se às condições de trabalho e demonstram falta de organicidade da escola para o trabalho colaborativo, exigindo que as professoras lancem mão de estratégias isoladas para desenvolver o seu trabalho (BERNARDES, 2014, p. 147).

Bernardes (2014) indica que é preciso ter clareza na função do professor do AEE para que seu trabalho se caracterize como apoio ao processo de escolarização, já que o trabalho isolado pode “endossar a compreensão de que os estudantes público alvo da Educação Especial aprendem apenas em um espaço a parte na escola, constituindo-se contrário aos princípios inclusivos, propiciando uma inclusão perversa e marginal” (BERNARDES, 2017, p. 146). Essa falta de clareza também contribui para obstruir “possibilidades de propor formas alternativas para o ensinar e o aprender, pois tais professores [comunidade escolar] entendem que alguns estudantes não aprendem” (BERNARDES, 2014, p. 111).

A autora aponta que “o serviço parece carecer de uma organização junto à escola, a qual poderia potencializar a troca de experiência entre os(as) professores(as) de modo a repercutir na qualidade de ensino e aprendizagem de todos os estudantes” (BERNARDES, 2014, p. 147). Ou seja, Bernardes (2014) indica que é necessário propor discussões sobre o trabalho docente com ambas as professoras (AEE e sala comum) e criar espaço-tempo que favoreçam a articulação de ações conjuntas. Há um tensionamento em relação ao trabalho realizado no AEE,

por se tratar de um trabalho que abrange uma série de deficiências e suas especificidades, a professora do AEE depara-se com um saber-fazer complexo que exige conhecimentos específicos, que são potencializados com os saberes experienciais (BERNARDES, 2014, p. 113).

Ainda em relação à função de professor do AEE, Bernardes (2014) indica que “algumas apontam ser um trabalho como aquele que envolve a comunidade escolar, mas prevalece o trabalho centralizado apenas no estudante que frequenta o serviço” (BERNARDES, 2014, p. 115) tornando seu trabalho isolado. Ao mesmo tempo, também “indicam necessidade de trabalho em parceria, sendo esse um dos desafios vivenciados no AEE, e também apontam necessidades de formação” (BERNARDES, 2014, p. 115).

Ao tratar sobre as redes de apoio, Bernardes (2014) as coloca como fundamentais no trabalho colaborativo, fortalecendo os "saberes-fazer" dos professores e gerando um sentimento de "empoderamento de sua profissão". É uma estratégia de potencializar o aprendizado dos alunos atendidos no AEE. Sendo assim, afirma que:

Há aqui um imbricamento do presente – as diretrizes para a SRM, com indicações de um trabalho enriquecido pelas ações coletivas colaborativas – com o passado (recente) da atuação dos professores da Educação Especial, que miravam (ou miram) suas ações apenas no estudante, num trabalho desconectado às demandas da escola regular, ou não entendendo isso como uma ação ampla que contempla as transformações das ações de todos os envolvidos no processo de escolarização (BERNARDES, 2014, p. 105).

Nessa lógica, entendendo o "serviço" como recente, Bernardes (2014) indica que as professoras também passam por um momento de (re)conhecimento do serviço e do trabalho realizado no AEE. Sendo assim, a autora sugere que envolvam os professores nesse processo, “ouvindo-as, acolhendo as dificuldades e com elas pensando em formas para minimizar as dificuldades no contexto escolar de modo a potencializar as funções do AEE” (BERNARDES, 2014, p. 150). Assim como compreender o papel da equipe de gestão escolar no apoio ao trabalho do AEE, pois foi sinalizado pelas professoras participantes a importância e a falta que sentem desse apoio.

Ao apresentar resultados de uma pesquisa realizada com alunos com deficiência múltipla e professores que atuavam na sala de recursos multifuncionais, Pletsch (2015) discute sobre a formação de professores e os processos de ensino-aprendizagem que envolvem alunos com deficiência múltipla matriculados no AEE. Utilizando a pesquisa-ação como metodologia, apontou a importância de tal metodologia na formação continuada de professores, pois, a partir do movimento realizado pela pesquisa, a pesquisa-ação revelou-se uma forma de provocar reflexões sobre as ações das professoras e auxiliar nas descobertas de recursos que poderiam ser utilizados em suas práticas.

Além da falta de materiais, de articulação com a área da saúde e problemas com o transporte desses sujeitos, a pesquisa também indicou a falta de:

- a) conhecimentos específicos dos professores para efetivar atividades pedagógicas que promovessem o desenvolvimento desses alunos;
- b) articulação entre o trabalho do professor da sala de recursos multifuncionais e da classe comum;
- c) clareza sobre o papel do

professor do AEE para alunos com deficiência múltipla (PLETSCH, 2015, p.7).

Pletsch (2015) revela também a precariedade que as SRMs funcionavam e atendiam os alunos, não atendendo muitas vezes as necessidades e demandas mínimas do seu público. Pela falta de condições das SRMs, as professoras revelaram que muitas vezes construíam as pranchas de comunicação alternativa em suas casas, “o que significava trabalho extraescolar e custeado com seu salário” (PLETSCH, 2015, p.8).

As professoras entrevistadas pela autora veem sua prática como positiva, mas alegam a necessidade de um planejamento e intervenções mais organizadas e colaborativas com o ensino comum. Segundo as entrevistas apresentadas pela autora, a falta de um trabalho colaborativo “acaba fragilizando o desenvolvimento dos alunos, que, em função de suas especificidades, precisariam de maior intervenção” (PLETSCH, 2015, p.10). A pesquisa realizada por Pletsch (2015) mostrou que:

as docentes foram firmes ao afirmar que era impossível atender as diretrizes federais que exigiam ações inexecutáveis na prática, dada a falta de carga horária disponível para desenvolver propostas individualizadas de ensino (o plano de AEE), de tempo para realizar planejamentos conjuntos com as professoras do ensino comum e de condições e de tempo para realizar parcerias externas à instituição escolar, entre outros afazeres indicados nas já mencionadas Diretrizes Operacionais do AEE (BRASIL, 2009). Sobre tal realidade, as professoras chegaram a questionar o modelo de escola e de atendimento especializado oferecido no AEE. Em outros momentos, sugeriram que a forma pela qual as políticas de inclusão têm sido implementadas não contribui ou contribui muito pouco para o desenvolvimento de alunos com deficiência múltipla (PLETSCH, 2015, p.10).

É importante perceber que as professoras entrevistadas na pesquisa sinalizam que a forma que a escola se apresenta atualmente e como as políticas de inclusão vem sendo implementadas não contribuem para o processo de escolarização das crianças com deficiência, no caso da pesquisa referida, alunos com deficiência múltipla.

Um dos objetivos de Luna (2015) foi analisar o processo de organização do trabalho da SRM, sendo assim, algumas reflexões de sua tese podem contribuir para o balanço aqui realizado. Luna (2015) indica que as professoras da SRM compreendem que os alunos devem estar na escola para aprender os conhecimentos do currículo, entretanto, reconhecem que a escola é excludente e que nem sempre os conhecimentos acadêmicos são a prioridade para o aluno no atendimento, já que entendem que precisam fazer um trabalho diferenciado, porém, percebem que “o resto da escola se

mantém intacto”. O entendimento que as professoras entrevistadas na pesquisa de Luna (2015) possuem, pode indicar que a responsabilidade da escolarização dos alunos da EE são delas e esse entendimento, provavelmente, se estende à toda a instituição.

A pesquisa revela a questão da multiplicidade de funções do professor da SRM, como um dos problemas relacionados à formação dos professores:

Os professores afirmam não terem condições de atenderem a toda a diversidade de deficiência na SRM. A política como está estabelecida atualmente causa esse mal estar. É impossível uma professora se especializar e dar conta de atender a todas as deficiências. Para que não ocorra as distorções que algumas escolas hoje fazem para driblar esta dificuldade, onde as salas se especializam em uma deficiência e os alunos é que precisam se deslocar. É preciso mexer no esquema de trabalho dos professores, os professores especialistas devem ser selecionados para as escolas de acordo com as necessidades de deficiências apresentadas (LUNA, 2015, p.186).

Nesse sentido, a autora discute um pouco sobre as funções do professor afirmando que “para atender a tantas demandas só se tornando um super especialista” (LUNA, 2015, p. 146). Um outro ponto discutido na pesquisa é o tempo de trabalho nas SRM, Luna (2015) afirma que:

a maioria trabalha duas vezes por semana, 2 horas por dia, mas tem as exceções por conta das dificuldades. Um cadeirante que vêm apenas 1 vez, crianças que moram em distrito, etc. Na escola da professora P3 por conta da dificuldade de alguns alunos em vir a escola 2 vezes no turno oposto, moradores de distrito optou-se por um dia apenas. P3 afirma ainda que tem um caso que o aluno é atendido no mesmo turno, ele não tem transporte para retorno. O atendimento então pode durar de 2 a 4 horas dependendo da frequência, mas que para não cansar muito tem momentos de lazer. Este fato contraria a determinação do parecer CNE/CEB nº17/2001, que os serviços devem ser oferecidos em horários diferentes daqueles da classe comum, contudo o que se percebe é que esta adequação parte de um esforço das professoras de, justamente ao contrário, favorecer um atendimento ao aluno que se fosse seguir a risca a determinação legal, poderia ter um prejuízo maior (LUNA, 2015, p. 151).

Outros trabalhos já vêm indicando alguns “ajustes” que as instituições realizam na busca de garantir o atendimento do aluno. Luna (2015) também revela em um dos relatos das entrevistadas, o lugar que ocupam para os demais profissionais da instituição, ao ponto de serem “esquecidas” dentro da escola: “enquanto elas estavam trabalhando na SRM por algum motivo a escola fechou mais cedo e elas não foram avisadas” (LUNA, 2015, p. 153) e ainda aponta estas só são procuradas quando por exemplo, é preciso fazer o relatório final e a professora da sala comum pede que ela

escreva. Nesse sentido, a autora afirma que sobre a relação entre as classes comuns e SRM, as professoras indicam que deveria ser um trabalho de parceria e de comprometimento, o qual vem melhorando, mas ainda estão iniciando um processo de colaboração.

Em relação a organização e funcionamento das SRM, Luna (2015) indica sobre a questão da flexibilidade da Educação Especial:

[...] quando se fala em Educação Especial entender que a flexibilidade é uma palavra chave, e, portanto, não se pode determinar que um aluno deve ter o mesmo tempo de atendimento que outro. O tempo de atendimento deveria ser estabelecido não sob normas pragmáticas, 2h diárias, 2x por semana, mas sim de acordo com as necessidades apresentadas pelo aluno. A tão propagada flexibilidade fica apenas no discurso, e nem na sala onde a diferenças deveria ser ainda mais relativizadas é preciso entrar na burocratização do esquema de tempo homogêneo. As salas pesquisadas em alguns momentos subvertem a ordem estabelecida, com o intuito de favorecer alguns alunos, mas ainda assim não fogem muito das regras que são obrigadas a cumprir (LUNA, 2015, p.187).

Enfim, Luna (2015) evidencia em sua pesquisa algumas problemáticas existentes no funcionamento e organização das SRM, como falta de uma formação mais aprofundada, “a multiplicidade de afazeres das professoras” o que resulta em sobrecarga de trabalho, falta de valorização e colaboração das professoras de classes comuns, falta de material e a integração de uma equipe multidisciplinar. Apesar da precarização, Luna (2015) conclui que o trabalho que vem sendo feito de certa forma, supera algumas mazelas e surtem efeitos.

Silva (2015) aponta em suas conclusões que há resistência por parte dos professores do ensino regular, realizar parcerias com os professores especialistas. Nesse sentido, ela afirma que o professor do AEE “deveria insistir para que o trabalho de parceria se realize, pois, o aluno com deficiência faz parte dos processos educacionais de toda a escola e não somente ao AEE” (SILVA, 2015, p. 131). Afirma também que o AEE muitas vezes acontece de forma isolada já que se entende que a escolarização dos alunos é responsabilidade exclusiva do professor especialista e os demais professores referem-se aos alunos atendidos no AEE como “exclusivos da Educação Especial” o que reafirma tais resistências.

Considero que a partir de um trabalho efetivo do professor do AEE e o professor do ensino regular que realmente se efetivará uma inclusão verdadeira, em que os alunos com deficiência, não apenas estejam de passagem, mas realmente finalizem seus estudos fundamentados em

uma aprendizagem sólida, definida e verdadeira (SILVA, 2015, p. 135).

As docentes que trabalham em uma mesma escola por 40h foram as que indicaram realização de articulações com as demais professoras. Sendo assim, como já indicado por outras pesquisas selecionadas neste balanço, o tempo é insuficiente para que articulem suas práticas.

Em relação às dificuldades encontradas pelas professoras do AEE, Silva (2015) aponta a falta de concurso público para a área como um dos fatores que não contribui para um bom desenvolvimento da aprendizagem do público alvo da EE, pois, “quando se começa a conhecer seu ritmo e suas dificuldades, no 2º semestre letivo, logo, no fim do ano, se encerra o contrato desse professor” (SILVA, 2015, p. 133) e muitas vezes não continuam os mesmos professores, iniciando novamente esse processo de conhecer o aluno.

Santos (2015) buscou investigar e analisar as políticas de EE com o objetivo de compreender como elas se efetivam no contexto da PNEENPI (BRASIL, 2008a). A autora se apoia na abordagem ciclo de políticas proposta por Stephen Ball ao abordar o contexto da prática, indica que “os leitores tomam os textos de formas muito singulares e ativas e, assim, podem executar equívocos ou mesmo resistência, acomodação, conflitos, mudanças que um texto oficial exerce quando chega no contexto da escola” (SANTOS, 2015, p. 52). A autora ainda destaca que:

entende-se que o contexto da prática converteu-se numa instância produtora de políticas e não simplesmente reprodutora das políticas, tendo em vista essas transformações, reinterpretações e recontextualizações desencadeadas no cotidiano escolar (micropolítico) e podem voltar à SME (macropolítico), para ressignificar a proposta original (SANTOS, 2013, p. 123).

Portanto, Santos (2015) afirma que tal abordagem de pesquisa possibilitou constatar as diversas interpretações de sentidos que ocorrem na produção e implementação da política de EE no município estudado, tendo em vista que, no contexto da prática, revelou-se que os professores “se desdobram para pôr a política em ação, criando estratégias diferentes, dentro do ensino estruturado, para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, seja no centro ou na sala de aula do ensino comum” (SANTOS, 2015, p. 6).

Após apresentar os 26 trabalhos selecionados neste balanço de produção acadêmica podemos afirmar que surgiram algumas discussões que perpassam a

organização e o funcionamento do AEE. Por isso, definimos essa discussão como um dos eixos deste trabalho. Muitas pesquisas ao discutir sobre o trabalho no AEE apontam que os professores estão encontrando maneiras de desenvolver o seu trabalho pedagógico para além do que se tem na PNEENPI e suas diretrizes.

A literatura vem apresentando alternativas ao trabalho pedagógico do professor do AEE. Ou seja, mesmo que exista uma perspectiva hegemônica, há ações na contracorrente, ações que contém resistências ao modelo proposto. Alguns trabalhos apresentam esses caminhos de forma mais objetiva, outros apontam possibilidades ao trabalho pedagógico do professor do AEE de forma mais tangencial, mas identificamos que há elementos que estão sendo discutidos nas pesquisas e que apontam algumas alternativas.

No balanço de produção desenvolvido neste capítulo já temos indícios de alternativas existentes no trabalho pedagógico do professor do AEE, por isso, justificamos a escolha pela entrevista com professoras do AEE, para compreender como as questões e aprofundar o debate apresentados no balanço a partir de sua realidade de trabalho na escola.

Outro eixo importante verificado nos trabalhos que selecionamos é o papel do professor do AEE, suas funções e atribuições. Em relação aos desafios presentes nos trabalhos selecionados, percebemos que a falta de compreensão da função e papel do professor do AEE dentro da própria escola, é um desafio.

3 TRABALHO PEDAGÓGICO DE PROFESSORES DO AEE: ENTRE DESAFIOS E ALTERNATIVAS

Neste capítulo apresentaremos os resultados obtidos mediante a pesquisa de campo realizada. Antes, porém, vamos explicitar o processo de coleta de dados, mediante entrevista com três professoras de AEE, e utilizando elementos da técnica de grupo focal.

3.1 SELEÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES

A seleção das participantes se deu a partir da proximidade destas com o Grupo de Estudos em Educação Especial (GEEP/CED/UFSC) e também, por compreendermos que a escolha das participantes deve contemplar os objetivos da pesquisa proposta. Nesse caso, ao buscar conhecer as alternativas desenvolvidas por professores do AEE no seu trabalho pedagógico, já possuíamos indícios que na prática das professoras⁸ selecionadas para a entrevista apareciam alternativas ao modelo proposto pela política em curso. Optamos por não identificar as entrevistadas com seus nomes próprios, sendo assim, adotamos como código de identificação P1, P2 e P3. Cabe destacar que são todas professoras do AEE, de diferentes escolas de uma mesma Rede Municipal de Ensino de uma capital do sul do Brasil.

Consideramos a indicação de Gatti (2005) para compor o grupo, quando afirma que “deve ter uma composição que se baseie em algumas características homogêneas dos participantes, mas com suficiente variação entre eles para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes” (GATTI, 2005, p. 18). Nesse sentido, as três entrevistadas como já indicado, são todas mulheres, professoras do AEE e da mesma rede de ensino. A principal diferença entre elas é que atuam em diferentes escolas.

As professoras entrevistadas nesta pesquisa são efetivas nesta rede e possuem carga horária de trabalho comum, de 40 horas semanais. Em relação à formação das entrevistadas, todas elas têm formação inicial em Pedagogia com habilitação em séries iniciais e EE na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A P1 possui mestrado em Educação pela mesma universidade.

É importante salientar que a P1 trocou de escola no ano de 2017, portanto, é seu primeiro ano como professora do AEE na instituição e está iniciando o trabalho. Tanto

⁸ Optou-se pelo termo “professoras” pois, as entrevistadas são todas do sexo feminino.

P2 quanto P3 estão há dois anos em uma mesma escola, porém, como já indicado, são escolas diferentes. Em relação a experiência das entrevistadas na educação: P1 está atuando na educação há aproximadamente doze anos, sendo, nove na SRM, onde se efetivou (portanto é efetiva há 9 anos); P2 atua há aproximadamente 5 anos na educação, sendo, 2 anos na SRM onde também se efetivou (P2 é efetiva há 2 anos) e; P3 está atuando na educação há cerca de 10 anos - atuando 5 anos na SRM e faz 2 anos que é efetiva.

3.2 DINÂMICA DA ENTREVISTA E PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

A partir da definição das participantes para nosso procedimento metodológico, enviamos o convite para as professoras selecionadas e ao receber o aceite para a participação, definimos o melhor dia e local para que nosso grupo focal ocorresse.

O local da coleta de dados foi a sala de trabalho da professora Rosalba Maria Cardoso Garcia, orientadora deste trabalho, na Universidade Federal de Santa Catarina. Definimos um primeiro encontro, e nele, definimos que em 15 dias nos encontraríamos para fazer um segundo encontro. Porém, nosso encontro precisou ser adiado. Tentamos organizar mais dois encontros que não foram possíveis. Já com o cronograma começando a apertar, definimos uma nova data. A P1 não pode estar presente no segundo dia. Portanto, a entrevista ocorreu em dois encontros, sendo que, no primeiro estavam as três professoras selecionadas presentes e no segundo, duas professoras (P2 e P3).

No primeiro encontro, recepcionamos as professoras, apresentamos a proposta da pesquisa e seu objetivo, a dinâmica do grupo focal e tiramos as dúvidas referentes a participação delas na pesquisa. Ainda sobre a dinâmica do grupo focal, definimos com as entrevistadas o código de identificação (P1, P2 e P3) e reforçamos que nosso encontro iria ser gravado para posteriormente, realizar a transcrição e análise dos dados obtidos. Por isso, pedimos que antes das entrevistadas responderem, se identificassem por esse código – não tivemos interferências nas interações devido a este pedido. A partir das problemáticas que surgiram no balanço de produção acadêmica, elaboramos um roteiro com questões disparadoras (Apêndice 1) para realizar a coleta dos dados e explorar os eixos previamente definidos (1. Organização e funcionamento do AEE e 2. Atribuições).

Como apontado por Gatti (2005), a flexibilidade nesse tipo de entrevista, é imprescindível. Ao debater sobre as questões referentes ao eixo Organização e funcionamento do AEE, as professoras entrevistadas já traziam elementos que perpassavam o segundo grande eixo, relacionado às atribuições. Além disso, as interações que ocorrem ao longo das questões disparadoras entre as professoras, proporcionou novos elementos que não estavam, à princípio, no roteiro do grupo focal.

Kitzinger (1994 apud GATTI, 2005, p. 39) “considera como a característica distintiva do grupo focal, em relação à entrevista e ao questionário, justamente a interação que se propicia entre os participantes da pesquisa” (GATTI, 2005, p. 39). Sendo assim, tomamos o cuidado de não fazer uma entrevista coletiva dirigida, mas utilizar essa indicação do grupo focal para aproveitar melhor as questões disparadoras, promovendo a discussão dos eixos já citados.

Em relação ao procedimento de análise dos dados, como relatado no item acima, a coleta dos dados realizou-se em dois encontros e todo o material foi gravado em áudio e transcrito. Após toda a transcrição ser feita, elaboramos um quadro a partir dos eixos definidos no balanço de produção realizado no capítulo 2 deste trabalho – a organização e o funcionamento do AEE e; as atribuições do trabalho pedagógico do professor do AEE (atribuições, compreensão do coletivo acerca dessas atribuições e alternativas ao trabalho pedagógico do professor do AEE). Neste quadro fomos organizando os trechos das falas das professoras para em seguida, analisar o conteúdo da entrevista buscando aproximações entre as professoras participantes.

3.3 EIXOS DE ANÁLISE

3.3.1 Organização e funcionamento do AEE

Ao realizar o balanço de produção acadêmica, notamos que nas pesquisas selecionadas surgiram pontos que discutiam sobre a organização e funcionamento do AEE. Por isso, definimos como um dos eixos de análise deste trabalho, as questões relacionadas a organização e funcionamento deste serviço, a fim de compreendermos melhor quem são essas professoras e como são as dinâmicas de organização e funcionamento do AEE nas escolas que as professoras entrevistadas atuam.

Primeiramente, em relação a dinâmica de atuação, P1 nos pontua que:

[...] a gente trabalha em dupla né... São duas professoras por sala. A gente acaba dividindo o nosso tempo e os nossos atendimentos, nossos...nossas frentes de trabalho, a gente acaba dividindo com a outra pessoa. (P1)

As professoras entrevistadas ao sinalizarem que possuem horários fixos para o atendimento aos alunos que frequentam o AEE, já nos indicam outras questões importantes que vão ao encontro a outros elementos que vão ser discutidos nesse item:

Esse ano meu polo aumentou... então... fiquei com mais de 30 alunos e aí alguns tem horários fixos, todos têm horários fixos de atendimento, varia de uma vez por semana e duas vezes. (P1)

[...] os alunos têm horário fixo, alunos que fazem algum atendimento extra que vão para APAE ou alguma coisa... a gente pega uma vez na semana e alunos que não tem nenhum atendimento, a gente pega duas vezes na semana. Que daí é fixo, tem um horário marcado para cada aluno. (P2)

À tarde que o horário é mais tranquilo, duas vezes por semana, de manhã a gente teve alunos que não conseguiu... porque se não a gente não garante o atendimento do outro né... E tem alunos que embora a sala seja grande, atender dois alunos diferentes, com mediações diferentes na mesma sala, no mesmo ambiente fica complicado assim [...] (P1)

Especialmente nesse último trecho, P1, também revela sobre a dificuldade de realizar o atendimento com dois alunos ao mesmo tempo, pois são alunos que necessitam de mediações diferentes e isso afeta a dinâmica do atendimento. Ainda sobre horários, P2 sinaliza que em seu quadro de horário, também possuem a hora atividade que é um dia e meio de trabalho durante a semana para estudo, organização do trabalho e planejamento.

Como já pontuado no segundo capítulo deste trabalho, Cardoso (2013) e Bedaque (2011) indicaram em suas pesquisas, a necessidade de buscar alternativas para um trabalho colaborativo que avance e ocorra de forma efetiva. Apontam a articulação/encontros com os pais dos alunos atendidos no AEE como uma dessas alternativas. As professoras entrevistadas, ao abordarem em suas falas os pais dos alunos atendidos no AEE, nos indicam tanto elementos que envolvem a organização do AEE, em termos de horários, quanto revelam alternativas de articular o trabalho que realizam com os pais destes alunos:

Os pais não têm horário fixo, quando a gente precisa a gente chama para uma reunião ou para fazer essas interlocuções com sala de aula [...] (P3)

Com os pais, procurei esse ano chamar todos os pais dos alunos que a gente tem para estar conversando, para saber a dinâmica dos alunos, como eles funcionam... O que os pais acham da escola e o que os pais esperam da escola. Como foi o trabalho até então assim... e explicar um pouquinho da minha forma de trabalho para os pais também. (P2)

[...] em determinado momento a gente traz os pais para o atendimento, porque também convencer o pai que o filho dele tem um potencial para aprender é só mostrando na prática, então a gente convida o pai para vir em um atendimento e é muito legal assim, ver o pai mudar o olhar [...] (P3)

As participantes das entrevistas são todas efetivas conforme já pontuado, porém, P2 e P3 estão há dois anos em uma instituição, já P1 mudou de instituição no ano de 2017. Este é um exemplo de situação que denuncia algumas discontinuidades que afetam o trabalho realizado pelas professoras, como podemos ver nos trechos a seguir:

Bom... Como estou entrando na escola esse ano, assim, a gente está... tem essa questão do trabalho com os professores também que está sendo construído... reconstruído na verdade. (P1)

[...] eu estou trabalhando sozinha de novo. Minha parceira saiu. [...] Então, eu estou sozinha. Como é que eu vou dar conta de tudo isso? Não dá. Então a gente vai se esbarrando nessas [...] (P2)

As três professoras entrevistadas organizam seu trabalho em dupla na SRM, porém, no segundo encontro realizado, P2 indicou (trecho citado acima) que estava trabalhando sozinha “de novo”, pois no ano anterior já havia trabalhado um período sozinha. Essas discontinuidades expressam uma rotatividade de professores do AEE, trocas de escolas com frequência, recomposição de duplas de trabalhos, entre outros sinais de recomeços que provocam a necessidade de criar novas relações com os sujeitos e instituição envolvidas, como é o que a P1 vem enfrentando na instituição que entrou neste ano:

A gente não conhece as crianças, mas eles já estão habituados a entrar em contato com a SRM né... E aí é uma batalha, porque é difícil né... esse primeiro movimento de marcação de horários com os alunos, é um processo... tem alunos que até o momento eu não consegui contato com os pais, então, até o momento o atendimento em si não iniciou... O acompanhamento em sala sim, o atendimento aos professores e planejamento e tudo isso a gente acabou já organizando [...] (P1)

A P1 indica que já está organizando o atendimento aos professores, o planejamento, porém, a relação com os pais e o atendimento individual com o aluno está indo a passos mais lentos. Esses trechos também revelam uma precarização do trabalho do professor do AEE, onde muitas vezes não conseguem dar continuidade nas suas ações por essas questões de recomposição de duplas e troca de unidades. Ainda nessa perspectiva de descontinuidades, um outro ponto nos é apresentado quando as professoras relatam sobre essa chegada em uma nova unidade:

Agora nesse início de ano que eu estou tendo, agora que estou conhecendo a escola. Passamos por um primeiro período de rastreamento de informações dos alunos, documentação, de registros que já possuem na sala... porque a SRM tem documentos básicos que a gente precisava preencher, tabelas e afins... então, eu estou resgatando esses registros antigos da sala. Aí a partir do momento que entro na escola, eu pego os registros e vou nas salas conhecer os alunos. (P1)

[...] tem a pasta que a gente tem que deixar organizado, que eu acho que é muito importante deixar organizado a pasta, mas também você deixa se você quiser... minha unidade, que eu cheguei ano passado, documentos faltando, informações faltando... então tu tem que coletar tudo de novo (P3)

[...] eu queria saber o que já tinha sido construído para eu partir daí... E aí, a diretora não queria me dar informação nenhuma, falou para eu começar; “faz o teu trabalho... o que tu tem que saber dos anos anteriores...” eu falei: “sim!”. Porque, por exemplo, se a escola não tem a concepção de que o aluno da EE é aluno da escola, é uma coisa que eu vou ter que construir; se entende que a SRM é um espaço segregado na escola, eu também vou ter que desconstruir isso.... Então eu preciso saber o que já foi construído. (P3)

As professoras revelam que ao chegar nas unidades encontram certa dificuldade em dar continuidade ao trabalho que vinha sendo desenvolvido, seja por falta de acesso aos documentos anteriores ou por falta de organização, fazendo com que as professoras necessitem fazer todo esse primeiro movimento relacionado aos arquivos sobre os alunos novamente. Como aponta P3 no trecho citado acima, é preciso conhecer o que a escola vem desenvolvendo, pois isso revela as concepções que a escola possui sobre a EE, o AEE e outros aspectos. Nesse sentido, é importante que as professoras tenham acesso ao que já vem sendo feito na SRM para que consigam construir ou desconstruir algumas questões.

Abordamos o ponto sobre a documentação do AEE no segundo encontro, sendo assim, apenas P2 e P3 falaram sobre o assunto. Ao serem questionadas sobre quais

documentos relacionados ao serviço elas produziam, elas indicaram que não há na rede uma cobrança relacionada à elaboração de documentos, apenas um relatório no final de cada ano letivo:

Existem uns documentos da gerência, existem documentos... entrevistas com os pais, plano de AEE, vários documentos que a gente pode preencher. (P3)

[...] tem os documentos, mas não existe a obrigatoriedade... cada sala se organiza de um jeito, preenche... Agora, o relatório final... é meio que obrigatório, enviar. Eu tenho minhas suspeitas que eles não fazem a leitura. (P3)

Quando P3 indica que “pode”, questionamos novamente se não era algo obrigatório. Ela indicou que nunca houve cobrança, não gastam tempo com essa demanda se não quiserem, já que não é uma exigência burocrática. A P2 relembra apenas que o relatório no final do ano é cobrado. Ao continuar a conversa sobre os documentos produzidos por elas, P3 aponta que:

Ah, sabe o que eles exigem... as tabelas com quantidade de alunos, isso é meio que eles obrigam a gente [...] E o quadro de horários. Que é para ajudar a alimentar o censo. Duas coisas que eles meio que... que a gente tem que preencher: a tabela, com os dados dos alunos, se tem auxiliar, se não tem... e o quadro de horário. (P3)

A fala da P3 indica a cobrança de dois documentos: tabelas com quantidade de alunos e quadro de horários. Nesse sentido, a P2 também revelou a importância que essas tabelas possuem na organização do trabalho do professor do AEE:

[...] a professora que trabalhava comigo, a primeira semana, acho que passou umas duas semanas só fazendo tabela. Só tabela! Eu não aguentava mais ver aquilo. Aí a gente chamou a nossa assessora⁹ para ela ir ali na sala, ela chegou na sala, puxou a tabela e começou “aluno tal”, “aluno tal”, “aluno tal”... Aí eu falei “senhor! Você veio aqui só para falar de tabela?”, ela só queria saber do aluno. Onde que ele tá, o que que ele tá. E deu. É só o nome, turma, a deficiência e mais nada. (P2)

Podemos inferir com essas falas que os documentos exigidos possuem dados importantes para o preenchimento do censo escolar, por isso, tamanha importância e cobrança desses dados que servem para gerir o sistema de gestão da rede.

⁹ A rede que as professoras entrevistadas atuam dispõe de assessoras para acompanhamento do trabalho do AEE.

Além disso, podemos notar que P2 ao falar sobre a ênfase das tabelas, revela também questões relacionadas à figura da assessora da rede. Ao perguntar sobre quem seria essa figura, P2 nos indica que era uma profissional que acompanhava o trabalho dela na unidade, porém, nos indicou que não poderia caracterizar como uma assessoria pedagógica, mas sim, uma assessoria para organizar o serviço do AEE e não discutir questões pedagógicas. P3 também revelou a necessidade de discutir alguns documentos que possuem questões pedagógicas envolvidas:

[...] meu sonho: saber se meu plano do AEE está correto. E eu queria discutir para ver se estava ali né... nunca sentaram comigo. Eles só querem saber “e o aluno?” “ah, o aluno correu, pulou, não sei o que...” Não! Eu quero aqui, saber se essas ações do meu plano de AEE... (P3)

E eles não leram [o plano de AEE]... eu coloquei foto, eu coloco tudo, coloco foto, coloco tudo. Mas a gente nunca teve um feedback. (P3)

Ao falar sobre a documentação que produz, P3 aponta inúmeros documentos que elabora, junto com sua dupla de trabalho:

[...] bom, eu tenho coisas que eu preciso, eu sou uma pessoa organizada e eu preciso sistematizar, deixar organizado, porque é fantástico! Chegou o professor, “ó, aqui ó... estou trabalhando isso aqui”, isso ganha um... o trabalho ganha um outro sentido. (P3)

[...] tem a pasta com o documento, um plano de AEE, um registro do AEE – que eu acho isso muito legal, porque eu acho que a gente trabalha sempre na dinâmica... eu posso estar aqui ano que vem, posso não estar, então, se chega uma professora nova, ela sabe o que eu já trabalhei. Então eu tenho um registro dos meus AEE, atividades desenvolvidas, daí eu geralmente estabeleço cinco atividades para aquela hora, 1 hora, 1:30h... então, eu trabalho, tenho organizado. Tenho um caderno de atividade do meu aluno que eu faço um registro ali... se eu vou trabalhar calendário, atividade no caderno, tudo... eu deixo ali registrado. E tenho um caderno que é o meu registro diário da sala, se eu liguei para um pai, assim, mais informal... e agora a gente montou esse instrumento que é... que a gente anota ali o planejamento e a orientação com o professor. A gente até colocou algumas que a gente já deixa só para marcar e um campo para gente anotar ali e o professor assina, tem a data, hora, quanto tempo ele ficou na sala... que eu acho isso muito legal, que a gente vai acompanhando “ah prof., semana passada a gente combinou isso aqui” aí volta... e a minha parceira, ela é bem legal, ela gosta desses instrumentos... ela falou que dá consistência ao trabalho, então, a gente sempre está montando um instrumento para dar conta... então tem todo esse material dentro da sala mas, não tem... ninguém cobra nada... (P3)

Podemos verificar que P3 e sua dupla de trabalho produzem documentos importantes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico realizado por elas, e apontam esses documentos como instrumentos que dão consistência ao trabalho que realizam. Entretanto, os documentos que as professoras entrevistadas indicam como os “cobrados pela rede” apesar de importantes, podem causar uma carga de trabalho que atrapalhe as demais ações que estas professoras buscam desenvolver. Não significa que não devem ser feitos, porém, percebemos que as professoras possuem necessidade de discutir não só elementos quantitativos do AEE, mas também questões que envolvem os processos pedagógicos dos alunos atendidos.

A atuação das professoras do AEE é organizada em unidades polos e de abrangência – há uma unidade polo e outras unidades como abrangência daquela unidade. Esta relação foi um ponto importante na entrevista, tanto por fazer parte da forma que se organiza e funciona esse serviço, mas também, porque as professoras entendem que com uma quantidade grande de unidades de abrangência não se realiza um trabalho de qualidade e trazem em suas falas alternativas a esta organização que serão discutidas no item referente a este ponto. Nesse sentido, P1 nos indica a organização do seu trabalho nessa relação polo/abrangência:

E aí como a gente trabalha por polos, a gente também tem que reservar esses dias nas outras escolas também... e geralmente por mais que eu tenha dois alunos numa unidade longe da minha, já perco um período de uma semana né... [...] Então acaba que nesse um dia e meio não tem trabalho direto com as crianças. Tem essa questão da organização dos polos, agora a gente tem duas escolas básicas no meu polo então é mais difícil ainda, a gente acaba tendo uma demanda de trabalho que a gente acaba não dando conta também. Porque a gente precisa dividir nosso tempo em atendimento para o aluno, em acompanhamento em sala de aula, conversas com os professores, então é ninja o negócio... são várias frentes. (P1)

O depoimento da P1 remete para um trabalho com ênfase no atendimento individual e direto aos alunos, como é proposto pela política em vigor. Esta professora também indica que na dinâmica de marcação de horário, buscam sempre que uma professora da dupla fique na SRM para dar continuidade aos atendimentos individuais que realizam semanalmente:

Quer queira quer não, a unidade polo fica com mais tempo hábil nosso porque a gente sempre procura que alguém fique na sala, então eu saio de visita na segunda-feira e minha colega sai de visita na sexta-feira para garantir que alguém esteja no polo, até mesmo para os atendimentos né... Porque a gente acaba organizando os horários do

espaço da SRM conforme essas janelas que a gente está sozinha na unidade, que a gente pode encher nosso quadro de horário de atendimento e aí não vai dar choque... não vai ter choque entre alunos. Mas as escolas de abrangência acabam sempre sendo prejudicadas um pouco nesse sentido. (P1)

Outros trechos revelam uma precarização do trabalho dessas professoras e dificuldades em organizar suas ações com tantas unidades de abrangência vinculadas à uma mesma unidade polo:

Ano passado eu estava com duas escolas básicas e seis unidades infantis de creche... Da metade do ano para frente eu trabalhava sozinha, então foi desumano... não consegui atender. Ia uma vez no mês nas unidades e olhe lá... porque aí tinha o atendimento na escola polo que eu ficava... então não consegui fazer um trabalho nessas unidades de abrangência, não foi feito... eu aparecia na unidade quando dava, elas informavam as vezes “preciso de você”, eu ia... a gente “ah, o aluno está precisando de um material...”, a gente confeccionava... [...] Pela quantidade de alunos também, ano passado eu estava com 46 alunos, no polo a gente estava com 22 e o resto eram nas unidades polo, então era uma quantidade muito grande de alunos para a unidade que a gente atendia. (P2)

[...] ah, precisa de reunião, precisa disso, daquilo, daí eu ia lá via o que a supervisão me passava e daí a gente encaminhava, era realmente “o que vocês querem que eu encaminhe?” E vai... porque não... porque eu não tinha disponibilidade de fazer, de ficar um período todo numa unidade, atendia seis... era uma vez no mês e olhe lá, quando não pegava feriado. Outra dificuldade que a gente... estipulava dias para ir na unidade então tinha dia que eu ia na unidade, que eu pegava a hora atividade do professor, daí só estava o auxiliar ou era... então tinha dia que... teve unidades que eu nem conheci o professor da sala regente com a turma. Então era recado que eles mandavam. (P2)

Eu não atendi nenhuma criança dessas abrangências porque a questão da distância e locomoção não tinha, então eu atendia só crianças do polo... da abrangência não atendi, não fiz AEE, não atendi nenhuma. (P2)

Ao falar sobre a relação polo/abrangências, P3 considera que a forma que essa relação está organizada, realiza-se um trabalho malfeito, impedindo que ocorra maiores articulações entre os professores e equipe da unidade. Este ano, como não possui uma abrangência volumosa, tem condições de realizar trabalhos alternativos nas unidades que atende:

Esse ano eu estou com uma escola básica e atendendo [...] [creche] que fica ao lado, então está fantástico isso... porque a minha questão era essa questão das unidades de abrangência que dificultava um pouco o trabalho da gente, para mim sempre foi um trabalho que para mim era um trabalho mal feito, no início eu me cobrava depois eu

fiquei descobrindo que essa política perversa faz isso com a gente, para gente se culpabilizar e a gente não tem culpa. (P3)

Eu tentava ir quinzenalmente nas unidades..., mas o que deu certo foi o ano passado: ter um meio período, um período da SRM presente na unidade. Esse trabalho foi muito legal. A gente apresentou: ó, dentro dessa dinâmica fantástica de itinerância, que esse professor... que a rede entende que a gente vem aqui só de vez em quando e atender, porque a centralidade da rede é o AEE, então se tem a sala lá, o aluno vai lá e resolve-se os problemas. E quando a gente percebe que é muito mais amplo do que o AEE, do que o Atendimento Educacional Especializado individualizado e a gente vê a necessidade que a gente tem de estar inserido dentro da unidade educativa. (P3)

Novamente as professoras sinalizam que o trabalho organizado na rede em que atuam possuem como foco o atendimento individual ao aluno. A P3 aponta a necessidade de compreender de forma mais ampla o AEE e assim, desenvolver outras ações com os demais professores e equipe da escola.

Ao falar sobre uma experiência com uma unidade de abrangência, P3, relata que sua dupla indicou a importância de se fazer presente na unidade, por isso, se organizavam para que uma ficasse uma manhã e a outra uma tarde. No trecho a seguir, percebemos que nessa alternativa encontrada pela dupla de professoras, há articulações que não seriam possíveis se o trabalho delas se voltasse apenas para o atendimento individual ao aluno:

Foi uma experiência muito bacana porque eu ficava toda terça-feira de manhã [...], então ali eu atendia o professor, atendia a direção, a supervisão e fazia as trocas, atendia os pais também... não atendia aluno no primeiro semestre, depois a gente mudou porque os alunos não estavam conseguindo ir para o polo para atendimento. (P3)

As professoras afirmam sobre a importância de se fazer presente na unidade e indicam, em vários trechos, que a forma que o serviço em vigor está organizado não funciona, a quantidade de unidades de abrangência acabam atrapalhando o trabalho pedagógico que buscam desenvolver:

[...] acho que essa coisa da abrangência não funciona, o trabalho não flui como se fosse num polo, mas a gente conseguiu minimamente... que não é uma palavra muito interessante de falar..., mas minimamente a gente conseguiu deixar uma sementinha que eles querem uma SRM. (P2)

[...] a gente tem que estar, não adianta; esse negócio de estar parcialmente na escola, a gente já está fora ali 1:30h né... que a gente tem que dar conta das reuniões e formações... tem que estar envolvido, porque daí tu vai olhar o recreio, tu vai ver numa saída com os alunos,

que as vezes, a gente sai também para ir... aí tu vê toda a articulação do professor e as vezes gente, é uma coisa que o professor nem se percebe [...] então às vezes é um negocinho que tu dá para o professor, “professor, ó, é isso aqui!” aí tu tá participando ativamente ali... agora essa coisa de estar lá, que tu chega lá no susto, nem sabe assim... o professor não aceita, “vem se meter no meu trabalho... acabou de chegar”; tem que estar dentro da unidade educativa, essa era a minha luta, ainda bem que... ainda quero ficar só numa ainda. (P3)

No depoimento acima, a P3 indica que ao estar presente na unidade, consegue desenvolver uma articulação melhor em todos os espaços da unidade. O professor ainda tem resistência para fazer articulações com as professoras do AEE, e por isso, ao estar dentro de uma unidade, essas relações se estabelecem e trabalhos alternativos ao modelo proposto podem ser desenvolvidos.

Neste primeiro item buscamos trazer para análise as problemáticas relacionadas à organização e ao funcionamento do AEE a partir do balanço de produção realizado no segundo capítulo e dos depoimentos das entrevistadas. As professoras demonstraram insatisfação com a forma que o serviço está organizado, indicando que a relação polo/abrangência não funciona para desenvolver o trabalho que desejam, um trabalho para além do atendimento individualizado com o aluno. Além disso, os documentos produzidos pelas professoras são importantes para o desenvolvimento de seu trabalho, porém, revelou-se que a cobrança só é feita daqueles relacionados a elementos quantitativos que auxiliam a preencher o censo escolar. Os demais documentos são produzidos por cada dupla, a partir do trabalho que desenvolvem e sem cobrança da rede em que atuam. Talvez esse elemento seja um indicativo que a produção de documentos dessa natureza não seja prioritária para os gestores da rede de ensino.

Outros pontos foram destacados como a articulação com os pais, professores e demais membros da unidade em que atuam. As trocas de unidades, recomposição de duplas e demais desafios que encontram nessa organização, provocam discontinuidades no trabalho dessas professoras. Algumas possibilidades apontadas pelas professoras entrevistadas à esta organização serão tratadas no item referente as alternativas ao trabalho pedagógico do professor do AEE.

3.3.2 Atribuições

O balanço de produção acadêmica nessa pesquisa foi realizado como uma mediação para selecionar trabalhos que permitam enxergar quais as problemáticas que são apresentadas na literatura acadêmica acerca do trabalho do professor do AEE. A

partir da literatura, conseguimos identificar alguns pontos relacionados às atribuições do professor do AEE.

No segundo grande eixo que surgiu dos trabalhos coletados no balanço de produção, vamos buscar discutir questões mais amplas relacionadas às atribuições dos professores do AEE, como por exemplo, a articulação que realizam com os demais professores e equipe pedagógica das instituições, os desafios e como se reconhecem enquanto profissionais e como caracterizam seu trabalho. Este segundo eixo foi organizado em dois itens: a) compreensão do coletivo acerca das atribuições do professor do AEE, onde discutimos as questões já mencionadas, porém, percebendo como as unidades em que as professoras entrevistadas atuam estão percebendo o trabalho pedagógico que elas estão realizando e; b) processos embrionários, que trata das alternativas ao trabalho pedagógico do professor do AEE, foco principal deste trabalho.

Um dos pontos que surgiu a partir do balanço foi referente ao uso do termo "profissional" nos trabalhos selecionados. Por exemplo, Bedaque (2011), Milanese (2012), Dorneles (2013), Zuqui (2013), Almeida (2013), Nascimento (2013) e Padilha (2014) utilizam ao longo da sua pesquisa "profissionais" como sinônimo de professor, inclusive, como sinônimo de professor do AEE. É preciso pontuar que o uso do termo "profissional" pode fazer com que a especificidade de ser professor, a atuação com a docência, se descaracterize, igualando aos demais profissionais da escola. Outras pesquisas selecionadas utilizam o termo profissional como sinônimo de professor, mas, gostaríamos de ilustrar essa questão com os trabalhos em que aparece relação direta com o AEE e os alunos com deficiência.

Nesse sentido, questionamos as professoras entrevistadas sobre como elas se reconhecem, tendo em vista que, a terminologia é uma questão importante e que implica na própria concepção que possuem do trabalho que realizam.

Bom, geralmente a gente se identifica como professora da SRM, mas o nosso cargo na prefeitura, o concurso é professor de EE. Tanto que antigamente eu assinava os documentos como professora da SRM e aí quando a R. chegou agora, nós assinamos como professoras de EE porque essa é a nossa função... porque a gente não fala professor de sala de aula, tipo, professoras dos anos iniciais, então nós somos professoras de EE. Então essa é a identificação. (P3)

Eu me apresento como professora de EE. Assino os documentos tudo. (P2)

Podemos perceber que as professoras se reconhecem como professoras de EE. Já discutimos neste trabalho, a consequência que a mudança de terminologia provoca, ao destacar que são professoras de um serviço específico da política em vigor, ou seja, professora do AEE. Por isso, consideramos que ao se reconhecerem como professoras de EE, as professoras detêm maior consciência da função e atribuições que exercem. No item sobre a compreensão do coletivo acerca às atribuições do professor do AEE, vamos atentar também a como os demais sujeitos da escola reconhecem e veem essas professoras.

Ao discutir sobre como caracterizam o trabalho que realizam, as professoras indicam para um trabalho colaborativo.

então a gente se fundamentou nisso [trabalhos sobre trabalho colaborativo] e está chamando nosso trabalho de trabalho colaborativo; a gente tem uma ficha que a gente faz as anotações semanais dos planejamentos com os professores e a gente tem chamado de ensino colaborativo, tentando sempre articular com toda a unidade educativa, tanto que todas as vezes que eu sento com professor, vai para além do aluno da EE os meus planejamentos, as minhas orientações... Porque tem vários materiais que eles servem para todos os alunos, então, sempre fazendo, mas sempre um... uma luta diária fazer essa articulação. (P3)

Nesse trecho podemos destacar, além do trabalho colaborativo e de ações que busca articular com todos da unidade educativa, a indicação da P3 é que fazer essa articulação é uma “luta diária”. As professoras entrevistadas trazem em seus depoimentos questões relacionadas a dificuldades de articular com os professores, como podemos verificar nos trechos a seguir:

eu ainda tenho essa dificuldade dos professores estarem procurando, se eu não for atrás, alguns não vem, outros sim, mas é difícil ainda. É uma coisa que eu estou construindo, acredito que um dia a gente consiga fazer isso, mas ter essa troca é um pouco dificultoso; você tem que estar todo o tempo atrás também. (P2)

Então toda hora tu tem que estar demarcando, então, coisas que surgem ali, daí eu vou e falo para ela, mas tu vê que não é... é mão dupla... não é uma via de mão única né... Mas sempre laçando assim. (P3)

Observamos que as professoras entrevistadas ainda precisam estar atentas aos demais professores da unidade, sempre os buscando para realizar esse trabalho em conjunto. Ao continuar discutindo sobre essa articulação, a P3 indica que alguns

professores não a procuram com tanta frequência, porém, possuí “ferramentas” para saber se o professor está seguindo as orientações que são passadas no início do ano:

Acompanhar caderno, relato dos pais, que é fantástico... relato de outros alunos, que quando o aluno diz “nossa professora, ele faz atividade, que legal! Ele está aprendendo”, então a professora está fazendo alguma coisa. Agora, quando o aluno nem comenta sobre o aluno, tu vai perguntar: como é ela na sala? Nem comenta, pode dizer... o aluno está lá desassistido. (P3)

Essas dificuldades para articular com os professores, revelam também certa resistência dos professores ao trabalho que as professoras entrevistadas estão buscando realizar. Nesse sentido, P3 também nos indica que:

O trabalho é mais fácil... individualizado. A gente na nossa sala atendendo o aluno, ele é mais fácil. Fazer esse trabalho colaborativo e coletivo é mais árduo [...] Eu acho que... Ficar confortável atendendo o aluno na SRM, eu acho que... não é! Então, estar envolvido com toda a dinâmica da escola, isso é muito legal! A gente colhe coisas fantásticas. (P3)

É troca, não tem como ser um trabalho solitário [...] É isso que as pessoas não se percebem... que é no coletivo que a gente produz, não adianta, no individual não vai... não brota muita coisa. Então se a supervisão está junto, a orientação, o professor, fluem coisas fantásticas. (P3)

Com os depoimentos da P3, acima, podemos perceber que ela destaca que o trabalho individual é mais fácil, porém, é no trabalho colaborativo e com as trocas que ele proporciona que surgem novas práticas e ações coletivas que provocam mudanças no trabalho desenvolvido na unidade.

Um outro ponto que compõe esse eixo é referente a idealização que se tem das professoras do AEE como profissionais que irão resolver todas as questões relacionadas à EE. Uma das professoras entrevistadas relata um pouco sobre isso no trecho a seguir:

eles [professores] colocam: “eu não sei... como é que vou trabalhar fuso horário com aluno cego?” E aí às vezes, a gente também não sabe... daí a gente pesquisa, olha, conversa com outra pessoa... E fazer essas trocas assim... é muito legal! (P3)

[...] a gente ter esse poder fantástico de professor de EE que a gente tem receitinha para tudo... “ah, como eu trabalho alfabetização lá com o aluno autista?” “faz isso” [...] E aí quando a gente tira isso da gente, que a gente senta com o professor para planejar, ele acabou de falar: “não sei, não sei como fazer” [...] Então tirar um pouco dessa coisa que nós somos super, que a gente entende de todas as deficiências, que a gente tem receitinhas... para tudo! Quando a gente tira um pouco

disso, a gente está dizendo para o professor: “por isso que eu preciso sentar contigo porque na troca que a gente constrói alguma coisa”, mas é um caminho longo ainda. (P3)

Percebemos que desconstruir esse entendimento dos demais professores e equipe da escola é importante, pois como já apontado por trabalhos no balanço de produção acadêmica, se tem a ideia de que exclusivamente é o professor do AEE que vai fazer o trabalho relacionado à EE e, portanto, a SRM é suficiente para tornar a escola inclusiva, não precisando maiores alterações estruturais e organizativas.

[...] essa questão do especialista... que a gente detém um poder específico, que a gente tem a solução e não sei mais o que das quantas... se abrir é fantástico, porque a gente vai tirando um pouco de um peso que a gente se coloca, que a gente vai resolver todos os problemas... não, tem coisas que a supervisora que vai fazer, que o orientador que vai fazer... lógico, que eu posso ir lá e contribuir [...] (P3)

As professoras relatam que as unidades estão “se resolvendo” quando o assunto são os alunos da EE, pois, há a concepção de que a escola é responsável por todos os alunos e os alunos com deficiência não são exclusividade das professoras do AEE:

A gente orienta, a gente sempre está à disposição aí também entra email, entra *whatsapp* e tudo mais... A gente sempre acaba tendo comunicação com elas, e aí também a gente acaba orientando para que elas andem com mais independência e as vezes tem unidades que se organizam muito melhor com aluno com deficiência sem ter nossa presença [...] a escola acaba nem chamando a gente quando acontece alguma coisa específica, se resolvem. (P1)

Então eles [creche] resolviam as coisas lá. [...] Então essa unidade se resolvia, tanto que esse ano teve um problema com o auxiliar e eles mesmo se resolveram. Porque a concepção deles é que essa aluna é aluna da unidade. Ela não é aluna da professora auxiliar de EE, então, conseguem... dar conta lá da demanda deles. (P3)

A P3 relata sobre esse movimento de construir que o aluno é da escola, possui direitos e é capaz de aprender. Aponta para a articulação com a equipe pedagógica sobre essa argumentação:

[...] então a gente está muito no trabalho assim... de articulação com a equipe pedagógica, que ainda é uma argumentação muito enfraquecida em relação a EE então a gente está assim... munindo esses profissionais com argumentação de dizer quem é esse aluno, o potencial que ele tem, o direito que ele tem para que quando ele vá fazer uma reunião que nós não estejamos presentes, ele dê conta lá e faça uma fala bem feita em relação a EE, das necessidades que realmente existem. (P3)

Em relação a articulação, a P3 indica que a articulação com os professores mais novos está acontecendo com maior facilidade e são eles que estão vindo até ela para orientações e trabalho em conjunto. Porém, alguns professores com maior tempo de carreira possuem mais resistência, mas procura realizar um trabalho colaborativo também:

eles [professores novos] estão achando fantástico ter alguém que dá o apoio para eles, porque, “eu não sei como eu vou trabalhar colmeias lá na aula de ciências com o aluno cego, vocês conseguem me ajudar?” então, está partindo deles e isso está sendo bem legal... agora os professores de mais tempo de carreira [...] a gente tem que estar lá para estar sinalizando... mas eu acho que isso é um trabalho que a gente pode... a unidade pode estar trabalhando e a gente também. (P3)

Em relação a articulação com equipe pedagógica especificamente,

Sobre essa articulação com a equipe pedagógica lá na escola também tem, isso o aluno não é da SRM, o aluno não é deficiente... o aluno é da escola. Então, a supervisora também senta com os professores e ela planeja atividades com os professores [...] então na escola essa articulação com a equipe pedagógica dá muito certo, de sentar e a gente está sempre trocando informação. (P2)

acho que o papel da equipe é fundamental. Eu vejo lá na escola... dos anos finais, consegue fazer um trabalho muito legal porque eu sento... eles sentam para planejar, a supervisora me chama e senta. E se eu preciso conversar com algum professor, a supervisora está junto, ela está dando dicas. E se eu não tiver e ela precisar falar de cada aluno com deficiência, ela vai falar. [...] Então assim, ela é bacana, nos anos finais a gente consegue fazer isso. Ela senta e ela pensa. (P2)

Quando a P2 relata sobre a articulação com a equipe pedagógica, podemos perceber que o trabalho colaborativo acontece e conseqüentemente, o entendimento mais amplo sobre as atribuições que P2 possui na escola, fortalece o trabalho desenvolvido por esta professora. A localização das SRMs também foi destacada pela P2 e compreendemos que possui relação com essa percepção que a equipe pedagógica possui:

A minha sala fica bem localizada, a minha fica... até estão modificando algumas partes da escola e queriam... surgiu a ideia da SRM subir¹⁰... só que a equipe pedagógica não aceitou porque a gente não pode ficar escondido... a gente precisa aparecer para todo mundo. (P2)

¹⁰ A palavra subir neste trecho refere-se a mudar a SRM para o segundo piso da edificação escolar.

Percebemos que a localização da SRM pode contribuir para maior articulação com a equipe pedagógica e que a própria equipe defende o espaço dela na unidade. No depoimento da P1, a localização da sala aparece como um desafio:

[...] a localização da sala é péssima né, porque a localização da sala é na entrada da escola, e é antes do portão que fecha... antes da porta que fecha para os alunos, então os alunos não têm acesso, nenhum aluno tem acesso à nossa sala, a não ser que o segurança libere né... mas assim, o segurança não libera a saída dos alunos fora do horário assim, então... a nossa sala fica isolada na verdade né, fica... é a secretaria, uma sala de apoio, segurança e a nossa sala do lado assim [...] eu já pedi para a diretora nos tirar dali... pelo amor de Deus, porque a escola é grande né... espaço é o que não falta... então tem a oportunidade da gente passar para o outro lado. (P1)

Com o depoimento da P1, podemos inferir que a articulação com a equipe pedagógica acontece de forma mais restrita. Além disso, como ela indicou, a sala é “do lado de fora” da unidade e destaca o desejo de estar “do outro lado”. Já a P3 apontou que a reivindicação por uma sala maior não partiu das professoras do AEE e ela considera como um movimento muito interessante:

a nossa sala era um cubículo e a minha parceira, a R. disse assim, que quem fez o movimento dizendo que aquela sala era inadequada foi a professora da biblioteca. A bibliotecária da escola que disse: gente... por que que a gente não arruma uma sala maior para a SRM? [...] mas o legal foi assim... a R. disse que não foi um movimento da SRM reivindicando... foi um movimento da bibliotecária, da escola que falou: Nossa, eles precisam de um espaço maior... como é que eles vão atender os alunos com baixa visão? Daí esse movimento é interessante. (P3)

A diferença entre o trabalho desenvolvido na educação infantil e no ensino fundamental foi discutido no primeiro dia da entrevista e as três professoras entrevistadas apontaram que o grande desafio é trabalhar com a dinâmica do ensino fundamental. Os trechos a seguir evidenciam as diferenças, segundo as professoras entrevistadas, do trabalho desenvolvido nessas duas etapas da educação básica com o aluno com deficiência:

[...] as práticas educativas presentes na educação infantil eu já falo para as professoras assim... é altamente para todos, não tem que ter especificamente algum diferencial na questão da prática pedagógica porque geralmente inclui a todos, assim... não tem exclusão assim, é muito lúdico, é muita brincadeira... é muita atividade que não exclui ninguém a priori, só se... a priori né [...] as crianças são super incluídas, se resolvem assim... não tenho grande Problemas. Agora a

questão da educação básica, aí que começa às demandas de exclusão eficaz assim... porque aí a coisa começa a tomar uma proporção maior. (P1)

a gente não tem muita dificuldade na questão, na educação infantil... é pequeno, porque assim, quando a gente fala: ah, colocar as atividades na roda, coloca na roda... é diferente... agora, quando é no ensino fundamental é assim ó, o aluno chega e ele é incapaz de [...] E aí esse aluno ele fica ali, então ele fica sem fazer nada e ele vai para o primeiro e chega até o nono ano, nove anos, esse aluno ele fica ali... à margem. Incomodando, porque tem aquele que incomoda e tem aquele que não incomoda, que é apagado que né... que fica ali, ninguém fala, nem nada... Ah, ele é bacaninha, fica lá na dele e tal. (P3)

O desafio de trabalhar no ensino fundamental é vinculado pela dinâmica na qual ele acontece:

a gente está naquela velha dinâmica ainda de escola, um sentado atrás do outro, um olhando para a nuca do outro... e aí é muita matéria no quadro, então essas questões assim que a gente encontra na educação assim... porque dificilmente a gente pega um professor de escola, de educação básica, dos anos iniciais e finais que estejam realmente dispostos a mudar sua prática pedagógica [...] não é só para o aluno com deficiência que eles têm que pensar em mudar as práticas pedagógicas. (P1)

Porque a dificuldade é, como se fosse assim ó: é impossível eu trabalhar, porque na verdade, eles partem de um princípio que esse aluno é incapaz de... e aí a gente tem que ficar provando que esse aluno é capaz, que ele capaz, que dá para fazer por outro viés, por outro acesso, dá para dar conta... e a luta diária. (P3)

Então essa questão que vai, que a barreira que os alunos da EE vão enfrentar no ensino fundamental é a questão da organização do conteúdo, que ele ainda é fechadinho, formatadinho, tem quer ser daquele jeito... todo mundo tem que escrever por escrito... se não for pelo escrito não vale. (P3)

Ao discutir sobre as questões que envolvem o ensino fundamental, a P3 alerta que essas questões não aparecem somente na relação com os alunos com deficiência. Algumas práticas também excluem os demais alunos, porém, os alunos da EE possuem um “amparo” maior e que elas estão atentas para esses acontecimentos:

[...] se a gente olhar no todo, não é só o aluno da EE, existem os outros com as outras dificuldades, que eles também são deixados de lado. E aí esses aqui ainda têm a gente que luta pelo direito deles e os outros? [...] vamos também atender essas demandas, mas, a gente vai vendo que existe os outros que também são deixados de lado. A gente ainda está lá para demarcar: olhem o aluno, cadê a atividade? Cadê a prova? Cadê não sei o que... Mas eu vejo que existe a possibilidade,

quando tem esses professores agora que estão chegando, com todo esse gás. (P3)

A aposta da P3 está na articulação com todos da escola, em especial com os professores que estão chegando com uma perspectiva mais aberta ao trabalho colaborativo.

Ao discutir neste eixo as atribuições, abordamos questões que envolvem a terminologia utilizada para tratar da professora do AEE, a caracterização do tipo de trabalho que realizam e as articulações que as professoras do AEE estabelecem, bem como, os desafios que surgem no cotidiano deste trabalho, foram tratadas neste item. O segundo eixo do trabalho é subdividido em três partes, porém, há um imbricamento entre eles, fazendo com que as questões trabalhadas neste item, tenham um novo olhar ou uma discussão ampliada.

3.3.2.1 Compreensão do coletivo acerca das atribuições

Como já pontuado, a própria terminologia para falar do professor de EE se altera para professor do AEE. Esse movimento também aparece nas pesquisas do balanço de produção, e por isso, ao questionar as professoras entrevistadas sobre como elas se denominam, resgatamos que na literatura, o professor do AEE também aparece como professor especialista, professor multifuncional e professor generalista. Como indicado no item anterior, as professoras se reconhecem como professoras de EE, porém, os sujeitos da escola as chamam de professoras do AEE, mas que, assinam e se apresentam como professoras de EE. Podemos observar essa questão no trecho a seguir:

[...] professora do AEE, professora da SRM... Nunca me apresentaram como professora de EE [...] porque nunca me apresentaram tipo “ah, essa é a professora de EE”, não... Eu me apresento como professora de EE, mas lá na escola é “ah, a professora da SRM”. (P2)

Este relato confirma que a troca de terminologia utilizada pela política em vigor e o foco no serviço - o AEE, estão sendo difundidas. Além disso, as professoras vão apontar uma falta de compreensão sobre a importância da articulação que elas estão buscando realizar:

Mas se não tem articulado tudo isso, como é que eu vou convocar um professor para minha sala? Eu não tenho esse poder, é a equipe pedagógica. Aí quando a minha supervisora manda um *whatsapp* para mim dizendo que eu estou ocupando quase 50% da hora atividade das

professoras dos anos iniciais, o que que ela está fazendo aí?
Enfraquecendo meu trabalho. (P3)

Podemos perceber que P3 indica que isto enfraquece seu trabalho. Nos trechos seguintes, as professoras indicam que as unidades não desejavam uma SRM na instituição:

[...] quando eu cheguei na unidade [...] a diretora falou para mim que a SRM não tinha que ter ali, que ela estava ocupando um espaço... que poderia ser uma sala de aula. Só que agora eles querem a SRM e eles pedem para que sempre alguém tenha ali, ver que o trabalho está fluindo (P2).

[...] era uma escola que era contra ter uma SRM porque a fala da direção no início do ano era “ah, vai ter uma sala e aí vem um monte de deficientes para cá”, então o que aconteceu... a gente organizou o trabalho e eu pedi uma fala na reunião pedagógica e aí eu mostrei como era meu trabalho dentro da escola polo, a articulação que eu fazia com os professores, o quadro de horário, como é que funcionava [...] (P3)

A forma com que as professoras realizam seu trabalho, ou seja, buscando que essas impressões do coletivo da escola sobre o AEE sejam reconstruídas fazem com que o coletivo da escola busque também essas articulações já discutidas anteriormente. No depoimento a seguir, da P2, percebemos que a supervisão da unidade que ela atua já compreende a importância desse trabalho coletivo:

Ela [supervisora] pensa com os professores, ela chama também os professores auxiliares e eles falam que a equipe pedagógica e SRM tinham que ser um só, não tinham que ser separados... tinham que estar todos juntos, porque a gente caminha junto. (P2)

A P1 relata sobre o estranhamento e de certa forma, resistência a essas proposições de trabalho colaborativo e parceria, principalmente ligadas às unidades de abrangência:

na segunda semana quando eu cheguei numa unidade ela olhou assim “Você está aqui de novo? O que você está fazendo aqui? Ano passado não apareciam como é que agora você aparece de novo...”. Aí você tem que lidar com isso também porque aí... umas unidades gostam e as outras ficam meio... ainda se adaptando à nova realidade, tem unidades que a gente consegue entrar com muito mais facilidade do que outras... porque já tem essa desconfiança realmente que o trabalho não vai ser feito, não vai andar. (P1)

Há uma resistência muito grande. Os professores olham para M. [dupla da P1] na sala dos professores, eles saem... Não querem nem

olhar para a M. A M. é a personificação do... do que eles não querem ver [...] (P1)

Esse estranhamento também é indicado pela P1 na unidade polo, quando afirma que os professores estão procurando novamente a SRM, já que percebem alterações no trabalho realizado:

Agora que uns estão olhando para o outro e vendo que o material está chegando na sala de aula... Eles começam a de novo a procurar né... Porque até então tinha uns que não procuravam, não queriam conversar com a gente e tudo porque ficavam meio desconfiados assim... com o trabalho. (P1)

A P2 também mostra que está fazendo um trabalho de articulação com os professores e por isso, a compreensão destes professores está se alterando:

Como eu estou procurando fazer esse trabalho de articulação com eles, de ir para sala, de sentar, deles estar pegando material; de que a SRM é um espaço da escola, não é um espaço segregado... Então, pelas falas dos professores eles estão gostando, eles estão procurando, eles estão indo atrás, estão buscando, entrando na sala... Coisa que quando eu entrei, não fazia isso. Era um espaço fechado, eles diziam que era a caverna. Ninguém entrava naquela sala. (P2)

Ainda sobre esta articulação, a P3 indica que há problemas de concepção que acabam por dificultar essa articulação, porém, a professora vem buscando fazer esse trabalho:

o ano passado eu acabei laçando a equipe pedagógica e esse ano, quando a gente enfrenta algumas dificuldades que chocam, questão de princípios mesmo da EE... a gente vê que não existe essa articulação, na verdade, essa articulação ela ainda é meio que forçada pelas professoras da EE... e aí esse ano a gente trocou de gestão e a gente vê também um enfraquecimento da concepção, do que é EE, então a gente vê que isso também enfraquece nosso trabalho. (P3)

A P3 nos relatou sobre quando chegou na unidade e percebeu que a professora auxiliar de EE era reconhecida por ter uma “salinha dentro da sala do oitavo ano”, como podemos ver no trecho a seguir:

[...] quando aconteceu o problema com a professora auxiliar de EE, que ela fez um excelente trabalho em 2015, ela ganhou flores da mãe, ela tinha uma salinha dentro da sala do oitavo ano, lá atrás, com um monte de “frufu” na parede. Aí chega a P3, maluca, descontruindo tudo, mas primeiro, o que aconteceu? Eu pontuei para a diretora o que que é a EE e o que que é o aluno da EE, o aluno autista, o aluno com deficiência intelectual estar dentro da escola. Ele não é para ter uma salinha dentro de uma sala. E aí eu trabalho nessa... e aí eu montei

para ela todo o meu esquema até o final do ano: “eu estou querendo chegar aqui! Eu posso caminhar?” [...] então a gente começou. E eu vi que a diretora pegou junto. [...] e a supervisora veio junto... sabe? E colabora. (P3)

Este é um exemplo da importância de ter o apoio da equipe pedagógica e ao mesmo tempo, da importância de ter clareza das concepções que essa equipe possui e as consequências destas no trabalho pedagógico desenvolvido na unidade.

Bernardes (2014) apontou em sua pesquisa que as professoras indicaram falta de apoio da equipe pedagógica, as professoras entrevistadas neste trabalho, entendem que esse apoio é fundamental. Ao serem questionadas sobre qual seria o apoio mais importante, se o apoio administrativo da direção ou o apoio pedagógico da supervisão, as professoras indicaram que:

Eu acho que os dois, mas eu acho que o apoio pedagógico, porque o apoio pedagógico, a equipe pedagógica vai dar apoio para a direção e para a gente; então se a gente está junto com a equipe pedagógica vai ler a direção, então vai estar todo mundo articulado junto. Acho que não tem como separar, mas a equipe pedagógica [...] eu acho que é essencial – a equipe pedagógica e a direção. Porque quem faz a escola andar é ali, a equipe pedagógica que está ali com o professor; a direção muitas vezes está com coisas mais burocráticas, mas quem está com o professor, quem está com o aluno é a equipe. (P2)

Pela minha experiência é os dois. Os dois. Porque... ano passado que eu também trabalhei com equipe pedagógica, fazia um tempo que eu não trabalhava com equipe pedagógica completa e... é que depende quem está na direção também, se é por exemplo alguém que... hoje eu tenho um administrador na direção, aí você vê que existe um furo ali, na questão pedagógica, de entender os processos pedagógicos, então é mais difícil assim [...] E daí ele não tem, porque como ele é mais do burocrático, daquelas coisas de mandar rápido, essas coisas... então ele não tem... tem que estar toda hora puxando. Agora, quando é alguém que já entende, é diferente a relação. Eu acho que tem que ser os dois. (P3)

Ao falar sobre o apoio da equipe pedagógica, P3 revela uma questão importante sobre quem assume essas funções e as consequências disso. No seu caso, ela trabalha com um diretor que não possui formação pedagógica e, aponta:

[...] meu diretor está tomando coisas sozinho... decisões sozinho e daí ele acha assim que “ah, mas assim, eu achei que...”, eu falei “não... tem ações que tu pode tomar individual, claro, tu és o diretor. Mas cuidado para tu não tomar decisões que comprometem o processo”. Ações que enfraquecem o meu trabalho, isso é muito complicado. É muito complicado. (P3)

Ela indica que a falta de compreensão desse diretor implica no seu trabalho e, acaba por enfraquecer o trabalho que está desenvolvendo na unidade. A P3 também relata sobre sua experiência em outras unidades:

Foi bem diferente das outras relações que eu construí nos polos que eu trabalhei porque era uma questão mesmo de se sentir intrusa quando chegava numa unidade porque... chega para apagar incêndio, fazer um adendo ou alguma coisa desse tipo. [...] eu achava que a culpa era minha porque eu chegava e apresentava um modelo de trabalho e aí fui descobrindo que se a unidade não compactua com aquilo não tem porque... é mão dupla né... não adianta só eu querer fazer e a unidade não quer fazer. (P3)

Nesse sentido, a P3 aponta que não é possível fazer um trabalho diferenciado quando a unidade não aceita e acolhe o que é proposto. E continua indicando que:

[...] quando tem a equipe toda trabalhando, isso é fantástico; porque daí a fala, quem vai fazer a fala no planejamento com o professor, que tem planejamento com a supervisão, ela vai fazer a fala... E aí reforça, só vai reforçando. E daí a gente vai saindo meio que de cena assim... isso é legal, isso é fantástico também. (P3)

Um outro ponto sobre a compreensão do coletivo acerca das atribuições do trabalho pedagógico do professor do AEE, diz respeito a compreensão que os pais possuem do trabalho realizado:

Porque daí eles ficam também “o que você faz no AEE? É reforço?” aí, às vezes, eu chamo... às vezes o pai chega, eu não terminei a atividade, “entra, vem aqui para fazer a atividade junto com a gente”, aí eu boto o pai ali do lado e vou mostrando como que é [...] porque às vezes ele vai ali para a sala, “ah, ele está brincando”. Eu tenho um que fala “vai com a tia brincar”. Não, ele não está com a tia e não está brincando. (P2)

O entendimento dos pais sobre o AEE pode ser problemático e descaracterizar o trabalho pedagógico que as professoras realizam. Por isso, a P2 indica algumas ações que desenvolve com os pais para apresentar e esclarecer o que acontece nos atendimentos individualizados.

Em ambos dos nossos encontros, as professoras entrevistadas indicaram que gostariam de ter um espaço em que poderiam discutir sobre o trabalho pedagógico que realizam com outros professores do AEE. P3 desabafa sobre uma exposição sobre as SRMs:

[...] quando a gente foi fazer a exposição das SRMs, eu comprei um caderninho porque eu falei “vou coletar informações preciosas” [...]

porque assim, a gente está lá e não sabe se é o correto. Daí eu estou trabalhando com meu aluno com deficiência intelectual e a P2 está fazendo um trabalho bacana e eu não sei [...] Ninguém falou o que acontece no AEE com deficiência intelectual! Não falaram! Isso quer dizer alguma coisa... e daí a gente levou para falar e aí não deixaram... “aí, passa essa parte aí” (P3)

Notamos que o foco do encontro não era discutir sobre o trabalho que os professores do AEE realizavam e P3 indica que seria um momento riquíssimo para troca de informações.

A relação entre P2 e P3 se dá desde o início da atuação da P2 na SRM:

[...] o primeiro mês eu passava a semana sentada. Eu tinha arrumado tudo, tudo eu já tinha arrumado a sala. E só tabela... e eu não aguentava mais ver tabela. Aí encontrei a P3, daí eu falava “P3, pode fazer isso? Pode fazer aquilo?” porque eu estava... “ah, eu faço isso” “não P2, eu também faço” “ah, então não estou tão errada”. Porque no começo, quando eu comecei a fazer o trabalho, eu falei, não gente... estou fazendo tudo errado... porque a gente ouvia umas falas e não era as falas das coisas que eu fazia [...] eu acho que, o que falta disso, é essas trocas na rede, porque a gente não tem... então eu me sentia sozinha, depois eu encontrei a P3 daí a gente trocava... “P3, pode?” “Pode P2... porque eu também faço”. Ah, então tá... Agora eu vou tocando. Agora eu já sinto mais uma firmeza de tocar meu trabalho, mas no começo é difícil. Até você entender o que você vai fazer ali. (P2)

É importante salientar que essa articulação entre as professoras P2 e P3 não partiu da rede, mas a partir da vontade individual das professoras, elas foram trocando informações sobre o trabalho pedagógico que realizavam.

Com os dois primeiros itens deste segundo eixo, buscamos discutir como as professoras entrevistadas e o coletivo da escola percebem o trabalho pedagógico praticado pelas professoras do AEE. No próximo item, apresentaremos as alternativas que as professoras do AEE entrevistadas nesta pesquisa realizam ao seu trabalho pedagógico.

3.3.2.2 Processos embrionários de uma concepção do trabalho de professores do AEE na contracorrente

O termo “processos embrionários” foi usado na pesquisa realizada por Bedaque (2011), um dos trabalhos selecionados no balanço de produção acadêmica dessa pesquisa. A autora chama de "processos embrionários" as ações não sistemáticas e

contínuas que as professoras participantes da sua pesquisa estavam realizando como caminhos alternativos ao trabalho pedagógico desenvolvido por elas.

A partir da PNEENPI (BRASIL, 2008a) é dada ênfase ao serviço de AEE como já citado na introdução deste trabalho. Com tal destaque, as demais ações e funções do professor de EE ficam veladas nos documentos que definem e orientam o trabalho deste professor. Por isso, essa pesquisa busca registrar as possibilidades do trabalho pedagógico do professor de AEE, ou seja, as ações que os professores vêm desenvolvendo para além daquele proposto no âmbito da política.

[...] as possibilidades elas existem, dentro dessa estrutura que a gente não concorda, que não era para ser assim, era um outro formato, mas que a gente não consegue se desamarrar disso, mas que a gente precisa olhar e deixar... e fazer com que esse aluno tenha as condições de sair e dar conta da vida dele enquanto cidadão. (P3)

Apesar da estrutura que temos no nosso país, entendemos que há caminhos alternativos, pois, não há como afirmar que em diferentes redes educacionais do país, o trabalho esteja sendo organizado e realizado da mesma forma. Algumas alternativas representam resistências às proposições políticas oficiais. As professoras entrevistadas nesta pesquisa indicam isto, apontam possibilidades que vamos apresentá-las, discutindo sobre elas neste item.

Vamos resgatar questões já tratadas nesta pesquisa, porém, retomá-las com o enfoque de discutir as alternativas que as professoras entrevistadas estão realizando. No primeiro item deste capítulo, mostramos a organização do trabalho das professoras entrevistadas e percebemos que as professoras veem caminhos alternativos:

Porque cada dupla que entra na escola acaba criando sua própria dinâmica de trabalho. Embora tenha uma diretriz ali, a gente acaba tendo [...] diferenças na organização né. (P1)

O que desejamos pontuar neste trabalho é que apesar da proposta que é colocada para essas professoras, cada dupla de trabalho vai interpretar de uma forma, a partir das concepções, formações e trajetórias que possuem. Por isso, salientamos que são nessas “outras” interpretações que há espaço para alternativas e possibilidades. As professoras entrevistadas revelam em suas falas que estão organizando seu trabalho de uma maneira alternativa ao que é apresentado pela política em curso.

A gente quer fazer o trabalho e a política não nos dá a condição, então desde o ano passado quando eu cheguei nessa unidade eu venho com uma proposta, desde que eu entrei na rede e venho implantando

minimamente e ganhei o corpo ano passado [...] de organizar o meu trabalho em um outro formato [...]. (P3)

Nesse sentido, a P3 indica que a organização do seu trabalho é “em um outro formato” e faz uma crítica ao modelo que dá destaque aos recursos e ao atendimento individualizado. A professora indica que na rede que atua, o foco é o atendimento individualizado ao aluno, porém, a sala de recursos deve ter suas ações ampliadas e propõe um espaço para o atendimento aos professores e aos pais:

Então está organizado nesse formato, professor que atende o aluno na sala de aula, ele tem um horário fixo semanalmente para estar conversando, planejando, estudando com a gente... E tem isso um trabalho bem interessante, estou bem empolgada. (P3)

A Resolução nº 4/2009 indica como uma das atribuições do professor do AEE: “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” (BRASIL, 2009). A professora apresenta nesse trecho uma ação para além daquela descrita nas atribuições da política em vigência, como podemos perceber nos trechos a seguir:

[...] além dos horários dos alunos eu tenho horário fixo com todos os professores que atendem os alunos com deficiência. E aí semanalmente, a gente senta para planejar, para articular... o que a gente tem chamado de uma transposição didática do trabalho pedagógico da sala de recursos para o contexto de sala de aula. Habilitar esse professor para que ele saiba minimamente como esse aluno aprende, estratégias de atividade para que ele dê conta e que esse aluno efetivamente esteja aprendendo dentro da sala de aula. Então, na organização a gente tem. E aí a articulação... porque daí eu acho que não tem como trabalhar só dentro da sala de recursos. (P3)

[...] eles têm um horário fixo, a gente garante isso na entre aula dos professores dos anos finais e na hora atividade, que costumam chamar de janela dos professores dos anos iniciais. Então está lá aquele horário fixo que a gente deixa para atender o professor na sala. (P3)

A P3 utiliza a SRM para atender o professor e como vimos, na política que orienta o AEE há indicações ao professor do AEE para se articular com os demais professores, porém, sempre ligado aos recursos pedagógicos e de acessibilidade. A P2 relata uma alternativa relacionada ao planejamento com os professores:

[...] no começo do ano... A escola tem uma dinâmica de sentar com os professores, a supervisão escolar sentar... individualmente com os professores de área, tipo português, todos os professores de português

sentam juntos... matemática e a SRM também senta junto daí a gente pega os alunos que eles vão atender, dá uma conversada, explica como que pode estar sendo feita adaptação do material, a gente tenta que o professor faça isso para o aluno... e depois a gente tem um planejamento coletivo que daí são por anos tipo, 6º, 7º 8º e 9º ano... todos os professores sentam e a partir disso eles discutem [...] Então 6º ano: todos os professores botam as temáticas do que vão trabalhar.. quais são as saídas de estudo... estão as professoras da SRM e os auxiliares da EE[...] então a gente já tem um noção dos conteúdos que vão ser trabalhados, os auxiliares também tem e a gente já consegue fazer uma troca com o professor, e o professor já fala pra gente: “ó, vou trabalhar isso”, então a gente já vai pensando estratégias junto com o professor também. (P2)

A proposição política não específica que essa articulação seja realizada com horários fixos, como a P3 vem fazendo e tampouco que sejam articulações sobre o planejamento dos professores da sala regular, como também a P2 relatou, inserindo os conteúdos escolares no trabalho do AEE.

[...] eu trabalho com a questão [...] da conquista né... Primeiro você mostra, o professor vai ver que é legal e ele vai querer vir outras vezes, porque ano passado foi meio que assim... nem todos vinham, agora tem uns 22 professores fora agora dos anos finais [...] mas os professores dos anos finais todos estão passando, fazendo as trocas e trazendo as informações [...] então nessas trocas, o professor vai se sentindo amparado, porque as vezes ele não sabe [...] então, essa troca assim... é fantástica! (P3)

A professora ao ter fixado em seu quadro de horários um atendimento aos professores, principalmente ligado ao planejamento indica que o trabalho pedagógico realizado não se pauta nos recursos do AEE, mas busca trabalhar com os processos de ensino dos alunos com deficiência. Além disso, o trecho a seguir mostra que o trabalho vem crescendo e ganhando corpo dentro da unidade.

Eu cheguei nessa unidade no ano passado, então, apresentar como eu trabalhava e tudo... E aí esse ano, ver professor entrando voluntariamente três vezes na semana para ver material, professor dizendo assim “é que assim... eu preciso desse meu horário”, quando a gente solicita que a gente precisa atender uma outra demanda: “não tem um outro horário? Porque estou precisando desse horário”; então a gente vê que vão surgindo essas coisas que acabam nos fortalecendo assim... para dizer “opa, o trabalho está no caminho certo”. (P3)

No trecho a seguir, P2 relata que também atende os professores, porém, de uma forma menos sistematizada que P3, pois P3 já indica que possui um horário fixo com os professores.

A gente tentou... nós somos duas professoras na sala multimeios, então a gente tentou organizar o atendimento para sempre uma estar atendendo e a outra estar livre e aí nessa... a gente atende professores, atende os pais quando chamam. (P2)

Nesse sentido, P2 indicou que está buscando firmar sua prática dentro da escola e que conversa e troca muito com a P3, indicando que gostaria de ter esse horário fixo com os professores:

[...] estou tentando criar minha prática dentro da escola, trocando muito com a P3 né... E não tenho essa dinâmica ainda de estar sentando com os professores, de ter um horário, mas eles procuram bastante a SRM para estar conversando com os alunos, para ver como eles estão, para ver o que que eles podem estar fazendo.... E quem sabe um dia a gente consegue também bolar um horário. (P2)

A P3 indica outro elemento muito importante para se pensar as alternativas do trabalho pedagógico do professor do AEE, ao apontar que essa organização deve ser uma necessidade da escola:

Então a gente está tentando organizar para que isso faça parte da escola, seja uma necessidade da escola... atender o professor semanalmente nas suas necessidades [...] isso seja uma necessidade da escola, então a escola quando chega a dupla vai dizer: nós queremos um horário com o professor semanalmente na SRM, vamos ver como se organiza... ou semanalmente ou quinzenalmente... mas esse professor vai ter que ter um espaço... Então a gente está aqui um pouco tentando fazer com que isso faça parte da escola e não seja uma luta nossa, porque estou lá, mas ano que vem eu posso não estar... então meu trabalho vai embora... não, mas que seja uma necessidade da escola, então a gente está tentando transformar numa necessidade da escola. O legal é que nessa escola ficou sendo... quando a professora chegou eles já sinalizaram: ó, o trabalho nós queremos assim. O diretor, a supervisão pode dizer... nós queremos o trabalho assim porque a necessidade da escola é essa, não é só os alunos serem atendidos na SRM, mas que os professores e as outras... porque esse aluno não é só da SRM. (P3)

Podemos relacionar aqui, um ponto já discutido neste trabalho: a rotatividade dos professores de AEE. A P3 defende que esses caminhos alternativos de organização do trabalho sejam da escola, por entender que se for um trabalho pessoal e ela for atuar em outra unidade, seu trabalho se desfaz. Sendo uma necessidade da escola, a própria escola já vai pontuar como que funciona a organização do AEE na unidade quando um novo professor do AEE iniciar seu trabalho.

[...] a gente tinha um apoio... Que não era partindo da SRM, mas era partindo da escola e eu acho que essa dinâmica é fantástica! A escola nos enlaçar para os processos, não a gente, ao contrário; porque é

sempre um esforço assim... eu acho que com os professores a gente já garantiu isso [...] mas eu acho que quando a escola faz... a equipe pedagógica, a direção da escola nos enlaça para os processos, acho que é muito mais fácil do que a gente fazer. (P3)

Mesmo que a política e a rede em que atuam, proponham um trabalho com foco no atendimento individualizado, as professoras indicam que os professores também devem ter esse atendimento já que a sala de recursos não deve ser restrita aos alunos atendidos pelo serviço, mas para os professores, pais e equipe pedagógica que também desenvolve um trabalho com estes alunos. Considerando essa necessidade que a P3 aponta para que seja uma concepção da escola, ela exemplifica com este trecho:

daí sai um professor de Educação Física, ele foi indicado para ser diretor e aí ele chega na unidade dele e falou que chamou a SRM e falou: eu quero a intervenção pedagógica como tinha ano passado na minha escola que era pela professora P3, isso é legal... porque eu fiz um trabalho com um professor que levou essa dinâmica para outra escola, então pronto... ele enquanto diretor ele que colocou como ele quer o trabalho, eu quero um trabalho da SRM nesse formato porque surtiu efeito na minha unidade no ano passado. (P3)

Percebemos que há uma preocupação do novo diretor pela intervenção pedagógica, desejando continuar um trabalho alternativo como a P3 vinha fazendo na unidade. Com esses depoimentos, temos indícios de que mediante uma crítica ao AEE, que vem de dentro do próprio serviço, pode surgir uma outra concepção de trabalho que utilize o espaço, a organização e a disponibilização de professores.

Como apresentamos no item sobre organização e funcionamento do AEE, na rede em que as professoras entrevistadas atuam, apenas há cobrança de um relatório ao final do ano letivo e tabelas descritivas sobre os alunos atendidos. Não há cobrança de elaboração de documentos relacionados ao atendimento em si, como por exemplo, o plano de AEE, mesmo assim, as professoras indicaram que realizam. Além disso, a P3 assinala que:

Aí a gente até acrescentou esse ano... a gente mudou nosso quadro de horários. Naquelas tabelas, a gente inventou mais uma tabela. Um quadro de horários e mais alguma coisa que a gente inventou lá. Ninguém mandou... ninguém falou nada. Acho que... não olharam aquela parte. Mas a gente colocou! Está lá. Vamos registrar! Em algum momento esse negócio vai aparecer. Tá? Porque como que a gente... porque, se for olhar nosso quadro, nós temos quatro alunos em atendimento... cinco. O que que essas professoras estão fazendo nos outros horários? Atendendo professor. A gente mandou lá, todo recheado com os professores. Mandamos para lá... porque se não daqui a pouco vão colocar mais uma escola para gente. Porque se o

foco da Prefeitura é só o AEE, o AEE na sala individual né? Porque o AEE é muito mais amplo que isso. (P3)

A P3 mostra que a modificação no quadro de horários desenvolvido por ela e por sua colega (dupla), não teve retorno da rede de ensino. Mas se preocupam em registrar pois, como o foco da rede é o atendimento individualizado, pode haver um entendimento de que elas não estão trabalhando e “colocar mais uma escola” para elas.

Como já indicado no item relacionado à organização e funcionamento do AEE, percebemos que as professoras entrevistadas indicam que a organização a partir da relação polo/abrangência não contribui para a realização de um trabalho pedagógico com qualidade. Quando possuem menos unidades de abrangência, conseqüentemente, menos alunos, elas conseguem realizar um trabalho para além do atendimento individual com o aluno que permitem iniciar outros caminhos neste trabalho pedagógico.

Esse ano como meu polo diminuiu, eu tenho um total 12 alunos... então eu consigo, meus alunos estão com dois dias de atendimento semanais e horário fixo. Alguns a gente está trabalhando em dupla, mas a maior parte é individual por causa da especificidade mesmo [...] O horário dos professores é fixo... O nosso objetivo é que os professores que já deem conta, porque nós temos por exemplo, três professores que dão conta, a gente fez as primeiras orientações e eles estão produzindo as atividades e tal, então eles vêm quinzenalmente” (P3)

[...] a minha parceira disse: “P3, tem muito aluno aqui”, ano que vem ela disse: “vamos levantar a bandeira para dividir o polo”, dito e certo... porque esse ano para eu sentar com esses professores e está tendo esses momentos que está sendo tão gratificante, é cansativo... a gente olha e diz meu Deus... mas é gratificante ver um professor dizendo assim “não, eu quero semana que vem, porque eu vou fazer tal trabalho, eu quero a colaboração, como é que eu vou fazer?” E eu sei, que hoje, esse ano eu estou fazendo isso e ano que vem eu não vou ter necessidade (P3)

Nesses trechos podemos perceber que a professora realiza o atendimento aos alunos, mas também menciona o horário fixo com os professores, indicando maior facilidade neste ano que o polo diminuiu. Quando indicamos para as professoras na entrevista que o que elas estavam nos relatando era algo diferente do que é proposto para o AEE na política em curso, questionamos se elas percebiam que restringir a abrangência era fundamental para isso. P2 afirma que:

Eu estando mais ali próximo da minha unidade, não tendo que sair, para o meu trabalho é fundamental... O meu central ali é atingir o

aluno, que ele esteja na escola e que se desenvolva, que aprenda; que o professor pense nele, estar ali... por estar para ninguém não faz sentido. E o recurso para mim [...] é importante? É, mas não adianta eu pensar recursos para o aluno que não vão ser aplicados em sala... então, eu tenho que dar outras abordagens para ele poder estar utilizando aquilo, com recursos digamos... tem alunos que precisam de recursos? Sim. Tem coisas que eu vou fazer, que ele necessita, mas o recurso pelo recurso? Para mim não tem sentido. (P2)

Inferimos com estes trechos que P2 e P3 estão realizando um trabalho alternativo justamente por ter diminuído o número de unidades de abrangência de atuação. Ao relatar como sistematizou seu trabalho no ano anterior, P3 problematiza essa relação de polo/abrangência:

[...] [disse] que eu não acreditava no trabalho de itinerância e a gerência sabe disso, é um trabalho mal feito... é um faz de conta, a gente não atende à demanda da escola... coloquei isso para a unidade e falei, dentro dessas condições, eu consigo atender vocês assim: via e-mail, toda terça de manhã ou quinta-feira à tarde tem alguém da SRM para atender vocês. E a gente conseguiu fazer minimamente um trabalho que colocou como se fosse um pouco doce na boca dos professores e aí no final do ano a unidade se organizou e solicitou a abertura de uma SRM. (P3)

Em relação as questões trazidas pela P3 no trecho acima, percebemos que ela indica soluções para este desafio que enfrentam sobre as unidades de abrangência. As professoras indicaram algumas alternativas para manter contato com as unidades de abrangência:

[...] estamos conversando muito mais com os professores por e-mail, que está funcionando, os professores mandam e aí a gente separa material e o material é encaminhado para os professores, então a comunicação está sendo via e-mail com os professores... é uma loucura né [...] os professores que acaba sendo [...] ou recreio ou algum espaço entre aulas. (P1)

Eu atendia seis unidades, era por telefone que a gente tinha esse contato, e-mail [institucional] e de forma informal, o *whatsapp* [pessoal]. Quando tinham alguma necessidade, eles precisavam de algum material, aí eles trocavam: “P2, eu estou trabalhando assim e assim, o que a gente pode fazer?”, aí a gente ia lá, trocava. Era muito informal porque como eu tinha uma unidade grande e várias outras, não dava para fazer... era bem informal mesmo, o nosso trabalho. (P2)

A P2 continua seu relato indicando as mudanças sobre ter diminuído o número de unidades de abrangência:

[...] esse ano como eu estou com a escola e mais uma unidade que é do lado, eu consigo fazer esse papel de ir até lá e telefonema. Que é o mais, que eu acho que é o mais próximo... quando é do lado, é só atravessar e chegar lá. Mas quando era longe, era e-mail e *whatsapp*. E telefonema..., mas o que era mais usado era telefonema e *whatsapp*. (P2)

Ao serem questionadas se essas trocas de mensagens e e-mails estavam ultrapassando o horário de trabalho, elas indicaram que:

Está invadindo... invade... Vai para a noite e final de semana [...] E *whatsapp* agora né. Até ontem mesmo, uma mãe foi questionar [...] eu respondi era á noite, quando eu respondi para a mãe... (P1)

E sobre trabalhar fora de turno a gente trabalha... porque a gente recebe... hoje pela manhã eu estava recebendo mensagem de mãe que querem marcar reunião, de diretora que quer marcar reunião e também porque assim... nosso trabalho também está se estendendo né. (P2)

[*whatsapp*] Pessoal... E qualquer horário. Era final de semana, era a noite... porque às vezes no horário de aula eu não tocava no celular, daí depois era a noite respondendo, final de semana. (P2)

Já a P3 entende que o e-mail não é a melhor forma e relata novamente sobre como sistematizou em sua unidade de abrangência no ano anterior:

Esse negócio de... por e-mail, não dá certo... é só apagar incêndio mesmo, uma coisinha [...], mas na itinerância ano passado foi eu ter meio período na unidade, eu meio período e a minha outra parceira no contra turno estar lá, a gente estar dentro da unidade construindo e ajudando a articular o trabalho... E a gente tem que estar, não adianta, tem que estar dentro da unidade. Cada unidade tinha que ter o professor de EE ali para ajudar na articulação lá... não tem como. (P3)

Como apresentado no item sobre as atribuições, as professoras entrevistadas defendem que deve existir uma boa articulação com a escola:

Bom, desde quando eu entrei na rede, a minha tentativa é fazer uma articulação com a escola né, porque eu acho que sozinha a gente não dá para trabalhar. O aluno, ele é da escola e nós fazemos parte para colaborar com que este aluno esteja incluído na escola, e aí, esses quatro últimos anos eu venho articulando esse trabalho com a equipe pedagógica, com os professores da sala de aula... lógico, não é uma coisa fácil e simples. (P3)

As professoras entrevistadas indicam que estão abrindo a SRM para toda a escola, esta também é uma alternativa ao que está proposto. A P3 relembra que foi o coletivo da escola que solicitou que abrisse a SRM:

[...] quando eu cheguei ano passado, me pediram assim “por favor né, vê se tu abre a SRM, porque vocês só vivem trancadas lá dentro”. Eu falei, ok, ótimo... Eu adoro abrir a minha sala. Então eu fiz esse trabalho de abrir a sala, de abrir... E circular em todos os espaços da unidade, eu acho que... que a percepção é que nos veem participando da unidade, sabe? Esse ano eu estou só nessa unidade, atendendo uma creche do lado, então eu acho que a gente tem visibilidade na unidade né? Tanto o espaço de participar de reunião pedagógica, de reunião com os pais, de participar de colegiado, então, eu acho que é tranquilo. (P3)

No trecho a seguir, P3 indica sobre a sua intencionalidade ao abrir a SRM:

[...] que eu sempre falo para os professores que eu não sou legal, eu sou intencional que é para os alunos saberem que aquela sala não é a sala dos deficientes, que ela também é sala que nem a biblioteca, que nem a sala informatizada. (P3)

Sobre a SRM ser aberta aos demais professores, equipe pedagógica e alunos, as professoras destacam que contribui para desmistificar que é uma sala apenas para os deficientes:

[...] “ah... a SRM é uma sala de deficientes, ah... a P1 é professora de tal aluno”... Não, eu sou professora da escola, de todo mundo... Quem quiser pode entrar na sala, pode pegar material... que não é uma sala de deficiente, mas é um espaço, é uma sala de toda a escola. Que todo mundo deve usar, então a gente abre a sala para todos os professores e todos os alunos também. (P2)

[...] a gente montou uma estante com histórias, a gente deixa aberta... os alunos entram, porque o que eu via muito é que os alunos falavam “essa sala é de tal aluno, essa sala é de tal”... aí eu falei “não, é a sala de todo mundo” e aí abrir para todos os professores também, porque a gente tem professores que não tem alunos com deficiência mas tem uma sala cheia de jogos, então assim, pode tá usando, pode levar para a sala, e esse aluno também... quando vai para sala e faz um trabalho com a gente... ah, um jogo... ele leva para a sala para estar mostrando para os amigos também o que ele faz e ele ensina para os amigos como que ele faz aquilo... para mostrar também que ele consegue, que ele faz as coisas. (P2)

A P2 nos relata que tornar a SRM um lugar coletivo é um desafio, pois você vai lidar com questões maiores, como dizer que o aluno com deficiência é capaz de aprender e isso causa estranhamento em alguns professores ainda:

[...] se eu quero ser lembrada, eu tenho que estar presente, então foi isso que eu comecei a fazer. Estar presente ali, deixar a porta da sala aberta porque eu não acho certo ficar fechado, de abrir esses espaços para as outras pessoas estarem vendo... para se tornar um lugar coletivo, mas não é fácil você ocupar esse espaço, de você mostrar que

está ali aberta, porque muitas vezes o aluno com deficiência é visto como incapaz, então ele está ali dá qualquer coisa para ele, um desenho está bom... Aí quando chega uma pessoa dizendo que ele pode, que ele consegue, está ali para ajudar, tem uma resistência. Eu ainda tenho essa dificuldade. (P2)

Deixar a sala aberta e circular pelos demais espaços da unidade são trabalhos alternativos que as professoras entrevistadas estão desenvolvendo na rede em que atuam. Esses caminhos alternativos nos levam a compreender que a percepção que as professoras estão tendo é que a sala é da escola, ampliando as possibilidades que podem realizar nesta sala, não restringindo ao atendimento individualizado ao aluno:

[...] a gente conversou e já foi divulgando a nossa proposta, porque a gente acredita nela, dessa questão que isso é para pulsar na escola toda, no professor... é o professor de sala, o professor de artes, o professor de geografia... eles têm que estar com essa bandeira. [...] então se a escola começa a organizar, eu acho que aí vai dar outra cara para essa SRM... porque aí quando vem o outro profissional... porque aí eu disse para ela, coloquem a cara da escola nisso. Porque aí quando vier um outro profissional, vocês dirão como vocês querem que funcionem. (P3)

[...] então quando a gente se abre enquanto SRM para além daquilo que é específico nosso, a gente está mostrando para a escola que a gente não é uma... função paralela, porque a gente se constrói enquanto função paralela, uma salinha lá... que está sempre isolado, ninguém pode ir lá... sempre quando eu chego numa unidade eu falo, a impressora colorida é nossa, a preta e branco é nossa, os jogos são nossos, a sala é nossa... quer fazer uma aula diferente? Marca comigo e pode vir usar a sala... essa sala é nossa, é da escola. (P3)

Além de conceber a SRM como uma sala da escola, a P3 indicou que estão realizando um trabalho de assessoria para a professora do AEE que iniciou seu trabalho em uma das unidades de abrangência, onde neste ano, abriu uma SRM:

[...] esse ano nós abrimos essa sala e aí nós nos colocamos à disposição para prestar assessoria à essa nova professora que chegou, porque ela vai chegar, porque a gente está tentando construir para que esse formato, que na rede cada dupla se organiza de um jeito... então a gente está tentando organizar para que isso faça parte da escola, seja uma necessidade da escola. (P3)

As professoras também indicaram que entram na sala de aula regular para realizar articulações e colaborar com os professores e auxiliares de EE na sala de aula regular.

[...] quando a gente vai para uma observação, porque aí a gente dá as orientações para o professor e o legal é a gente ir para a sala de aula...

porque às vezes, olha... é um adendo que a gente faz, porque o professor “Ai P3 é impossível, não dá, não sei o que...”, aí você vai... professor, é só... dá uma giradinha que você vai ver como ele vai se comportar... uma coisa simples e o que eu venho chamando de... uma intervenção pedagógica. (P3)

Assim como entendem que a SRM não é exclusiva dos alunos com deficiência, elas indicaram que não entram na sala regular para apoiar apenas com os alunos que atendem:

eu não entro na sala e direto: “professor, eu quero falar com o aluno com deficiência”, não... tu vai entrando, eu sento perto do outro, vai conquistando os outros alunos, para justamente justificar que “ah, aquela sala não é para deficiente”, por isso que eu pego os outros e vou lá para sala... “P2 eu preciso de tal material”, pode ir lá na sala pegar... “P2, preciso disso”, aqui na sala... a sala é de vocês, então o que precisar... aí eles começam a ver, fiz um mural com fotos, coloquei fotos dos outros alunos... “ah, essa é a sala do P. que tem deficiência?”, “não... essa sala, ó, pode ver... você está aqui na foto, o outro... então é uma sala para todo mundo...” então a gente usa disso também, óbvio que as vezes eu vou sentar no aluno com deficiência, mas às vezes eu vou entrar ali naquela sala e vou sentar com outro para mostrar que... “eu não estou aqui por causa de você, estou aqui por causa de outro aluno”, então a gente vai fazendo essas jogadas... óbvio que tem uma intenção, porque o que a gente faz tem uma intenção, mas às vezes naquele momento, não mostra para aquele aluno o que que é. (P2)

Eu gosto de ir para sala, só que também não vou para sala específico para aquele aluno com deficiência, como a gente também faz conversa com os professores auxiliares... a gente conversa internamente [...] tem outro aluno que quer ajuda? Deixa ele pular um pouco e lá vai atender o outro, vai ajudar, pergunta para o professor o que ele quer, vai lá na frente... colabora. (P2)

As professoras entrevistadas relatam que entram na sala para apoiar e colaborar com o professor, para que o professor da sala de aula tome consciência que o aluno com deficiência também é capaz de aprender, assim como, ele é capaz de ensinar e fazer algumas modificações em sua prática:

Então quer dizer, essa dinâmica da gente estar junto com o professor é realmente a dinâmica do apoio mesmo né... então a gente acaba facilitando ele perceber que o aluno com deficiência pode, porque a gente entra, a gente não fica só observando... eu vou só observar, vou ficar aqui e ali... não! A gente entra e faz a intervenção junto e aí sim que eles conseguem perceber que realmente é possível... que o aluno aprenda, a estrutura ainda... porque assim, eu acredito ainda que tinha que ser menos alunos por sala. (P1)

Então às vezes a gente entra para colaborar com o professor, para dizer “não dá P3, desse jeito não dá”, daí eu falo para o professor: “só muda aqui, faz aqui, olha esse jeito”... Coloca os alunos para serem auxiliares... Não trabalha todo mundo em dupla? Porque o aluno da EE sempre está sozinho? Coloca alguém para ser dupla, tu vai ver que vai melhorar tua aula, ele vai incomodar menos... vai experimentando... mas ainda é a gente que tem que ir lá porque ele faz isso com todo mundo, ele só não consegue perceber que ele também pode fazer com o aluno da EE [...] (P3)

Isso que é a importância da gente entrar na sala de aula para estar mostrando [...] a gente só fica no discurso as vezes orientando: ó, tem que fazer isso, tem que fazer aquilo... não! Vamos para a sala para mostrar, as vezes eu faço isso de ir para sala. A gente tem um menino no 3º que a professora “ele não lê, ele não faz isso, não faz aquilo”, faz! Entrei com ele, ele começou a fazer, daqui a pouco “professora, senta aqui um pouquinho para ajudar ele”, ela sentou, daqui a pouco vem o amiguinho... “O P. faz?”, faz... senta aqui e faz com ele... “P. mostra para ele como é que faz”, ele vai lá e lendo... então mostrar para aquele professor que o aluno faz, que é capaz daquilo. Não ficar também só no discurso orientando, ah faz isso, faz aquilo... Não! Vai lá e mostra: ó professor, ele fez... pronto. (P2)

Nos depoimentos acima, notamos que as professoras estão indo para a sala de aula justamente para orientar e mostrar que é possível fazer algumas mudanças nas práticas que vão refletir no aprendizado de todos os alunos, além de contribuir para o processo de articulação que as professoras buscam desenvolver.

[...] a estrutura da rede como tá, atual... não permite que a gente também faça discussão, que a gente também não participa das discussões sobre alfabetização... eu me meto, tudo... a gente acaba se metendo, mas assim... a gente não é, em momento algum chamada para discutir alfabetização, discutir processo de aprendizagem da rede como um todo. (P1)

A P3 indica que está propondo uma formação em serviço, por entender que seu trabalho ano passado foi conscientizar e esse ano é qualificar os professores que atuam com os alunos com deficiência:

Esse ano a gente até está falando em formação em serviço, a gente garantiu, aprovou pela Prefeitura um certificado de 20hs e é uma formação em serviço. Então a questão é: não estou trabalhando com vocês só esse ano. O ano passado o meu objetivo era conscientizar esse professor, trazer ele para refletir sobre isso, que aquele aluno é aluno dele. Não é aluno do professor auxiliar e não é meu aluno. Ele é aluno dele – do professor de matemática do sétimo ano, do professor do quarto ano, ele é aluno dele. E aí esse ano meu objetivo é qualificar as atividades para esse aluno, já percebeu... quando perceber que é meu aluno, olhar para esse aluno como capaz de alguma coisa. E assim a gente vai construindo... os processos daqui para frente, mas, a gente sempre tem que tá ali. (P3)

A P3 ao continuar discutindo sobre essa possibilidade, alerta que há caminhos possíveis, mas também há coisas que dentro da estrutura colocada, não é possível fazer nem com o aluno com deficiência nem com os demais alunos da sala de aula:

Se eu quero meu aluno aprendendo na sala de aula, eu vou ter que ir para a sala de aula, não com a postura de mostrar para esse professor que precisa de mais um profissional ou... enfatizar a questão no professor auxiliar, mas é de mostrar: “tá P3, eu tenho 30 alunos como é que eu vou dar conta?” Dá, algumas coisas dá para fazer... algumas coisas dá para fazer, não é tudo, nem o máximo, não dá... E nem para os outros, porque as vezes a gente foca só no aluno da EE a gente acha que é só ele que está desprovido, e eles ainda tem a gente que luta por eles, mas tem 5, 6 na sala que vão ficar desassistidos, então a gente vai para dizer que dentro dessa estrutura que a gente tem hoje, esse formato de escola, as possibilidades que existem... é a mesma coisa que a gente falo no AEE, dentro dessa estrutura, com unidades de abrangência, dá para se fazer alguma coisa? Dá... não é o ideal, não é... porque essa quantidade de aluno desqualifica o trabalho. (P3)

A P3 indica que os professores da unidade têm gostado de sua “intervenção pedagógica” e os alunos tem mostrado resultado a essas alternativas que ela vem realizando na unidade que atua:

[...] porque estou tentando materializar o que eu acredito, então, ano passado uma professora fez isso... e o legal é que a fala no final do ano é que “P3, que legal essa tua orientação” porque aí a aluna terminou lendo [...] e duas alunas que chegaram e não estavam alfabetizadas no terceiro ano, escrevendo pequenos textos... por causa da intervenção pedagógica. (P3)

Conforme a Resolução nº 4/2009, também é atribuição do professor do AEE “orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno” (BRASIL, 2009). Percebemos claramente que as professoras entrevistadas realizam mais do que está proposto na política como sua atribuição – elas orientam esses sujeitos, mas não somente sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade, elas se articulam em torno do processo de ensino ao contribuírem com o planejamento e atuaram em conjunto com os professores regentes na classe comum.

O professor auxiliar de EE aparece como um desafio para as professoras entrevistadas, mas também como uma alternativa, como podemos verificar nos trechos a seguir:

[...] a nossa maior encrenca na escola é o professor auxiliar de EE, como se esse profissional fosse munido de uma coisa especial que ele vai lá e vai resolver todos os problemas... o aluno vai ficar dentro da

sala de aula, quietinho, sem incomodar a escola... não, esse profissional não vai fazer isso, então agora a gente está mostrando para a escola e são processos... processos educativos, tá acontecendo e a gente chama todo mundo. (P3)

é só arrumar um professor auxiliar que vai resolver meus problemas, não vai resolver... porque esse profissional não tem formação na área, a rede diz que é só para ajudar na alimentação, locomoção e higiene... o pedagógico é tua responsabilidade, agora como... eu só estou te ajudando dentro dessa estrutura, que eu também acho... não concordo com ela [...] Ah ele vem ensinar só o meu filho... não vai... não é... dentro dessa estrutura quem tem que ensinar o seu filho é o professor, então a gente vai... meio que se organizar dentro dessa estrutura, aí por isso, quando a gente vai para sala de aula, só para dizer, “não P3, ele não sabe escrever, não... ele não entende nada...” “pergunta para ele professor, pergunta para ele aí”; aí o professor pergunta e quando ele responde, aí são os alunos da sala aprendendo também. (P3)

Como alternativa, as professoras entrevistadas indicaram que se articulam também com as professoras auxiliares de EE:

O que a gente começou a fazer é conversar com os professores auxiliares, que eles também estão trazendo essas informações para a gente, como eles estão dentro de sala de aula para trocar informações com a gente, o que professor está fazendo, como que está encaminhando... porque daí a gente, às vezes, consegue com o professor... que tem professor que as vezes não chega ainda para a gente, o professor auxiliar está fazendo essa dinâmica de troca com a SRM e o professor regente. (P2)

[...] já demarquei um horário com a professora de sala e com a auxiliar, quinzenalmente, [...] já demarquei lá com ela a importância de ter um horário. Então quinzenalmente vai a auxiliar e quinzenalmente eu vou na unidade para orientar a professora, que não sabe como trabalhar com o aluno com paralisia cerebral e baixa visão. Então, eu acho que tem que ter um tempo com o professor para a troca, a gente vai construindo isso aqui para minimamente a gente dar conta do nosso trabalho e nos sentir menos frustrada assim né? De fazer essas trocas [...]. (P3)

As professoras entrevistadas revelam em seus depoimentos alguns desafios ligado ao trabalho pedagógico que realizam. A P2 problematiza a formação continuada, onde são muito segregadas por áreas, onde percebe que nas formações não há professores de diferentes áreas daquelas tratadas na formação, em específico:

A gente escuta muito da SRM que os professores não têm formação... só que quando a gente vai para uma formação, acho que é tudo segregado... EE... se você vai numa formação, “levanta a mão quem é da área da EE...”, todo mundo levanta; então assim, eu não vejo professor de história, professor de educação infantil, então realmente eu acho que falta isso para eles. (P2)

[...] lá na escola a gente está tentando isso, quando tem formação, divulgar... ah, vai ter um congresso, a gente divulga... vai ter isso... e vai disseminando isso porque eles precisam disso e não é a gente que tem as SRMs que tem que ficar dando formação para eles, eles também têm que procurar, eles também têm que ir atrás. Eu estou vendo que lá na escola isso está acontecendo, mas quando eles reclamam dessa formação, eu concordo com eles porque é muito segregado, história-história, português-português... e só fala naquele mundinho e nenhum momento eles entram na EE. (P2)

Já a P3 problematizou sobre o ensino ainda ser comum para todos, onde todas as crianças precisam responder da mesma forma e relata algumas dicas que tem passado para os professores com que se articula:

[...] todos têm que responder da mesma forma e aquela coisa que a gente vai... de um controle do aluno, então por exemplo, quando a gente faz a proposta, por exemplo, descobriu que o aluno não está alfabetizado, mas ele compreender, ele consegue falar... pega resposta oralmente, pede para ele fazer um desenho. Eu tenho uma professora no quinto ano com um aluno autista que todas as atividades, é o mesmo conteúdo para a turma, tá todo mundo retirando as palavras do texto, o aluno está desenhando as palavras que ela retirou para ele e depois, ela anota... é um trabalho quase que de uma professora auxiliar, porque ela faz as anotações todas ali, do que que foi [...] E é o mesmo conteúdo, com a estratégia de retorno diferente que esse aluno precisa. (P3)

No relato a seguir, a P3 alerta sobre como alguns professores lidam com os alunos com deficiência e que se torna uma frustração muitas vezes:

[...], mas a gente sempre acha assim que... ninguém está vendo, eu estou marcando esse aluno, mas ninguém está vendo; eu passo por ele, dou uma ficha de atividades para todos, pulo ele e “ah, é porque ele tem deficiência intelectual... ele nem sabe que eu passei uma folha por cima dele”. Daí esse que é o nosso... a nossa frustração às vezes. (P3)

Mesmo com uma política que restringe a EE para o serviço do AEE e que este, por sua vez, tenha ênfase no atendimento individualizado na sala de recursos, conseguimos pontuar que há caminhos possíveis ao trabalho pedagógico do professor do AEE. As professoras entrevistadas nesta pesquisa indicaram vários elementos do trabalho que elas vêm realizando, que nos auxiliam a refletir sobre tal questão: elas não dão ênfase no trabalho com recursos pedagógicos e de acessibilidade, elas não restringem a SRM aos alunos com deficiência - as professoras articulam suas ações com os professores, equipe pedagógica e demais alunos da unidade. As professoras entendem que a SRM é da escola e isso abre um leque de possibilidades de trabalho

dentro da unidade. Todas essas questões apontam caminhos alternativos ao trabalho pedagógico do professor do AEE.

É um espaço de luta né, tu vai conquistando aquilo, mostrando trabalho [...] (P2)

A frase da P2 menciona que é um processo de muita luta contrapor uma concepção alternativa de trabalho à concepção oficial. Essas alternativas constituem uma outra concepção de trabalho para as professoras de educação especial na escola de ensino regular.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como objetivo geral apreender alternativas ao trabalho pedagógico desenvolvido por professoras do Atendimento Educacional Especializado face às políticas educacionais em curso. Para sustentar esse objetivo, definimos como objetivos específicos: conhecer a produção acadêmica acerca do trabalho pedagógico do professor do Atendimento Educacional Especializado e seus desafios bem como, as alternativas desenvolvidas por professores que atuam no AEE.

Para desenvolver a pesquisa e alcançar os objetivos descritos acima, trabalhamos com dois procedimentos metodológicos. Primeiramente, realizamos o balanço de produção acadêmica sobre o trabalho pedagógico dos professores do AEE, onde verificamos o que vem sendo discutido sobre o tema e também, identificamos algumas problemáticas comuns na literatura. Utilizamos o balanço de produção acadêmica nessa pesquisa como um mediador para que conseguíssemos encontrar e pontuar as problemáticas que são apresentadas na literatura acadêmica acerca do trabalho do professor do AEE. Outro procedimento metodológico utilizado foi a entrevista, utilizando técnicas do grupo focal, realizada com três professoras do AEE de uma mesma rede de ensino de uma capital do sul do país. Escolhemos esse procedimento por entender que a partir desta técnica, poderíamos conhecer como vem sendo desenvolvido o trabalho pedagógico dessas professoras, e como as problemáticas apresentadas pelos autores do balanço de produção se apresentam na realidade dessas professoras.

Após a realização dos dois procedimentos metodológicos – o balanço de produção acadêmica e a entrevista com as professoras do AEE, pudemos sistematizar algumas reflexões realizadas ao longo desta pesquisa. As professoras entrevistadas indicaram alternativas ao modelo proposto pela PNEENPI (BRASIL, 2008a), e confirmamos com os relatos das professoras ao longo da pesquisa que há uma ênfase nos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, ocultando o caráter pedagógico do processo.

A partir dos trabalhos selecionados no balanço de produção acadêmica, conseguimos organizar dois grandes eixos para a discussão: a) organização e funcionamento do AEE e; b) atribuições. No item que dissertamos sobre a organização e o funcionamento do AEE, buscamos trazer para análise as questões que surgiram no balanço sobre o eixo articulando com os depoimentos das entrevistadas. Constatamos que as professoras não estão satisfeitas com a forma que o serviço se organiza,

apontando que a relação polo/abrangência não funciona para desenvolver o trabalho que estão desenvolvendo em suas práticas, ou seja, um trabalho mais amplo que o atendimento individualizado com o aluno na SRM. Em relação aos documentos produzidos, percebemos que não há interesse por parte da gestão da rede de ensino em documentos que não sejam relacionados a elementos quantitativos e descritivos. Inferimos que essa falta de interesse ocorre por não serem documentos que vão auxiliar no preenchimento do censo escolar pelos gestores. Concluimos também que face à concepção de educação especial que perpassa a proposição do AEE na SRM, não são significativos os registros que tem por foco o processo ensino/aprendizagem.

A articulação com os pais, professores e demais membros da unidade em que atuam também foi um ponto destacado nesse eixo pelas professoras entrevistadas. As professoras apontam que têm buscado sistematizar essa articulação. Além disso, as trocas de unidades, recomposição de duplas e demais desafios que encontram nessa organização, provocam descontinuidades no trabalho.

Ao coletar os trabalhos do balanço de produção, emergiu o eixo que trata das atribuições do professor do AEE, onde discutimos sobre as questões que envolvem sua articulação com os professores, os desafios colocados na sua prática, como se reconhecem e como caracterizam seu trabalho. Organizamos este segundo eixo em dois outros itens: a) compreensão do coletivo acerca das atribuições do professor do AEE, onde discutimos as questões já mencionadas, porém, percebendo como as unidades em que as professoras entrevistadas atuam estão percebendo o trabalho pedagógico que elas estão realizando e; b) processos embrionários, que trata das alternativas ao trabalho pedagógico do professor do AEE, foco principal deste trabalho. A intenção deste eixo foi discutir como as professoras entrevistadas e o coletivo da escola percebem o trabalho pedagógico praticado pelas professoras do AEE e os caminhos alternativos que as professoras entrevistadas estão realizando em sua atuação como professoras do AEE.

Embora o AEE, na política em curso dê ênfase ao atendimento individualizado na sala de recursos, esta pesquisa alcançou o objetivo de conhecer algumas alternativas do trabalho pedagógico do professor do AEE. As professoras entrevistadas nesta pesquisa pontuaram alguns elementos do trabalho que elas vêm realizando, que nos auxiliam a refletir sobre tal questão: ao contrário da política em vigor, as professoras não dão ênfase no trabalho com recursos pedagógicos e de acessibilidade. Elas não restringem a SRM aos alunos com deficiência, articulam suas ações com os professores, equipe pedagógica e demais alunos da unidade. As professoras entendem que a SRM é

da escola e isso abre um leque de possibilidades de trabalho dentro da unidade. Todas essas questões apontam caminhos alternativos ao trabalho pedagógico do professor do AEE.

Como alternativa, ao longo da pesquisa, percebemos que o trabalho colaborativo (equipe pedagógica, direção, professores e demais sujeitos envolvidos) tem sido enfatizado, onde o modelo de um AEE individualizado, segregado da instituição, precarizado pela organização das abrangências nesta rede, entre outros desafios que também foram apontados ao longo deste trabalho, vai perdendo força ao passo que já há espaço para que alternativas surjam. Entendemos que este trabalho contribuiu para registrar que há espaço para alternativas ao trabalho pedagógico do professor do AEE. É preciso considerar que ao menos em parte as alternativas podem ser pensadas como estratégias de resistência à proposição oficial, constituindo elementos de trabalho para além da política de educação especial na perspectiva inclusiva.

É necessário que novas pesquisas acerca do trabalho pedagógico do professor do AEE sejam feitas, ampliando a discussão. Entendemos que realizar este trabalho foi importante para deixar registrado o que já vem sendo realizado na direção contrária ao proposto pela política, indicando que há espaços, há caminhos alternativos que podem ser trilhados e que já estão presentes nas redes que as professoras do AEE atuam. Essas alternativas não estão tendo visibilidade justamente por serem proposições que problematizam a política em curso, que fazem repensar sobre este modelo e estrutura proposta, por isso, não são reconhecidas e difundidas. Ressaltamos também que ao registrar depoimentos e reflexões acerca do trabalho pedagógico realizado por professoras do AEE numa concepção que se contrapõe ao proposto oficialmente, a pesquisa cumpriu uma tarefa extra de reunir e sistematizar um conteúdo que pode ser base para novos estudos e debates.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Elaine Araújo dos Santos Trindade de. **Atendimento Educacional Especializado e Educação Inclusiva:** quais as experiências das salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas de Niterói/RJ? 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2013.

ARARUNA, Maria Rejane. **Dos desafios as possibilidades:** a prática pedagógica do professor do atendimento educacional especializado com o aluno que apresenta deficiência intelectual. 2013. 280 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2013.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 59-76, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. 292 p. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 01/06/2017.

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 01/06/2017.

BRASIL. CNE. CEB. (2001). **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em 01/06/17.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília. Ministério da Educação. Brasília, janeiro de 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 01/06/17.

BRASIL. **Decreto nº. 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, nº. 181. Brasília, 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 01/06/17.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Projeto de Resolução n. 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional

especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 01/06/17.

BRASIL. **Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011**, que dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 01/06/2017.

BRASIL. **Orientações para implementação da Política de Educação Especial da Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2015-pdf/17237-secadi-documento-subsidiario-2015>> Acesso em: 30/03/2016.

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **O Atendimento Educacional Especializado no processo de inclusão escolar, na Rede Municipal de Ensino de Mossoró/RN**. 2012. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2011.

BERNARDES, Cleide Aparecida Hoffmann. **O Trabalho Docente no Atendimento Educacional Especializado pelas Vozes de Professoras Especializadas**. 2014. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, Joinville, SC.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, SP, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

CARDOSO, Camila Rocha. **Organização do trabalho pedagógico, funcionamento e avaliação do Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais**. 2013. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, GO. 2013.

DELEVATI, Aline de Castro. **AEE: que atendimento é este?** As configurações do Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da Rede Municipal de Gravataí/RS. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. 2012.

DORNELES, Marciele Vieira. **Em cena: a constituição do professor do Atendimento Educacional Especializado**. 2013. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS. 2013.

FANTACINI, Renata Andrea Fernandes. **A organização do ensino para o aluno com deficiência intelectual em diferentes espaços educacionais.** 2013. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, SP, 2013.

FONTES, Diana Campos. **Atendimento Educacional Especializado: um estudo de caso.** 2012. 148f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber Livro editora, 2005.

LIMA, Maria Betânia Barbosa da Silva. **Leituras pedagógicas das crianças das crianças com deficiência em creches e pré-escolas de Campina Grande-PB.** 2012. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2012.

LUNA, Christiane Freitas. **Sala de recursos multifuncionais (SRM): uma política pública em ação no sudoeste baiano.** 2015. 223f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2015.

MAYCA, Fabiana Grassi. **Relação do Atendimento Educacional Especializado no e com o Ensino Comum: uma parceria mais que especial.** In: Congresso de Educação Básica, 2, 2012, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: COEB, 2012.

MILANESI, Josiane Beltrame. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista.** 2012. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2012.

MINAYO, Maria Cecília Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 31. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

NASCIMENTO, Alice Pilon do. **Dialogando com as salas de aula comuns e o Atendimento Educacional Especializado: possibilidades, movimentos e tensões.** 2013. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2013.

OLIVEIRA, João Max Conceição de. **O Atendimento Educacional Especializado: uma investigação sobre a implantação de salas de recursos multifuncionais em escolas da Rede Pública Estadual em Salvador.** 2013. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, BA, 2013.

PADILHA, Patricia. **Caracterização do Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional:** um estudo do contexto paranaense. 2014. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR. 2013.

PLETSCH, Márcia Denise. Deficiência múltipla: formação de professores e processos de ensino-aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, p. 12-29, 2015.

SANTOS, Luzia Maria dos. **A política pública de educação do município de Manaus:** o atendimento educacional especializado na organização escolar. 2011. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, 2011.

SANTOS, Shirley Aparecida dos. **Política de Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado:** uma análise no município de Araucária. 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2015.

SCHIAVON, Daiane Natalia. **Prática pedagógica com alunos surdos:** sala de recursos e classe comum. 2012. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo, 2012.

SILVA, Mara Cristina Fortuna da. **O atendimento educacional especializado e o processo de escolarização dos alunos com deficiência.** 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, SC, 2015.

SILVA, Suzana Sirlene da. **Salas de Recursos Multifuncionais:** Contexto de Inclusão Escolar para os alunos público-alvo da Educação Especial? 2014. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Araraquara, SP, 2014.

VAZ, Kamille. **O professor de Educação Especial nas Políticas de Perspectiva Inclusiva no Brasil:** Concepções em disputa. 2013. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2013.

VIEIRA, Cleidenira Teixeira Monteiro. **O Atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais aos alunos com deficiência intelectual, na Rede Municipal de Macapá/AP.** 2013. 79 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, AP, 2013.

ZUQUI, Francielle Sesana. **As salas de recursos multifuncionais/salas de recursos das escolas da Rede Municipal de Educação do Município de São Mateus: itinerários e diversos olhares.** 2013. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES. 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA

QUESTÕES DISPARADORAS GRUPO FOCAL (Trabalho de Conclusão de Curso – Pedagogia – UFSC)

1. Organização e funcionamento do AEE:

- a. Primeiramente, gostaríamos de saber como vocês ingressaram na área da Educação Especial e como se tornaram professora de SRMs (qual a formação inicial de vocês, quanto tempo atuam na Educação, na EE e na SRM)?
- b. Qual a forma de contratação de vocês e carga horária de trabalho? (em caso de contrato temporário, perguntar se já trocou de instituição/SRM - e quanto tempo está nesta última unidade);
- c. Como é organizado o trabalho na SRM? (horário de atendimento a alunos, pais, planejamento);
- d. Brevemente, como vocês avaliam a sala de recursos que vocês atuam? (em relação às condições que ela apresenta, os equipamentos, etc);
- e. Como vocês avaliam a condição de trabalho de vocês? (espaço físico - questão anterior; apoio dos demais da escola; família; etc);
- f. Um outro ponto é a questão da relação polo/abrangência do AEE. Como está sendo a organização para a efetivação da relação polo/abrangência na rede?
- g. Nesse sentido, como tem sido as condições de participação na sala de aula regular que os alunos frequentam? (tanto na instituição que vocês atuam quanto nas instituições que fazem parte da abrangência)

2. Atribuições

- a. Quais são as suas atribuições no cargo de professora do AEE atualmente? (brevemente podem descrever um pouco das suas atividades na instituição);
- b. Nesse sentido, como vocês se identificam? Na literatura, o professor do AEE também como professor especialista, professor do AEE, professor multifuncional, professor generalista. Vocês podem comentar um pouco sobre isso? Como vocês veem isso?
- c. Na literatura sobre o trabalho do professor do AEE não há uma definição sobre como acontece o trabalho na instituição. Alguns trabalhos apontam como um trabalho individual outros como trabalho colaborativo/coletivo. Como vocês veem que está acontecendo o trabalho de vocês? Como vocês têm vivido isso no trabalho de vocês?

Continuação **APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA**

- d.** Agora, como vocês percebem que a escola tem visto o trabalho de vocês?
- e.** O trabalho de Bedaque (2011) vai indicar algumas alternativas de interação que as professoras que participaram de sua pesquisa demonstraram, como por exemplo: visitas pontuais às escolas dos alunos atendidos, propostas de estudos nas extra-regências, troca de bilhetes, uso de agendas e telefonemas. Entende-se que não são ações sistemáticas e contínuas, a autora aponta que são “processos embrionários”:

Elas aconteciam de forma pontual, quando buscavam utilizar correspondência escrita. Nas escolas onde os professores do AEE otimizavam os estudos de extra-regência, a aproximação entre os professores e as buscas de colaboração foram iniciadas. Das oito professoras do AEE, seis procuravam ampliar suas ações na tentativa de interagir com os professores de sala regular, mesmo que de forma indireta (BEDAQUE, 2011, p. 127).

Considerando esse trecho da literatura: vocês reconhecem algum desses elementos na prática de vocês? Vocês fazem esse tipo de estratégia? Que tipos de processos embrionários vocês estão realizando?

- f.** Agora mais especificamente a articulação com o professor da sala regular. A literatura em sua grande parte evidencia a falta de articulação com este professor. Como vocês percebem/vivenciam isso?
- g.** A pesquisa de Fontes (2012) retrata a centralidade que a professora do AEE possui para que o serviço de fato aconteça, pois, a professora é a única responsável por toda a organização e funcionamento da SRM. Silva (2014) aponta para a desvalorização das professoras do AEE. E Luna (2015) revela que um dos relatos das entrevistadas, o lugar que ocupam para os demais profissionais da instituição, ao ponto de serem “esquecidas” dentro da escola. Vocês vivenciam isso? Percebem algum tipo de dificuldade pelo coletivo escolar não ter claro a função de vocês na instituição?