FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

GEISA CRISTINA BATISTA

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE

Porto Velho - RO

2013

GEISA CRISTINA BATISTA

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação - Mestrado Acadêmico em Educação, da Fundação Universidade Federal de Rondônia - campus Porto Velho, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Drª Anamaria Silveira.

Porto Velho - RO

2013

FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA CENTRAL PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

B333a

Batista, Geisa Cristina.

Atendimento educacional especializado: trabalho e formação docente. / Geisa Cristina Batista. Porto Velho, Rondônia, 2013.
174f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2013.

Orientadora: Profª Drª Anamaria Silveira.

1. Atendimento Educacional Especializado. 2. Políticas Públicas. 3. Trabalho Docente. 4. Formação Docente. I. Título.

CDU: 377.8(811.1)

Bibliotecária Responsável: Eliane Gemaque / CRB 11-549

UNIR

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCELO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPTO. DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTU SENSO* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
Ata da Defesa Pública de Dissertação de Mestrado Acadêmico

Aos dezenove dias do mês de setembro do ano de 2013, às 09:00 horas no auditório Paulo Freire, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos(as) professores(as) Drs(as). **Anamaria Silveira** (orientadora e Presidente), **João Guilherme R. Mendonça** (Membro Externo), **José Lucas Pedreira Bueno** (Membro Interno) e **Aristonildo Chagas A. Nascimento** (Suplente) a fim de arguirem a mestranda **Geisa Cristina Batista** com a dissertação intitulada **"ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE."**. Aberta a sessão pela presidente da mesma, coube a candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, sendo em seguida questionada pelos membros da banca examinadora e dando as explicações necessárias. Ao término da exposição à candidata foi aprovada fazendo jus ao título de Mestre em Educação.

Recomendações da Banca:
A banca recomenda que o trabalho seja publicado

Porto Velho, 19 de setembro de 2013.

Profª. Drª. Anamaria Silveira
(orientadora/Presidente- PPGE/UNIR)

Prof. Dr. João Guilherme R. Mendonça
(Membro Externo- PPGH/UNIR)

Prof. Dr. José Lucas Pedreira Bueno
(Membro Interno PPGE/UNIR)

Prof. Dr. Aristonildo Chagas A. Nascimento
(Suplente PPGE-UFAM)

DEDICATÓRIA

“a Ti, que tens me dado tudo” (WITT, Marcos. Mais que palavras)

A Morgana, meu gerânio, primogênita do meu jardim e filha de muita honra.

Ao Iago, meu lírio, que me fez acreditar nos pressupostos de Vygotsky.

A Ágata, minha rosinha, que me acrescentou bondade e amor!

A minha mãe Iraci Pazzini Batista (seu amor é puro!) e ao meu pai João Sobrinho Batista (*in memorian*) que me permitiram vir à luz!

A minha amiga professora Ms. Marlene Rodrigues: não tenho palavras para agradecer sua bondade, pois dia após dia me cercou de sua amizade, generosidade e cientificidade.

Ao meu amigo cientista, Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba, que me iniciou nos campos metodológicos da pesquisa. Grata pelas suas contribuições, desde o século passado.

QUERO EXTERNAR MINHA GRATIDÃO

Sou grata a todos os abaixo citados que estiveram comigo nesta jornada prazerosa da minha vida.

Aos excelentes professores cientistas com os quais tive o privilégio de compartilhar minhas incertezas e encontrei, neles, um suporte.

Aos professores participantes da banca de seleção do Mestrado Acadêmico em Educação 2011 da UNIR, que acreditaram no meu potencial para seguir até o fim.

À Secretária Municipal de Educação de Porto Velho e Equipe da DIEES/SEMED, por prontamente colaborarem para a realização da presente pesquisa, em especial, as profissionais Inez Will e Zenith da Graça Claro Campos que abriram portas e gavetas.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da UNIR, pelas participações na minha trajetória de formação, em especial o Prof. Dr. José Lucas Pedreira Bueno, que colaborou muitíssimo nos momentos iniciais.

À minha amiga e parceira de trabalho, Silmara Nunes, que apertou os cintos comigo e ficamos firmes na Gestão Escolar, enquanto eu cumpria essa trajetória.

A todos os profissionais da Escola Estadual de Educação Especial “Abnael Machado de Lima” com os quais tive o privilégio de compartilhar esse período acadêmico, tão significativo.

Aos gestores escolares das vinte escolas municipais pesquisadas.

Aos professores das SRM da Rede Municipal de Ensino de Porto Velho, que participaram como colaboradores da pesquisa, pela disponibilidade em conceder entrevistas e, voluntariamente, responder questionários, prestar informações e deixar-me observar suas práticas educativas.

Aos professores componentes da banca pela gentileza e especificidades de suas pontuações para o enriquecimento científico deste trabalho.

Aos professores e demais amigos pesquisadores, que gentilmente se dispuseram a estar comigo, com importantes contribuições para a qualidade da minha vida acadêmica.

E, por fim, à minha orientadora, professora Dra. Anamaria Silveira, pela autonomia concedida e pela maturidade nas suas pontuações.

“Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”.

(Livro dos Conselhos, cit. In Saramago, José. **Ensaio Sobre a Cegueira**. São Paulo. Companhia das Letras, 1995)

BATISTA, Geisa Cristina. **Atendimento Educacional Especializado: Trabalho e Formação Docente,** 2013, 174 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho (RO), 2013.

RESUMO

O objeto desta pesquisa é a formação e o trabalho do professor no Atendimento Educacional Especializado (AEE) desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Considerando-se que a instituição do AEE é uma das ações das metas de implantação e implementação da Educação Inclusiva, questiona-se se as formações efetivadas, pela Secretaria Municipal de Educação, aos professores que promovem o AEE correspondem às necessidades para o exercício de seus trabalhos. Para se chegar a tal compreensão foram investigadas as atividades desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho (RO), de formação continuada, além do trabalho docente desenvolvido nas SRM. Realizou-se trinta e seis (36) entrevistas, observações e pesquisa bibliográfica e documental. Para a análise dos dados coletados, utilizou-se da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2009) por meio da análise categorial, tendo o tema como unidade de registro, ou seja, análise temática. Os resultados apresentados demonstraram que a formação continuada é o caminho disponível para o desenvolvimento profissional dos professores que executam o AEE. Entretanto, na execução de seus trabalhos, esses profissionais ainda encontram dificuldades de ordem formativa, mesmo tendo obtido títulos de especializações em Educação Especial, pois um único profissional não consegue dominar as implicações pedagógicas de todos os tipos de necessidades educacionais especiais que demandam as deficiências e os TGD. As proposições são para a formação de equipes de professores do AEE especializados em cada condição humana, mesmo que para isso a opção seja diminuir as quantidades das SRM, com vistas a garantir a qualidade do AEE a todos os que dele necessitem.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Políticas Públicas. Trabalho Docente. Formação Docente.

BATISTA, Geisa Cristina. Specialized Care on Education: Work and Teacher Training, 2013, 174 f. Master's Thesis.Post-graduation Studies for Education in Stricto Senso. Rondônia's Federal University. Porto Velho (RO), 2013.

ABSTRACT

The study achieves a better understanding on the formation and work of Professor that deals with Special Education Service (ESA) developed on the Resource Room Multifunction (RRM). Considering that the establishment of ESA is one of the actions of deployment goals and implementation on Education for all, we questionate whether the training effect by the Education Department from the City, if teachers who promote ESA are according to requirements for the exercise of their own job. To find out such understanding we analyzed the activities developed at the Education Department in Porto Velho (RO), continuing education, and besides that the teaching developed at RRM. It was done thirty-six (36) interviews, observations and bibliographical research and documentary. For data analysis, we used the content analysis proposed by Bardin (2009) through categorical analyzel and having the subject as a registered unit or thematic analysis. The results presented demonstrate that continuious education is the way available to the professional development of teachers that work with ESA. However, doing their work , these professionals still face difficulties in training even if they have got specialization titles in Special Education, because as a single professional cannot they are not able to handle pedagogical implications of all types on special educational which the disabilities require and TGD. Proposals are for the formation of teachers' teams specialized in each ESA human condition, even if this option is to decrease the amount of SRM, in order to ensure the quality on ESA to all who need it.

Keywords: An Skilled Educational Service. Public Policy. Teaching Work. Teacher Training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AHSD	AHSD
AVA	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
AVAS	Atividades da Vida Autônoma e Social
CAA	Comunicação Alternativa e Aumentativa
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CD	Compact Disc
CEC	Council for Exceptional Children
CIDID	Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens
CME	Conselho Municipal de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DA	Deficiência Auditiva/Deficiente Auditivo(a)
DAE	Departamento de Apoio a Educação
DE	Departamento de Educação
DEE	Divisão de Ensino Especial
DEN	Departamento de Ensino
DF	Deficiência Física
DI	Deficiência Intelectual/Deficiente Intelectual
DIAM	Divisão Multidisciplinar
DIEES	Divisão de Educação Especial
DM	Deficiência Mental
DMU	Deficiência Múltipla
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
EAD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECnP	Encefalopatia Crônica não Evolutiva/não Progressiva
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e de Ensino Fundamental
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FPS	Funções Psicológicas Superiores
GAB	Gabinete
GESTAR	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICIDH	Classification Relating to the Consequences of Disease
IES	Instituições de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organisation for Economic Co-operationand Development
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONEESP	Observatório Nacional de Educação Especial
ONU	Organização das Nações Unidas
PAR	Programa de Ações Articuladas
PNEs	Pessoas com Necessidades Especiais
PNEE	Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
PPGE	Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PROHACAP	Programa Especial de Habilitação e Capacitação para Professores Leigos da Rede Pública de Ensino
PUC/PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RENAFOR	Rede Nacional de Formação Continuada
RO	Rondônia
RS	Rio Grande do Sul
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial do MEC
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SOE	Serviço de Orientação Educacional
SP	São Paulo
SRM	Sala(s) de Recursos Multifuncionais
TA	Tecnologias Assistivas
TDI	Transtorno Desintegrativo da Infância
TFE	Transtornos Funcionais Específicos

TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação
TID-SOE	Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Explicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFCE	Universidade Federal do Ceará
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos (SP)
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria (RS)
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - SRM da Rede Municipal de Ensino de Porto Velho (RO) 53

Quadro 2 – Cursos de Formação Continuada Oferecidos pela SEMED 119

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 SRM da Rede Municipal de ensino de Porto Velho.....53

Tabela 2 - Condições Gerais dos Estudantes das SRM 59

Tabela 3 – Condições dos Estudantes por SRM.....64

Tabela 4 – Ano de Ingresso dos Professores nas SRM.....120

Tabela 5 – Cursos de Aperfeiçoamentos dos Professores do AEE 125

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 15

1.1 Formulação do Problema 15
1.2 Objetivos 17
1.3 Delineamento da Pesquisa 18

2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): POLÍTICAS PÚBLICAS, TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE 23
2.1 Ações e Metas das Políticas Públicas 23
2.2 Um Olhar Sobre a Legislação e as Atribuições do Professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) 27
2.3 Formação Docente 30
2.3.1 Recomendações Pedagógicas na Formação Docente do Atendimento Educacional Especilizado (AEE) 36
2.3.2 O uso das Tecnologias Assistivas 43

3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PORTO VELHO (RO): POLÍTICAS PÚBLICAS, TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE 46
3.1 Políticas Públicas Educacionais do Sistema Municipal de Porto Velho (RO) 48
3.1.1 Ações da Universidade Federal de Rondônia – campus Porto Velho 49
3.1.2 Ações da Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho (RO) 50
3.1.2.1 A Implantação das SRM e do AEE 52
3.1.2.2 A Operacionalização do AEE nas SRM 58
3.2 O Trabalho Docente 61
3.2.1 A Multifunção Docente 62
3.2.2 As Interrelações entre o Professor do AEE e o Professor da Sala Comum 82
3.2.3 Práticas Educativas 92
3.2.3.1 AEE para Estudantes com Deficiência Intelectual 93
3.2.3.2 AEE para Estudante com Deficiência Física 98
3.2.3.3 AEE para Estudante com Baixa Visão 100
3.2.3.4 AEE para Condição não Identificada 101
3.2.3.5 AEE para Estudantes com Dislexia 102
3.2.4 Ausência dos Estudantes nas SRM 102
3.2.5 Aquisição de Recursos Financeiros com Ação do Professor 105
3.2.6 O Uso das Tecnologias Assistivas 108
3.2.7 Dificuldades no Trabalho Docente no AEE 112
3.3 Formação Docente 118
3.3.1 Avaliação dos Encontros Mensais 126
3.3.2 A Formação Continuada nos Encontros Mensais 129
3.3.2.1 Avaliação da Aprendizagem e Flexibilização Curricular 129
3.3.2.2 Identificação das Necessidades Especiais para o AEE 131

CONSIDERAÇÕES FINAIS 141
REFERÊNCIAS 148

APÊNDICES.....154
Apêndice A - Plano de Observação da Prática Educativa nas SRM e nos Encontros Mensais.....155
Apêndice B – Roteiro da Entrevista Realizada com a Gestora da Educação Especial da Rede Municipal de Porto Velho (RO).....157
Apêndice C – Roteiro de Entrevista Realizada com os Professores das SRM.....159
Apêndice D - Questionário Aplicado aos Professores das SRM 160
Apêndice E – Quadro SRM/Estudantes 161
Apêndice F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Participantes Colaboradores da Pesquisa 162
Apêndice G – Fotografias das SRM.....164

ANEXOS 168
Anexo A – Certificado de Participação na Instalação do Fórum de Educação Especial da UNIR.....169
Anexo B – - Certificado de Participação no Curso de Aperfeiçoamento em Educação Especial da UNIR 170
Anexo C – Certificado de Participação no Curso de Especialização em Educação Especial da UNIR.....171
Anexo D – Certificado de Participação no “I Seminário A Educação Especial em Debate na UNIR”.....172
Anexo E - Certificado de Participação no Curso a Distância: Capacitação de Multiplicadores na área de Deficiência Múltipla.....173
Anexo F – Certificado de Participação no Curso de Capacitação a Distância: Encontro Presencial na área de Deficiência Múltipla.....174

1 INTRODUÇÃO

1.1 Formulação do Problema

O processo de formação humana, com diferentes concepções no decorrer das várias épocas vivenciadas, perpassa o processo formativo educacional e tem a perspectiva de mediar experiências que nortearão a apropriação da memória cultural da sociedade. Por esse prisma, as instituições educacionais são consideradas a instância máxima designada para esse fim e o aspecto formal tem levado o sistema educacional a ações cada vez mais intencionalmente planejadas (SEVERINO, 2012).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), identificado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2010a) e no Decreto Federal nº 7611/2011 (BRASIL, 2012g) visa atender as ações das políticas públicas adotadas pelo Sistema Brasileiro de Ensino, como proposta de mediação intencional com vistas a garantir a autonomia e funcionalidade das pessoas com deficiência, com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e, ainda, com Altas Habilidades-Superdotação (AHSD).

A implantação desse atendimento, com todas as prerrogativas profissionais sobre um único profissional trouxe o questionamento quanto a sua formação e condição de trabalho. Esse questionamento é fruto da trajetória profissional desta autora, pois trabalhando na Educação Especial desde 1997, observou que para cada condição humana há pesquisas específicas. Os professores das universidades brasileiras, normalmente, são pesquisadores que se aprofundam em apenas uma condição, não tendo essa formação multifuncional que tem sido exigida no AEE. Exemplos evidentes podem ser verificados nas Universidades Federais do Ceará e de Santa Maria (RS), que disponibilizam cursos à distância, com uma equipe de vários professores colaboradores em cada tipo de deficiência, TGD e AHSD.

A experiência prática, na participação das ações desenvolvidas pela Universidade Federal de Rondônia e pelo Governo do Estado de Rondônia, também evidencia a participação de profissionais diversificados para a ministração de cursos aos professores do Sistema de Ensino Rondoniense. São exemplos, o Curso de Aperfeiçoamento em Educação Especial (anexo B) e, na sequência, o Curso de Especialização em Educação Especial (anexo C) vivenciados por esta autora, com a

metodologia presencial, cujos professores apresentaram currículos acadêmicos e profissionais específicos para cada condição humana do público a ser atendido na Educação Especial. As metodologias e as implicações pedagógicas para cada condição de deficiência, de TGD e AHSD são diferenciadas e requerem conhecimentos específicos e diferenciados. Outra ação formativa, que também ocorreu numa parceria entre o Governo do Estado e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), contou com a presença de profissionais específicos para cada condição (anexo E), na qual houve participação desta autora, como tutora e formadora do curso em Deficiência Múltipla, em vários Municípios do Estado de Rondônia. As viagens, para os Encontros Presenciais, sempre ocorriam com a presença de uma especialista de Deficiência Visual, outra especialista de Deficiência Auditiva, outra especialista de Deficiência Intelectual e, ainda, outra especialista de Deficiência Múltipla (anexo F).

É preocupante que uma das ações em prol da Educação Inclusiva apresente uma série de atribuições a um único profissional, na Rede Pública de Ensino, com formação genérica em Educação Especial.

Para respaldar esta pesquisa na Rede Municipal de Ensino de Porto Velho (RO) foi constatada a inexistência de salas e escolas especiais na Rede Municipal até 2012, mostrando a adoção da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, na íntegra, com a implantação das SRM.

A implantação e implementação das SRM, um dos *lócus* do AEE, tem sido garantida, contemplando Escolas públicas de todo o país, com investimentos financeiros conjugados entre as diversas esferas administrativas educacionais.

Os professores das SRM, que promovem o AEE, tem a função de complementar ou suplementar os conhecimentos necessários às pessoas com as mais diversas condições e especificidades.

Esta pesquisa está situada na Linha de Formação Docente do Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, cujo objeto é a formação do professor para o AEE e os desafios de seu trabalho na SRM. Deste modo, possui as seguintes questões norteadoras:

- Quais formações docentes a Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho (RO) efetivou, com vistas a subsidiar o trabalho do AEE?

- As formações disponibilizadas aos professores do AEE correspondem as suas expectativas e necessidades?

- O trabalho docente desenvolvido nas SRM corresponde às recomendações dos professores especialistas e pesquisadores de cada condição humana?

Para se chegar a tal compreensão investigou-se as atividades desenvolvidas, pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho (RO), de formação continuada, além do trabalho docente desenvolvido nas SRM.

Ao entender o processo formativo humano e educacional dependente de ações que visam provocar transformações nas pessoas e na sociedade com finalidades buscadas intencionalmente (SEVERINO, 2012), esta pesquisa poderá subsidiar uma avaliação, verificando se as ações formativas do Poder Público Municipal tem correspondido às necessidades do trabalho docente específico da ação intencional que visa promover a Educação Inclusiva, apontando as necessidades formativas, se houverem, que poderão dar suporte em formações futuras.

1. 2 Objetivos

- Avaliar se os conhecimentos construídos nos espaços de formação para o AEE, proporcionados pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho (RO), suprem às necessidades do trabalho docente efetivado nas SRM.

- Verificar quais formações docentes a Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho (RO) efetivou, com vistas a subsidiar o serviço de AEE desenvolvido nas Escolas Municipais;
- Avaliar se as formações disponibilizadas, aos professores do AEE, correspondem as suas expectativas e necessidades;
- Observar se o trabalho docente desenvolvido nas SRM correspondem às recomendações dos professores especialistas e pesquisadores de cada condição humana, descritas nos cursos de formação para o AEE.

1.3. Delineamento da Pesquisa

Para responder as questões propostas, delineou-se esta pesquisa educacional a partir de uma abordagem qualitativa, considerando que seu objeto está diretamente ligado aos seres humanos e estes não podem ser controlados e nem as situações sociais. A educação é um fato e um processo (GATTI, 2010). Tem natureza descritiva porque visa descrever o trabalho docente dos professores do AEE, interrelacionando-o com as formações continuadas, efetivadas pela SEMED. Quanto aos procedimentos técnicos, foram utilizados: a pesquisa bibliográfica da legislação nacional e municipal de Educação Especial, a pesquisa documental dos registros escolares das SRM e demais documentos disponibilizados pela equipe da Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho, além dos certificados de eventos de formação em Educação Especial, efetivados pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Ministério da Educação e Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SILVA, 2001). Entrevistas semi-estruturadas foram utilizadas para permitir aos colaboradores flexibilidade nos discursos. Os questionários serviram para subsidiar o levantamento das formações iniciais, tempo de trabalho docente, além da jornada de trabalho.

O lócus de desenvolvimento da pesquisa é constituído pela Rede Municipal de Ensino de Porto Velho (RO), qual seja: a Divisão de Educação Especial (DIEES) da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), o Centro de Formação de Professores e as SRM das Escolas Municipais, localizadas na Zona Urbana, sendo o período de realização compreendido entre os meses de abril a outubro de 2012.

A seleção deste município ocorreu devido à política existente de inclusão escolar com implantação de SRM, pois se observou que no Censo Escolar de Rondônia de 2008, 2009 e 2010 a Rede Municipal não apresentou estudantes em classes e escolas especiais ou especializadas, configurando a aplicação da Política Nacional de Inclusão Escolar, no Município.

Para iniciar a pesquisa, foi solicitada autorização da Secretária Municipal de Educação, por meio de uma carta de anuência. Após sua autorização, iniciaram-se os procedimentos de entrevista com a responsável pela equipe da DIEES, denominada aqui como gestora municipal de Educação Especial.

A entrevista com a gestora teve o intuito de conhecer a estrutura oferecida pela SEMED para o AEE, principalmente no que concerne à formação docente. Durante o procedimento da entrevista, foram disponibilizados: o documento denominado “Histórico”, elaborado em 2008, que retrata a implantação da Educação Especial em Porto Velho; a relação das Escolas Municipais onde estão implantadas as SRM; a relação dos cursos de formação efetivados pela Secretaria, desde 2005; as datas dos Encontros Mensais de Formação Docente para o AEE; dentre outros correlatos à implantação das SRM e do AEE.

Na sequência, iniciaram-se as visitas às Escolas onde funcionavam as SRM. Tendo visitado as vinte e uma escolas informadas pela DIEES/SEMED, uma estava em reforma predial: “Escola Municipal de Ensino Fundamental Pingo de Gente”, localizada no Bairro Ulisses Guimarães. Por esse motivo, os dados desta pesquisa apontam a realidade de vinte salas de recursos multifuncionais, somente.

As visitas efetivadas nas escolas que possuíam as SRM iniciaram-se com a explicação junto aos gestores escolares e em alguns casos, à equipe técnico-pedagógica, para, então, explanar os objetivos e solicitar a anuência daqueles que seriam os participantes da pesquisa: os professores das SRM. Os trinta e cinco (35) professores que executavam o AEE nas SRM foram entrevistados, embora o total de profissionais das vinte (20) salas somassem quarenta e sete (47) até o final das entrevistas.

As entrevistas com os professores tiveram o intuito de conhecer suas práticas com os estudantes, suas interrelações com os professores das salas comuns, os processos formativos porque passaram, e se eles atendem às necessidades laborais do AEE. Essas entrevistas trouxeram informações adicionais quanto ao quantitativo, à caracterização, a localização anual e a faixa etária dos estudantes matriculados no AEE, que se considerou pertinente para averiguar o contexto do trabalho docente. Os registros escolares, utilizados por eles também foram disponibilizados para esta pesquisa.

Durante as entrevistas alguns professores foram solicitados a falar sobre suas formações iniciais e continuadas. Em outras ocasiões, foi solicitado que os mesmos preenchessem um questionário informativo sobre tempo de atuação profissional e formação inicial e continuada. Cada questionário não corresponde especificamente na ordem, a cada entrevista. Assim, foram apresentados tanto os relatos oriundos

dos questionários, que não são necessariamente pertencentes ao professor correspondente, na pesquisa, onde os relatos sobre formação continuada serão apresentados por professores designados pela letra “P” seguida de um número.

As observações no Centro de Formação de Professores, no total de 3 (três) encontros, tiveram o intuito de averiguar quais conhecimentos estão sendo produzidos nesses momentos no sentido de verificar se tais formações estão atendendo a demanda formativa apresentada por eles, ao longo de seu trabalho docente no serviço de AEE.

As observações nas SRM tiveram o intuito de verificar as práticas educativas efetivadas junto aos estudantes matriculados, confrontando-as com as recomendações dos professores especialistas e pesquisadores de cada especificidade de condição humana da modalidade de Educação Especial.

Os professores e a gestora municipal da Educação Especial, público-alvo da pesquisa, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, num total de trinta e seis pessoas.

A metodologia adotada para a análise e interpretação dos dados foi a Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2009) por meio da análise categorial, tendo o tema como unidade de registro, ou seja, análise temática. Adotou-se essa técnica pela transversalidade com que recorta o conjunto das entrevistas por meio de categorias projetadas sobre os conteúdos. “Não se tem em conta a dinâmica e a organização, mas a frequência dos temas extraídos do conjunto dos discursos, considerados dados segmentáveis e comparáveis” (BARDIN, 2009, p. 220).

Para a organização da análise, procedeu-se a fase inicial de pré-análise. Nesta fase, fez-se uma leitura flutuante, na qual foram estabelecidos os contatos iniciais com os registros das entrevistas, com os questionários, com os documentos disponibilizados durante as entrevistas e com os registros das observações efetivadas.

Considerando-se que o *corpus* “é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2009, p. 121), durante a fase de exploração do material, seus elementos foram constituídos pela legislação nacional e municipal que trata especificamente do funcionamento do AEE; pelos documentos que tratam do histórico da Educação Especial em Porto Velho, pelos certificados de participações em eventos formativos, efetivados em alguns

momentos, por todas as esferas administrativas, no Município de Porto Velho (RO); pelo quadro de formações continuadas, disponibilizado pela SEMED; pelo quadro de localização das SRM da Rede Municipal; pelos instrumentos de registros utilizados nas SRM, pelos professores do AEE; pelas entrevistas efetivadas com a gestora da Educação Especial e com os professores executores do AEE, na Rede Municipal de Ensino; pelos registros de observações das práticas educativas dos professores, efetivadas nas SRM; pelos registros das observações de formações continuadas, efetivadas, pela SEMED, aos professores do AEE, no Centro de Formação de Professores; e, por fim, pelas recomendações de especialistas pesquisadores para as práticas educativas do AEE.

Os temas suscitados a partir dos recortes textuais, com vistas à organização em unidades comparáveis foram constituídos pelas categorias: Políticas Públicas, Formação Docente e Trabalho Docente.

Para o tema “Políticas Públicas Educacionais do Sistema Municipal de Porto Velho (RO)” destacaram-se as “Ações da Universidade Federal de Rondônia – campus Porto Velho” e as “Ações da Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho (RO)”, esta subdividida em “A Implantação das SRM e o AEE” e “A Operacionalização do AEE nas SRM”.

O tema “Trabalho Docente” suscitou “A Multifunção Docente”, “As Interrelações entre o Professor do AEE e o Professor da Sala Comum”, as “Práticas Educativas”, a “Ausência dos Estudantes nas SRM”, a “Aquisição de Recursos Financeiros com a Ação do Professor”, “O Uso das Tecnologias Assistivas” e as “Dificuldades no Trabalho Docente do AEE”.

O tema “Formação Docente” foi composto pela “Avaliação dos Encontros Mensais”, por “A Formação Continuada nos Encontros Mensais”, que se subdividiu em “Avaliação da Aprendizagem e Flexibilização Curricular” e a “Identificação das Necessidades Especiais para o AEE”.

No que se refere ao suporte para fundamentação desta pesquisa, os pressupostos teóricos utilizados são de pesquisadores, tais como Mendes *et al* (2009 e 2010), Mantoan et al (2006), Santarosa et. al (2010), Siluk et. al. (2011), Ropolli et. al., (2010) e outros da área de formação docente em Educação Especial. Os pressupostos de Vygotsky (1989, 2008 e 2009) e de professores pesquisadores de universidades brasileiras colaboram na compreensão do desenvolvimento

cognitivo da pessoa com necessidade educacional especial com o público alvo do AEE. Para o tema específico de formação e trabalho docente, Severino (2012), Nóvoa (2012), Tardif e Lessard (2008), Tardif (2012) e Lessard (2009) permitiram as contribuições.

Esta Dissertação está organizada em 4 seções. A seção 1, Introdução, contextualiza o AEE no processo de formação humana e nas ações das Políticas Públicas Nacionais da Educação, apresentando as questões norteadoras da pesquisa, considerando-se que a formação e o trabalho docente estão condicionados às Políticas Públicas existentes.

A seção 2: Atendimento Educacional Especializado: Políticas Públicas, Trabalho e Formação Docente refere-se a explanação das ações e metas das Políticas Públicas, a legislação e as atribuições do professor do AEE e a formação docente, especificando as recomendações pedagógicas disponibilizadas em dois programas de formação para o AEE.

A seção 3 intitulada “Atendimento Educacional Especializado nas Escolas Municipais de Porto Velho (RO): Políticas Públicas, Trabalho e Formação Docente” apresenta os principais resultados da presente pesquisa, com proposições novas para a execução do AEE, face às condições locais existentes.

Por fim, as considerações finais, trazem os principais destaques da análise efetivada.

2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): POLÍTICAS PÚBLICAS, TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE

O AEE é um serviço vinculado às ações das metas da Política Pública Nacional de Educação. Sua execução é realizada por professor com formação para a docência e com cursos específicos para atender a modalidade de Educação Especial.

Os fundamentos teóricos que serão apresentados compreendem algumas ações do Sistema Nacional de Ensino para atingir a meta da Inclusão Educacional de estudantes atendidos na modalidade de Educação Especial, aqui identificadas através das Políticas Públicas; pelas recomendações para o trabalho docente específico no AEE; e pela formação docente condizente para o exercício desse trabalho.

2.1 Ações e Metas das Políticas Públicas

A Política Nacional de Educação Especial tem como uma de suas metas a Inclusão Educacional dos Estudantes que compõem a modalidade. Para atingir esse alvo, foram inseridas ações com vistas a fortalecer esse processo no interior das Escolas Públicas. Uma dessas ações é a implantação das SRM para propiciar o AEE.

Os recursos humanos previstos são professores com formação em Educação Especial. Entretanto, tal formação, como graduação só existe em dois locais do país, quais sejam: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Para suprir a demanda, as Instituições de Educação Superior estão disponibilizando cursos de pós-graduações – especializações e/ou de aperfeiçoamentos, tanto de forma presencial, quanto a distância e as mantenedoras das Escolas Públicas estão disponibilizando formação continuada, aos executores desse serviço.

Um dos requisitos que tem que estar claro ao planejar a formação do professor é quanto ao que se espera da educação (SEVERINO, 2012) e os acordos internacionais firmados evidenciam a adoção de uma política de Educação para Todos, conforme o que se preceitua na Conferência e Declaração Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Joimten, Tailândia, em 1990, seguida da

Declaração de Salamanca, na Espanha, com a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, em 1994, respeitando-se as diferenças individuais e as devidas implicações pedagógicas. O Brasil é, também, signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, sendo que por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 aprovou seu texto, e por meio do Decreto nº 6949/2009 determinou sua fiel execução e cumprimento no país. Essa Convenção determina que os estados-partes empreguem professores habilitados em Língua Brasileira de Sinais, no Sistema Braille e capacitem profissionais em todos os níveis de ensino, utilizando-se de meios, modos e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos que apoiem as pessoas com deficiência (BRASIL, 2010d).

As pessoas com deficiência estão incluídas nessa Política Educacional e o Relatório Mundial sobre a Deficiência, elaborado pela OMS e Banco Mundial (SÃO PAULO, 2011) destaca que essa população tem aumentado, ou seja 785 milhões de pessoas, com faixa-etária acima de 15 anos, representando 15,6% da população mundial (*World Helth Survey*). Outra empresa (*Global Burden of Disease*) apresenta um quantitativo mais elevado, ou seja, 975 milhões de pessoas, representando 19,4%. Esta última estima que 95 milhões de crianças, correspondendo a 5,1%, entre zero e catorze anos, apresentam deficiência, sendo que deste quantitativo, 13 milhões (0,7%) apresentam condições mais graves. Os dados de matrícula em Escolas apontam uma maior propensão a pessoas com deficiência física, enquanto as pessoas com deficiência intelectual, excluídas do mercado de trabalho, apresentam matrículas inferiores (SÃO PAULO, 2011).

As Políticas Públicas nem sempre suprem a demanda das pessoas com deficiência, pois ainda há barreiras incapacitantes para suas participações em locais de prática social, sendo os preconceitos e as crenças infundadas fatores impeditivos, além de falhas na oferta de serviços, na presença de funcionários mal preparados e recursos alocados na implementação das políticas, muitas vezes, inadequados (SÃO PAULO, 2011).

Este relatório demonstra um entendimento de que alguns estudantes precisam de professores especializados e uma formação, incluindo discussões e compartilhamentos de experiências inclusivas contribuirão para que esta seja esclarecedora e apropriada. A adoção de planos nacionais são recomendações para

melhorar a capacidade de recursos humanos, oferecer financiamento adequado e acessibilidade econômica, envolver as pessoas com deficiência nas atividades diversas da sociedade, fortalecer as pesquisas sobre deficiência, aumentar a conscientização sobre as deficiências (SÃO PAULO, 2011).

A formação docente é tão importante no cenário governamental, que já está provado, por meio do relatório da OCDE (2005) *(Organisation for Economic Co-operationand Development)* - organização esta que se preocupa com os aspectos econômicos do Estado, que é por meio dela, ou seja, da formação docente, que se pode influenciar os resultados nos estudantes:.

> b) entre as variáveis sobre as quais se pode agir, as que dizem respeito aos docentes e ao ensino exercem a principal influência nas aquisições dos alunos: “a qualidade do docente” é a única variável escolar de peso que influencia os resultados dos alunos em geral (*apud* LESSARD, 2006, p. 206).

Entende-se que o Brasil, enquanto poder público desenvolve ações que vão ao encontro às recomendações do Banco Mundial, Organização Mundial da Saúde (OMS) e outros organismos internacionais de pesquisas. É de conhecimento mundial que a adoção de medidas para alterar qualitativamente a profissionalização do educador, provocará transformações econômicas e sociais que irão corresponder aos interesses do Estado.

No que se refere à meta de Educação Inclusiva, Ropolli (2010) entende que a proposta do Ministério da Educação visa superar a dicotomia existente entre o estudante normal e o especial. Essa proposta critica os sistemas de ensino fundamentados nessas extremidades:

> Ambientes escolares inclusivos são fundamentados em uma concepção de identidade e diferenças, em que as relações entre ambas não se ordenam em torno de oposições binárias (normal/especial, branco/negro, masculino/feminino, pobre/rico). Neles não se elege uma identidade como norma privilegiada em relação às demais (p. 7)

A sociedade brasileira ainda se encontra em processo de superação de uma identidade pautada nessa concepção binária do normal/anormal. É visível profissionais nas Escolas, com tempos consideráveis de carreira, às vezes até com

o devido conhecimento das concepções recentes de inclusão educacional, mas apresentando resistência a mudanças (MENDES, 2008). Assim, pode haver pensamentos de que as pessoas com deficiência, por exemplo, poderiam estar excluídas da necessidade de formação institucionalizada, já que poucos conseguiriam adentrar no mundo competitivo do trabalho!

O entendimento de que as pessoas, com todas as suas diferenças, são iguais entre si, direciona a uma discussão do procedimento adequado para a garantia do direito à diferença, nas escolas. Não se concebe mais que o estudante com necessidade educacional especial vá à Escola, apenas para se socializar. Os estudantes devem buscar a construção de conhecimentos e suas aprendizagens devem ser também, garantidas.

Para tanto, a formação docente tem sido uma premissa das Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, pois estas orientam as escolas do ensino regular comum a promoverem atendimentos aos estudantes com necessidades educacionais especiais, tanto com professores das salas comuns, quanto da educação especial, “capacitados e especializados” (BRASIL, 2012c, p. 47).

Observa-se que os professores com formação em educação especial estão sendo chamados à responsabilidade na Política de Inclusão, desde seus primeiros momentos. Certamente as peculiaridades de cada pessoa da modalidade da Educação Especial tem requerido uma atenção especial de investigação de práticas educativas e da formação profissional. A questão que se apresenta em grande número de discussões sobre esse tema é quanto à melhor maneira de atender as exigências profissionais do professor, no que se refere aos conhecimentos atinentes à educação inclusiva. Tratar questões de aprendizagem da pessoa com Encefalopatia Crônica não Evolutiva/Progressiva (ECnP), que propicia Deficiência Física (DF) e Múltipla (DMU) requer diferenciação, quando comparada à aprendizagem da pessoa com Deficiência Intelectual (DI), por exemplo.

Não é a prática do sistema brasileiro de ensino, mas, o preparo dos professores da Educação Especial para trabalharem no ensino regular comum é recomendável. Caberia aos professores formação para atuarem em cargos que possibilitassem a elaboração e construção de Políticas Públicas de Educação para

Todos, além de lhes respaldarem para a disseminação de conhecimentos sobre pessoas com necessidades educacionais especiais (PRIETO, 2006, p. 68).

Essa proposta contemplaria, verdadeiramente, uma Escola, cujo espaço de prática social fosse disponibilizado para todos, independentemente de suas condições e/ou diferenças. Englobar-se-ia, aí, a propiciação de condições humanas igualitárias e equitativas a todas as pessoas, não somente a pessoa com deficiência, por exemplo.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta os Sistemas de Ensino a garantirem o acesso de todas as pessoas com deficiência, TGD e AHSD nas Escolas Regulares Comuns. Para tanto, prevê o serviço de AEE e a formação de professores para o AEE (BRASIL, 2010c).

2.2 Um Olhar Sobre a Legislação e as Atribuições do Professor do Atendimento Educacional Especializado

O AEE consta, inicialmente, no artigo 208, inciso III da Constituição Federal (BRASIL, 2008), destinando-se a pessoas com deficiência. Posteriormente, outros documentos legais foram publicados com vistas a institucionalizar sua oferta.

O Decreto nº 7611/2011 dispõe sobre a Educação Especial e o AEE, definindo esse atendimento como o conjunto de atividades e recursos de acessibilidade e pedagógicos, oferecidos com vistas a complementar a formação de estudantes que apresentam deficiência ou TGD, limitando-se tal atendimento no tempo e na frequência às SRM. A forma suplementar é destinada a estudantes com AHSD (BRASIL, 2012g).

Esse serviço propõe-se a complementar ou suplementar os estudos da sala comum e institui aos professores que o promovem, a incumbência de identificar as habilidades e as necessidades dos estudantes aos quais se destinam, e ainda, organizar os recursos pedagógicos, orientar os serviços e a acessibilidade com vistas a promoção da aprendizagem e participação, conforme preceitua a Resolução nº 4/2010 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2010b)..

Os locais para sua execução podem ser SRM ou centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Os estudantes a serem atendidos devem apresentar deficiência, TGD e/ou AHSD. Essas definições estão contidas na Resolução nº 4/2009, quais sejam:

a) estudantes com deficiência são os que apresentam “impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial”;

b) estudantes com TGD são os que apresentam comprometimentos nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras, além de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor. Podem apresentar autismo clássico, síndrome de Rett ou de Asperger, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação;

c) estudantes com AHSD apresentam potencial elevado e envolvimento diferenciado em diversas áreas: criatividade, intelectual, psicomotora, artes e liderança, seja de forma combinada ou isolada.

As Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica estão contempladas na Resolução nº 4/2009 e institui competência aos professores executores desse serviço, em seu artigo 13, tais como:

> 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 AEE, 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, 2010a, p. 8).

Percebe-se uma série de atribuições que perpassa desde a docência, propriamente dita, até as funções de ensinar a usar as tecnologias assistivas, a orientação de professores e familiares.

Há, também, a nota técnica-SEESP/GAB/ nº 11/2010 do Ministério da Educação dando orientações para a institucionalização da oferta do AEE em SRM das Escolas Regulares. As atribuições que estabelece aos professores do AEE são as constantes na Resolução nº 04/2009, supramencionada.

Aos professores da modalidade da Educação Especial cabe a identificação das necessidades individuais de seus estudantes, inseri-los no contexto social escolar, da forma mais autônoma e funcional possível, além de não deixar frustradas as motivações das pessoas com AHSD que possam buscar esse serviço.

Para cumprir seu papel, ao professor do AEE está garantida formação. Observa-se que o artigo 5º do Decreto nº 7611/2011 preceitua que o Governo Federal prestará apoio técnico e financeiro ao Sistema Público Municipal:

> § 2º O apoio técnico e financeiro de que trata o caput contemplará as seguintes ações:
> [...] III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braile para estudantes cegos ou com baixa visão (BRASIL, 2012g, p. 2).

Assim, para a execução da Política Pública de Educação Inclusiva, há metas e ações para garantir seu cumprimento, inclusive recursos financeiros para formação continuada aos professores que desenvolvem o AEE.

A Nota Técnica nº 62/2011/MEC/SECADI/DPEE, que orienta os Sistemas de Ensino quanto ao Decreto nº 7611/2011, lembra o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência para o quadriênio 2011/2014, que no eixo educação propõe uma série de medidas para fortalecer o Sistema de Ensino, pautado na Educação Inclusiva. Nesse eixo foram incorporados a implantação das SRM, a formação inicial e continuada de Professores e de Tradutores e Intérpretes de LIBRAS, além da criação do cargo de Intérprete de LIBRAS para as IES (BRASIL, 2013b).

A função do Estado Brasileiro, por essa visão, é propiciar condições aos Sistemas de Ensino, para a execução de ações fortalecedoras das metas propostas

em suas políticas públicas. Desta forma, a formação docente para o AEE é uma ação garantida, inclusive, com recursos públicos.

2.3 Formação Docente

O processo de formação docente está intrinsecamente ligado ao processo de humanização, o que pressupõe implicar uma perspectiva que vai além da técnica, pois se pretende a uma formação humana (SEVERINO, 2012). Essa concepção filosófica apresenta um perfil pessoal que extrapola as qualificações técnicas, pois seu exercício profissional deve provocar apropriações culturais, construções conceituais e transformações sociais.

Severino (2012) explica como as questões ideológicas, que marcam a sociedade, são inseridas na Educação, induzindo a consciência humana ao falseamento dos valores:

> Lidando com ferramentas simbólicas, a educação é terreno fértil para a ideologização. Os procedimentos da subjetividade não funcionam de forma mecânica como os derivados dos instintos e dos impulsos. Assim, quando a consciência representa os aspectos da realidade e os avalia mediante sua sensibilidade aos valores, facilmente falseia esses aspectos, despindo essas representações e avaliações de sua objetividade, substituindo-a por algo abstrato. Ao se guiar por essa representação e avaliação deturpadas, o sujeito se aliena, tomando como válidos alguns conceitos e valores que não correspondem à realidade. A consciência não se dá conta desse desvio, produzindo conteúdos ideologizados. Esse falseamento encobre interesses particulares de grupos específicos, para preservá-los em detrimento dos interesses universais da sociedade. Os grupos beneficiados manipulam então o conhecimento e a valoração apresentando seus conceitos, ideias e valores como se fossem universais (p. 115).

Àquele que se dedica a carreira de educador cabe se voltar aos interesses universais, com criticidade, com sentimento de pertencimento à humanidade, investigando os processos históricos da sociedade e entendendo-se como um todo solidário, na coletividade. Tais atitudes são premissas para abster-se das condições ideologizantes a que a sociedade é submetida – e condições essenciais para desarmar tais discursos. Colocar-se a serviço de uma ação educativa, com percepção de que se trata do exercício de uma prática social poderá fazer a diferença nas interações sociais a que estará sujeito o educador.

Além dessas forças alienantes que integram os programas formativos dos educadores, há, também, o problema da mera técnica de exposição e transmissão de informações, de forma repetitiva que tem acompanhado os procedimentos metodológicos, impedindo a construção de uma postura investigativa, no cerne do processo (SEVERINO, 2012). A premissa investigativa consta como perfil do egresso dos cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia (BRASIL, 2012a), por exemplo, porém inexiste no trabalho docente, pois os conhecimentos e saberes profissionais não são construídos pelos professores, mas já estão prontos, a serem apenas apreendidos.

Para Severino (2012), a formação docente deveria contemplar três dimensões, quais sejam: conteúdos específicos, habilidades técnicas e relações situacionais. A primeira trata da assimilação do processo de produção do conhecimento, seguida do domínio de habilidades didáticas que constituem os instrumentos metodológicos e técnicos e a fundamentação teórica de suporte. As relações situacionais se constituem como a terceira dimensão, ou seja, o educador precisa compreender a si mesmo e ao outro, como pré-requisito para a eficácia do processo.

O educador precisa compreender como se processa a construção do conhecimento, quais as melhores estratégias e dinâmicas pedagógicas fundamentadas em pressupostos teóricos, mas, sem conhecer os processos psicológicos e sociais das pessoas, não será eficiente e eficaz, conforme requer a natureza de seu trabalho. Assim, o educador valorizando a si mesmo também pode valorizar-se como profissional e valorizar o ser humano, que sob hipótese alguma desmerece o respeito e as oportunidades de formação que a Educação oferece.

A competência exige a aplicação de método científico, garantindo a superação da improvisação e do amadorismo. A criatividade diz respeito à utilização de intuições diferenciadas que permitem descobertas na participação dos processos de construções e apropriações dos conhecimentos e na percepção das dinâmicas que possibilitaram a geração dos mesmos. A criticidade situa o conhecimento na relação sujeito x objeto. O conhecimento é o resultado das relações socioculturais e das práticas históricas. A criticidade, neste sentido “oferece a vigilância na percepção e superação das aderências ideológicas em nossas atividades subjetivas e objetivas” (p. 152).

Para Tardif (2012), os saberes profissionais, considerados como “o conjunto de saberes transmitido pelas instituições de formação de professores” (p. 36) quano incorporados à prática tendem a ser considerados saberes pedagógicos, pois as concepções provenientes de reflexões dessas práticas promovem suas normatizações.

A prática docente incorpora uma série de saberes, quais sejam: os produzidos pelas Ciências da Educação, cujos objetos de investigações são professores e ensino; os saberes disciplinares, integrados à prática docente por meio de formações iniciais e contínuas; os saberes curriculares, que são os discursos, objetivos, conteúdos e métodos que se apresentam sob a forma de programas a serem aplicados nas Escolas; e os saberes experienciais, que surgem e são validados pela experiência individual e coletiva.

Aos professores cabem dominar e mobilizar esses saberes, incorporando-os em suas práticas. Porém, o que se observa é que no grupo de profissões, não são eles que definem os saberes de sua categoria profissional. Tais saberes já são incorporados em suas práticas por meio de programas a serem transmitidos, sendo os professores considerados, assim, como meros transmissores, havendo uma distância entre os produtores dos saberes e os executores dos programas que transmitem a cultura historicamente produzida pela sociedade. As Universidades e aos Governos está sendo dada essa tarefa (TARDIF, 2012) e (SEVERINO, 2012).

Os saberes científicos e pedagógicos são legitimados pelas Universidades e cabe aos professores, a apropriação destes para a aquisição de suas competências profissionais. Neste contexto profissional encontram-se os professores, à mercê das decisões dos governos e “tendo” que se apropriarem dos saberes/conhecimentos produzidos cientificamente pelas Universidades, sem suas participações ativas.

Para a oferta das formações continuadas, se faz necessário compreender dois comportamentos a respeito das metas de políticas públicas educacionais adotadas. Inicialmente, as mantenedoras das Escolas Públicas têm adotado modelos fechados, com prescrições previamente elaboradas, fundamentadas em resultados de pesquisas científicas. Outras vezes buscam abordagens mais abertas, que incitam os professores em formação a exercerem suas criatividades para construir suas inferências e testá-las, em suas próprias práticas.

Segundo Lessard (2006) esse último modelo de abordagem tem levado os formadores a um “universo de prescrição aberta” (p. 213). Essa situação deixa aos professores, a incumbência de fazer suas práticas evoluírem, inovando-as, com criatividade. Numa formação de professores, estes devem ser preparados para lidarem com situações profissionais em emergência, incertas e pouco estabilizadas.

Nóvoa (2012) propõe um modelo sob o qual o professor se apropria da construção dos saberes, não sozinho, mas aproximando a Universidade desse universo de prática educativa, junto aos professores que estão na ponta. Para tanto, apresenta quatro teses que considera imprescindíveis para o sucesso de uma formação docente:

a) Formação do professor: O professor nasce da aquisição de um patrimônio profissional que só pode ser transmitido por professores mais experientes, mais competentes e com capacidade do ponto de vista profissional. Não se pode conceber que esse patrimônio profissional seja transmitido por outra categoria, que não a do professor. Essa premissa garantiria a formação de professores com capacidade de intervenção nas escolas e com capacidade de renovação da profissão;

b) a atividade é o caminho para o conhecimento: o professor tem que desenvolver uma capacidade para pensar sua experiência, e não apenas citar que tem vinte anos, por exemplo, de experiência, quando se tem apenas um, seguido de dezenove anos de repetição de um ano. Não é a experiência em si que dá a formação. Se uma prática pedagógica é rotina, não forma, mas a capacidade de refletir a experiência que dá a formação. “O problema não é transformar o conhecimento em prática pedagógica, mas, ao contrário, a prática pedagógica em conhecimento profissional” (NÓVOA, 2012). Ou seja, por meio da prática e de sua reflexão deve ser elaborado o conhecimento profissional;

c) formação do professor integrado no projeto educativo da escola: integrar a formação do professor no projeto educativo da Escola, concebendo o desenvolvimento profissional como parte integrante desse projeto. Pondera que durante muito tempo a formação do professor esteve “entalada” entre a Psicologia e a Sociologia, mas que na atualidade, a aprendizagem tem referências em outras abordagens importantes, tais como na neurociência – importância das emoções e da memória; na teoria das complexidades - segundo a qual nem sempre se aprende do

mais simples para o mais complexo e vice-versa; e, por fim, na teoria de imprevisibilidade - que trata da gestão desorganizada da aprendizagem;

d) propõe a implantação de um Centro Acadêmico de Formação de Porto Velho (RO): Proposta de reconstruir o espaço acadêmico-institucional da formação de professores e de seu desenvolvimento profissional, no qual os professores universitários, os professores das redes de ensino e os pesquisadores estivessem em contato, ou seja, um professor universitário lecionando em uma das redes de ensino, enquanto um professor de uma das redes, ensinando na Universidade e os investigadores traduzindo suas teorias nas experiências concretas das Redes de Ensino.

Para um programa de formação continuada, o conhecimento se faz, então, a partir da prática pedagógica, pois há a necessidade de aproximação do real, das experiências e da capacidade de refletir sobre essas experiências no processo do conhecimento, formação e desenvolvimento profissional, com a participação de professores mais experientes.

Para Tardif (2012) os saberes profissionais são constituídos tanto pelos saberes adquiridos na Universidade, quanto no próprio processo do trabalho educativo, “uma vez que esse trabalho objetiva a transmissão e a aquisição de saberes (conhecimentos, saber-fazer, habilidades, etc. pelos alunos)” (p. 297). Deste modo, não é mais concebível o modelo segundo o qual o saber profissional era produzido nas Universidades e os professores os aplicavam nas Escolas. Há um saber original, produzido pelo exercício da profissão.

Essa abordagem quanto aos saberes profissionais e o trabalho educativo constituem a profissionalização docente e torna-se interessante quando se analisa a profissão do professor do serviço de AEE. A Resolução nº 04/2009 em seu artigo 12 determina que para a atuação no AEE, “o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2010a, p. 5). Para o exercício da docência, basta a apresentação do seu certificado de conclusão do curso de graduação em Licenciatura, expedido por alguma IES reconhecida pelo MEC. A formação específica para a Educação Especial, no Estado de Rondônia e especificamente no Município de Porto Velho, lócus desta pesquisa, pode ser propiciada tanto pelas IES, quanto pela mantenedora das Escolas Municipais, que neste caso é a Secretaria

Municipal de Educação. As concepções sobre a Educação Especial, relatadas em pesquisas educacionais, tendem a mostrar que se trata de uma modalidade muito complexa.

As formações iniciais concluídas pelos professores colaboradores de pesquisa com o tema vinculado a Educação Especial revelam que as formações iniciais tem se mostrado insuficientes para a prática educativa do cotidiano escolar com pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais (MENDES, 2009). Esse resultado corrobora com os pressupostos, anteriormente apresentados, segundo os quais, os saberes experienciais (TARDIF, 2012) tem sido essenciais no trabalho educativo e que a pesquisa inexiste nos processos de formação de professores (SEVERINO, 2012), contrariando as diretrizes que tratam do perfil do egresso, por exemplo, do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (BRASIL, 2012a).

Evidencia-se, assim, que no contexto formativo no qual se pretende oportunizar formação de professores para atender os estudantes com as mais variadas condições, inclusive com deficiência, o envolvimento profissional deve ser propiciado desde o início da sua formação na Universidade, incitando os professores a frequentarem os espaços escolares.

Se os sistemas de ensino propiciarem a permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas Escolas, é possível aos formandos vivenciar processos inclusivos, mesmo com todos os percalços ainda existentes, que muitas vezes geram exclusão (MENDES, 2009).

Os princípios norteadores da formação docente devem sustentar ações compromissadas com a construção de bases sociais nas quais a desigualdade não se justifique sob nenhuma condição. Nessa perspectiva, a proposição é ter uma Escola em que todos se igualem nas suas diferenças (PRIETO, 2006, p. 103).

Prieto (2006) propõe que os encontros formativos, destinados aos profissionais que já estão trabalhando nas Escolas, possibilitem aprofundamento de reflexões e formulação de proposições no sentido de construir alternativas de escolarização para todos os estudantes, ou seja, não apenas para os estudantes da modalidade. Essa premissa atingiria a todos os professores e não somente os que promovem o AEE.

Para haver qualidade na execução dessa proposta, a questão da jornada de trabalho dos professores seria algo a ser repensado pelos Sistemas de Ensino, pois seria necessário prever condições para a dedicação a projetos, estudos, elaboração de alternativas educacionais e acompanhamento de suas ações, sendo que a dupla jornada, tão corriqueira nesse meio, precisaria ser combatida, para que os professores pudessem estar vinculados em apenas uma Escola, com salário que lhes assegurassem vida digna. Nesse sentido, a prática educativa propiciaria qualidade para todos os estudantes, independentemente de apresentarem necessidades educacionais ou não (PRIETO, 2006).

As questões formativas ligadas propriamente à prática devem contemplar direcionamentos, ao professor do AEE, sobre como executar o serviço junto a estudantes que apresentam deficiência, TGD e AHSD. Cada condição destas requer estratégias, recursos, equipamentos, materiais, símbolos e linguagens específicas. Assim, serão descritas algumas recomendações pedagógicas para o atendimento a cada condição do público do AEE. Nesta pesquisa, tais implicações pedagógicas nortearão as observações das práticas dos professores, nos seus locais de trabalho.

2.3.1 Recomendações Pedagógicas na Formação Docente do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

As recomendações pedagógicas para o exercício profissional no AEE são diversificadas para cada tipo de condição humana. Vários são os postulados no sentido de assegurar um atendimento qualitativo. Um dos princípios de operacionalização é o postulado por Vygotsky (1989):

> Pese a todos sus méritos, nuestra escuela especial se destaca por la deficiência fundamental de que encierra a sua educando -el niño ciego, sordomudo o retrasado mental- em el estrecho círculo de la colectividad escolar, em que crea un micromundo aislado y cerrado, donde todo está acomodado y adaptado al defecto del niño, todo está cetrado em la insuficiência física y no lo introduce em la auténtica vida (p. 59)

Em seus pressupostos, Vygotsky (1989) salienta que não são as dificuldades que devem ser ressaltadas, mas as potencialidades. Quando um serviço é disponibilizado para potencializar as habilidades, os conhecimentos e as atitudes do

estudante, entende-se que atuando na perspectiva vigotskiana serão previstas situações de cooperação, com trocas qualitativas entre estudante/estudante, estudante/professor e serão propiciadas situações de desafios que estimulem os estudantes a ultrapassarem os níveis de desenvolvimento real, já detectados.

Esse estudante deverá ser levado à reflexão, com o auxílio da percepção, da atenção e da memória e externalizar com a linguagem oral e escrita, suas ideias (ISAIA, 1991), ou ainda, por meio de outros sistemas de língua e de linguagem, com o uso de símbolos e novas tecnologias, tais como as assistivas (SANTAROSA, 2010). Para tanto, a interação social, a cooperação e a aprendizagem com significado são essenciais.

O planejamento para o atendimento do estudante com deficiência intelectual, deve prever o conhecimento da realidade familiar e social do estudante, suas características pessoais, seus interesses e peculiaridades, seu processo e necessidades de aprendizagem. A sua construção deve ser articulada com o professor da sala de aula comum, com previsão de diferentes abordagens metodológicas, além do que o planejamento deve ser flexível, sujeito a alterações (MENEZES, CANABARRO, MUNHOZ 2011).

Com base em Vygotsky, o estudante deverá ser levado a desenvolver as funções psicológicas superiores, partindo de um planejamento sistemático que se inicie no concreto, mas que, ao contrário de outros pressupostos, avance para as abstrações, principalmente em se tratando de estudantes com comprometimentos intelectuais.

Tratando-se da condição que apresenta a limitação física, devido aos comprometimentos locomotores, ocasionados por lesões ou doenças que atingem os sistemas órteo-articular, muscular e/ou nervoso, há que se considerar que as dificuldades apresentadas podem ser cognitivas, sensoriais, perceptivas, de linguagem, ou ainda, inadaptações sociais. Ao professor da sala de recursos multifuncionais cabe observar e estimular o alcance de Atividades da Vida Autônoma e Social (AVAS), tais como noções de higiene, postura adequada para alimentação e vestuário, atividades escolares, com manuseio eficiente dos materiais escolares, com adaptadores, se necessário, além de recursos e equipamentos adaptados para fins de garantir a funcionalidade.

O professor deve interessar-se pelas questões ligadas às motivações desses estudantes, além do histórico familiar, socioeconômico, afetivo, motor, dentre outros, propondo comunicação alternativa e aumentativa se necessário, estimulando o alcance da autonomia e independência, sempre. Para a elaboração do material de apoio, deve-se ficar atento para as questões da disposição do mobiliário no ambiente, altura, iluminação, posição do material, disponibilização de materiais escolares adaptados, cadernos com pautas maiores se necessário, suporte para livros, engrossadores de lápis, passadores de páginas, pranchas de comunicação e todas as formas de Comunicação Alternativa e Aumentativa, letras ampliadas, atividades e ambientes promotores de atenção e concentração (BATTISTEL, 2011).

Para tratar da prática educativa para estudantes surdos, há algumas abordagens diferentes na definição da surdez. Há estudos culturais que abordam a comunidade surda com uma identidade linguística própria e há uma luta contra a surdez ser considerada uma deficiência. Desta feita, há várias definições disponíveis. Sob o olhar da experiência visual, a educação de surdos requer a compreensão das questões ligadas à diferença, à cultura e à identidade surda, uma vez que “[...] a surdez constitui uma experiência efetivamente visual” (CASARIN, 2011, p. 213).

Considerando-se que a linguagem exerce influência direta na formação de conceitos e que a percepção, a atenção e a memória estão intrinsecamente ligadas à linguagem e às funções psicológicas superiores (ISAIA, 1991), a LIBRAS representa para o surdo o mesmo que a linguagem oral para o ouvinte. Para esse atendimento, cabe ao professor da sala de recursos multifuncionais o domínio dessa língua, além, de, durante a comunicação, enriquecê-la com expressões faciais, ou seja, deve ser um professor bilíngue. O campo visual deve ser bastante explorado, sendo a participação do surdo garantida, de forma plena, em diversos contextos, tais como o político, o econômico e o social, precisa estar disponível ao surdo o letramento, ou seja, o uso da leitura e da escrita que lhe deem significados e entendimento da cultura e meio social em que está inserido, no geral. Ao professor cabe conhecer os aspectos determinantes para a construção textual com surdos, dando atenção ao conhecimento de mundo que o estudante surdo traz, além do conhecimento sistêmico, que são os conhecimentos formais da língua portuguesa, (CASARIN, 2011).

Para o atendimento educacional dos cegos e das pessoas com baixa visão é importante destacar que devido à comunicação não-verbal disponível aos videntes, que complementa a comunicação, muitas frases ou palavras podem surgir no cenário dessas pessoas com pouco sentido ou mesmo sentido deturpado (SÁ, 2011, p. 179). Assim, a compreensão se estabelece melhor se uma cena ou um objeto forem descritos verbalmente, ou seja, a fala e os recursos não visuais se constituem como as fontes para a construção do conhecimento. O tato e a audição são os canais de comunicação a serem utilizados.

Segundo Sá (2011) a percepção tátil e auditiva faz com que a pessoa conceba o mundo inicialmente pelas partes, para, posteriormente, chegar ao todo e que a percepção visual, ao contrário, percebe o todo de modo inicial. A consciência corporal e a superação de comportamentos inadequados ou estereotipados devem ser uma das preocupações do trabalho pedagógico.

Uma pessoa cega deve "[...] aprender a tocar, sentir, perceber odores e sabores, dimensões e texturas, tamanho e formato, discriminar sons, vozes e ruídos, pular, correr, saltar" (SÁ, 2011, p. 183). São as experiências concretas que representarão a realidade e propiciarão condições de desenvolver o pensamento abstrato e a função simbólica. As atividades pedagógicas a serem disponibilizadas ao estudante cego devem:

> [...] desenvolver a formação de hábitos e de posturas, destreza tátil, o sentido de orientação, esquemas e critérios de ordem e organização, o reconhecimento dos desenhos, gráficos, diagramas, mapas e maquetes em relevo, dentre outras habilidades (SÁ, 2011, p. 184).

No caso de baixa visão, a condição da pessoa é instável, cada caso é diferente e as condições emocionais, circunstanciais, as condições de iluminação são fatores que implicam e interferem na percepção visual da pessoa nessa condição. É o cérebro que captura, codifica, seleciona e organiza imagens e associa a outras mensagens sensoriais armazenadas na memória, fornecendo o conjunto de informações. Ao professor cabe observar diversos aspectos comportamentais, relacionais, posturais, motivacionais, de locomoção, de linguagem, de expressão corporal, cognitivos, afetivos, dentre outros, pois podem fazê-los compreender melhor o estudante.

Os recursos ópticos e não ópticos são recursos ou auxílios importantes que o professor do AEE pode fazer uso:

> Recursos ou auxílios ópticos são lentes, lupas, telescópios e óculos especiais que ampliam a imagem na retina, melhoram a qualidade, o conforto e o desempenho visual. Devem ser usados mediante orientação e prescrição oftalmológica e, caso necessário, deve haver um acompanhamento ou um trabalho de estimulação visual e de orientação aos professores e à família (SÁ, 2011, p. 191).

Os recursos não-ópticos são:

> [...] os meios e as alternativas que modificam as condições de recepção do estímulo ou as suas características para que seja melhor percebido pela visão [...] são modificações ou adaptações relativas ao material ou ao ambiente físico como as cores, os contrastes, a iluminação, as relações espaciais e as variações do tempo dentre outras (SÁ, 2011, p. 192).

Sá (2011) exemplifica os tipos ampliados, os planos inclinados, os acessórios, circuitos fechados de televisão e softwares com ampliadores de tela e programas com síntese de voz. Há disponível nas SRM, o Sistema Braille e seus recursos e equipamentos para o desenvolvimento da leitura e escrita, além do sorobã para as operações matemáticas.

Outro aspecto relevante desse atendimento é quanto à orientação e mobilidade que deve ser desenvolvida para a garantia da autonomia e independência da pessoa cega. Podem ser disponibilizados guias humanos, que são acompanhantes voluntários, bengala longa, que é a mais comumente empregada nas escolas, autoproteção com o uso das mãos e do corpo, cão-guia e ajudas eletrônicas.

Ter mais de uma deficiência primária associada já configura o quadro de deficiência múltipla. As condições de cada pessoa são diferentes das outras, sendo, portanto, heterogêneas, pois há associações de deficiência intelectual com auditiva, ou intelectual com visual, ou física com intelectual, e assim sucessivamente se completa o quadro das probabilidades. A aquisição da linguagem verbal e não-verbal, bem como a escrita devem ser priorizadas. Cada membro do corpo, seja superior ou inferior, não havendo prescrição médica contrária, deve ser estimulado a mover-se, para que não haja atrofias. A Comunicação Alternativa e Aumentativa

(CAA), as Tecnologias Assistivas (TA) de baixo e alto custo precisam ser estimuladas ao uso.

A surdocegueira é considerada uma deficiência única, com abordagem específica para o atendimento a pessoa nessa condição. A grafia “surdocegueira”, na qual a surdez e a cegueira não são separadas pelo hífen está associada a compreensão de que se trata de uma deficiência única, e não múltipla, pois requer uma abordagem específica.

Há quatro categorias para a surdocegueira, quais sejam: pessoas que eram cegas e tornaram-se surdos, outras eram surdas e tornaram-se cegas, outras, ainda, tornaram-se surdocegos e, por último, as pessoas que nasceram ou adquiriram precocemente essa condição. Além dessas situações, há casos em que as pessoas surdocegas podem apresentar, também, deficiência física ou intelectual, principalmente as da última categoria (BOSCO *et. al*. 2010).

A pessoa surdocega tem dificuldade em observar e compreender comportamentos, por isso as técnicas de “mão-sobre-mão” ou “mão-sob-mão” são importantes para a comunicação. Ele pode apresentar resíduos visuais e auditivos e cabe ao profissional que o atende estimular seus usos. As informações podem ser deficitárias e sem nexo devido à ausência do sentido de distância, fazendo com que a pessoa se retraia. Utiliza-se de defesa tátil e os sistemas adequados de comunicação avançam os estágios de desenvolvimento da linguagem.

Ao professor cabe antecipar os eventos e a todo tempo comunicar o que está acontecendo no ambiente. O fato de não ter muitos estímulos externos pode favorecer o uso de comportamentos inapropriados, tais como autoestimulação e movimentação contínua. Os objetos que devem ser utilizados para contextualizar as atividades do estudante surdocego devem contemplar significados especiais de forma a substituir a palavra, para representar pessoas, objetos, lugares, atividades ou conceitos associados. Como exemplos: xícaras para indicar hora do lanche, escova e creme dentais para hora da higiene, dentre outros. O profissional que o atende, também, deve ter seu objeto de referência, que o represente. Alguns estudantes poderão necessitar adequações visuais, tais como iluminação, contrastes, posição e distância, disposição da sala e orientações para as atividades (BOSCO et. al., 2010)

Em se tratando de pessoas com as condições de TGD, o estilo de aprendizagem de cada pessoa se apresenta de forma diferente devido ao funcionamento intelectual atípico.

Alves e Guareschi (2011) destacam que esse quadro pode ser reversível, na infância, ao contrário da deficiência intelectual. Portanto, a escola, as ações e as intervenções terapêuticas na infância são de suma importância à pessoa com TGD, no sentido de propiciarem condições para o avanço no processo de subjetivação.

Síndrome de Rett, Autismo, Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância são quadros pertencentes à categoria das pessoas com TGD. As atividades a serem desenvolvidas no AEE para essa condição pautam-se no entendimento de que "[...] crianças com autismo e psicose possuem "ilhas de inteligência" preservadas. A essas ilhas de inteligência é preciso dar sentido, para que não desapareçam nem virem estereotipias" (ALVES E GUARESCHI, 2011, p. 294-295).

A escola funciona como um local para "[...] a retomada da estruturação perdida pelo sujeito" (ALVES e GUARESCHI, 2011, p. 295). As pessoas com psicoses não alcançaram a subjetivação necessária, não tiveram as rupturas com os enlaces maternos nas épocas devidas, possuindo a ausência de autoridade e limites, representados pela figura paterna. As suas limitações e incapacidades, no entanto, não são as características que devem ser ressaltadas, mas sim as suas possibilidades, caso contrário os professores ficarão frustrados diante de algumas características que poderão observar, tais como o "desligamento", a "desobediência" as regras, "ficar colado" no professor, "desmontar e destruir" brinquedos.

Assim, o espaço escolar deve funcionar como o local de identidade da criança, com regras, limitações, ordenanças, etc. Caso o professor desacreditar que a pessoa com TGD possa ter capacidade para aprender, ela poderá incorporar esse personagem e estagnar sua aprendizagem (ALVES e GUARESCHI, 2011).

Para o atendimento a pessoas com AHSD, Renzulli (1986 *apud* VIEIRA, 2011, p. 312) apresenta três traços de comportamentos de pessoas com AHSD, quais sejam: "habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e alto grau de criatividade." Importante destacar que essas condições não precisam acontecer em todos os domínios para tal pessoa ser considerada com AHSD. Às vezes esse quadro se apresenta apenas na música, em outra pessoa no esporte, em outro na

Matemática. Ao professor da SRM cabe atuação nas atividades suplementares, no desenvolvimento de projetos, adequação curricular, proposição de métodos de pesquisa, dentre outros, com base na disponibilidade financeira e humana da escola. Outras atribuições das SRM são: composição de grupos de enriquecimento, organizando, planejando e estabelecendo os critérios para esses agrupamentos e reagrupamentos, com objetivos de desenvolver habilidades nas diferentes áreas da inteligência (RENZULLI,1986 *apud* VIEIRA, 2011).

2.3.2 O Uso das Tecnologias Assistivas

As TA apresentam-se como possibilidades na prática educativa de uma instituição educacional que considera as diferenças de seus estudantes, sendo disponibilizada pelo Ministério da Educação a todas as SRM, de acordo com as necessidades e condições de seus estudantes, identificadas no Censo Escolar.

Desta forma, verifica-se que a TA é composta por recursos e serviços disponibilizados e utilizados para favorecer a funcionalidade do estudante com necessidades educacionais específicas:

> A Tecnologia Assistiva (TA) é uma área multidisciplinar de conhecimento na qual se desenvolvem estudos, produtos e pesquisas, visando promover a qualidade de vida e a inclusão social de PNEs. De forma geral, denomina-se também de Tecnologia Assistiva o equipamento ou recurso utilizado. [...] refere-se ao conjunto de recursos que, de alguma maneira, contribui para proporcionar às PNEs maior independência, qualidade de vida e inclusão social, por meio de um suplemento (prótese), da manutenção ou devolução de suas capacidades funcionais (SANTAROSA, 2010, p. 290).

Os documentos disponibilizados pelo Ministério da Educação são denominados “Ajudas Técnicas”, quando se trata de recursos, quais sejam: os Decretos nº 3298//1999 e nº 5296/2004.

Na tabela das áreas do conhecimento, disponibilizadas no *site* do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o termo Tecnologia Assistiva não consta, por isso o termo “multidisciplinar”. Nessa área, desenvolvem-se pesquisas, estudos e produtos com o objetivo de promover a qualidade de vida e a inclusão social de pessoas com necessidades educacionais específicas.

Acrescenta-se a isso, os diversos serviços, entendidos como estratégias e metodologias implementadas juntamente com os recursos com os mesmos objetivos de atendimento às necessidades de autonomia e qualidade de vida dessas pessoas.

Uma pessoa com deficiência, utilizando-se das TA, tem sua vida autônoma e independente facilitada. Com o uso de equipamentos, de recursos, de estratégias e de serviços encontra possibilidades - que antes do avanço tecnológico não existia - para praticar Atividades da Vida Autônoma e Social - AVAS.

Santarosa (2010) comenta que há vários posicionamentos referentes à relação da tecnologia com a leitura e a escrita. Alguns defendem que a tecnologia transforma a leitura e a escrita, uns admitem que a tecnologia não altera qualitativamente esses processos e outros argumentam “que há uma relação interdependente entre tecnologia e processos de leitura e escrita, uma relação que está longe de ser linear e direta” (p. 235).

Assim, relevante é entender que os editores de textos, hoje disponibilizados para uso em computadores, são considerados como as ferramentas tecnológicas mais importantes que dão suporte a processos de leitura e escrita.

O letramento está ligado ao processo de inclusão. Inclusão é “um processo no qual uma pessoa ou grupo começa a participar de usos e costumes de outros grupos, com os mesmos direitos e deveres” (PEREIRA, 2005 *apud* SANTAROSA, 2010, p. 235). Assim, o letramento digital funciona como alicerce para uma inclusão autossustentável e as tecnologias de informação e de comunicação devem ir de encontro a práticas de letramento nos espaços educativos.

A tecnologia a serviço da escrita deixa de fazer com que a coordenação motora fina das mãos seja requerida, como no caso do uso do lápis e da caneta esferográfica. Da escrita manual passa-se para a teclada e clicada. *Mouses* e teclados especiais situam-se como dispositivos técnicos para facilitar a composição textual. No caso da re-escrita, não é mais necessário escrever novamente um texto inteiro, quando se comete um erro porque as tecnologias estão a serviço dessa correção.

Não há uma classificação oficial das TA, pois cada pesquisador as classifica de acordo com determinados propósitos de estudos ou aplicações (SANTAROSA, 2010).

De acordo com os custos são caracterizadas como de baixa ou alta tecnologia. De baixa tecnologia são considerados os equipamentos, serviços e instrumentos de baixo custo, como por exemplo, os softwares gratuitos e materiais confeccionados na própria escola. De alta tecnologia são os softwares, hardwares, equipamentos, instrumentos, recursos e serviços de alto custo, como os softwares e equipamentos computacionais desenvolvidos e disponibilizados no mercado, por empresas privadas (SANTAROSA, 2010).

Para pessoas com necessidades motoras, por exemplo, existem opções de acessibilidade no sistema operacional, simuladores virtuais, simulador de teclado (ex. Teclado Amigo/UFRJ); para pessoas com limitações visuais: leitores de tela (Dosvox, Virtual Vision, Jaws), ampliadores de tela (Lunar 95, Zoom Text Windows, Magic Deluxe, LP DOS Deluxe, Visability), hardware (Braille Falado e Braillle Lite 18, Teclado Falado, Scanner, Monitor, Linha Braillle); para surdos e deficientes auditivos: Software de escrita da língua de sinais (Sign Writer, Projeto SignNet, SW-Edit, Sign Talk, SignPuddle 1.5), Teclado Virtual para a Escrita da LIBRAS, Rybená; para pessoas com necessidades de comunicação alternativa e aumentativa (CAA) com símbolos (gestos, vocalização, sinais, fotos e imagens), recursos (prancha, álbum, software, vocalizador, preditores de textos), técnicas (apontar, acompanhar, segurar, escanear, etc) e estratégias (uso em histórias de faz de conta, brincadeiras, imitações); Programas de Estratégias Linguísticas (softwares educativos de teoria e prática); Programas para desenvolvimento da fala (sintetizadores); Programas para aprendizagem de outros sistemas de comunicação (Softwares: Comunique e Amplisoft) (SANTAROSA, 2010).

Enfim, o uso das Tecnologias Assistivas nas SRM deve, também, ser foco de programas de formação docente para o AEE, pois uma variedade de equipamentos e recursos está sendo disponibilizada rapidamente, dada a era digital deste século.

3. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PORTO VELHO (RO): POLÍTICAS PÚBLICAS, TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE

Nesta seção serão apresentados os principais resultados da pesquisa, concernentes à Política Educacional adotada pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho (RO), bem como ao trabalho docente efetivado no AEE e as formações docentes vivenciadas para dar suporte a esse serviço.

Deste modo, a análise temática foi efetivada com as seguintes categorias: *Políticas Públicas Educacionais do Sistema Municipal de Porto Velho (RO), O Trabalho Docente* e *Formação Docente.*

Para cada categoria foram adotadas subcategorias. Desta forma, a *Políticas Públicas Educacionais do Sistema Municipal de Porto Velho (RO)* apresenta: *Ações da Universidade Federal de Rondônia – campus Porto Velho* e *Ações da Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho (RO).* A categoria *Trabalho Docente* suscitou *A Multifunção Docente, As Interrelações Entre o Professor do AEE e o Professor da Sala Comum, As Práticas Educativas,* a *Ausência dos Estudantes nas SRM,* a *Aquisição de Recursos Financeiross com Ação do Professor, O Uso das Tecnologias Assistivas* e as *Dificuldades no Trabalho Docente no AEE.* A terceira e última categoria, *Formação Docente,* implicou nas subcategorias: *Avaliação dos Encontros Mensais* e *A Formação Continuada nos Encontros Mensais.*

Antecedendo a essas exposições, optou-se por destacar algumas pesquisas em cursos de pós-graduação *stricto sensu* Mestrado, efetivadas em Rondônia, especialmente em Porto Velho, envolvendo a modalidade de Ensino da Educação Especial. Consta, também, algumas outras referentes à formação docente para o AEE e organização de SRM, de outras universidades brasileiras.

Embora não tenha ocorrido na UNIR, a pesquisa “Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: As Ações Desenvolvidas no Estado de Rondônia” (PAULA, 2007), realizada na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) com o foco nas Políticas Públicas, investigou as ações do Governo do Estado de Rondônia voltadas para a Educação Inclusiva, concluindo que suas ações e metas estavam em consonância com as do Ministério da Educação, cujos investimentos foram direcionados principalmente a ações de formação e capacitação dos professores e gestores escolares da Rede Pública Estadual.

A “AEE: Um Estudo de Caso” (Fontes, 2012) teve como objeto de estudo o Programa de Implantação das SRM e os seus impactos no Ensino Regular, a luz de Vygotsky. Ficou evidenciado que a Inclusão Educacional tem ocorrido de forma favorável, porém com desafios de ordem prática e com alguns tensionamentos. Foi verificada a precariedade das condições de implementação da inclusão, bem como de ordem técnica e dificuldades na gestão Estadual de recursos disponibilizados às Escolas.

A “Políticas Públicas para a Educação Especial em Rondônia” (AIMI, 2012), com os objetivos de analisar as Políticas Públicas para a Educação Especial, em Rondônia, após o advento da LDB nº 9394/96, evidenciou, dentre outras questões, que a formação inicial e continuada apresenta problemas para atender às necessidades da Escola, mas os resultados da inclusão educacional de pessoas com deficiência já são considerados satisfatórios.

Com o título “O Psicólogo Escolar e a Inclusão: Concepções e Práticas”, (JOHNSON, 2011) teve o objetivo de identificar e analisar concepções e práticas do psicólogo escolar no processo de inclusão escolar. Ressaltou a necessidade de investimentos e atenção no ceio escolar, com vistas a contextualizar sua atuação com as reais necessidades da Escola, considerando a complexidade do processo de inclusão escolar. Devido a problemas teóricos advindos de uma formação clínica, as concepções e representações dos psicólogos ainda estão pautadas no entendimento de que as questões da inclusão estão centradas na deficiência.

A “Formação Continuada dos Professores do AEE: Saberes e Práticas Pedagógicas para a Inclusão e Permanência de Alunos com Surdocegueira na Escola” (MATOS, 2012) da UECE, demonstraram que, embora houvesse disponibilidade dos professores do AEE para a formação, esta não supria as necessidades decorrentes da prática educativa, não fortalecendo, portanto, o processo de inclusão educacional.

A “Organização e Funcionamento das SRM em um Município Paulista” (MILANESI, 2012) da UFSCar, retrata o esforço de uma Rede Municipal de Ensino em implantar e implementar os serviços das SRM, porém os resultados apresentaram dificuldades na operacionalização do AEE, bem como na formação docente para esse serviço e na avaliação para identificação do estudante do AEE e de sua aprendizagem. Esta pesquisa está vinculada ao Observatório Nacional de

Educação Especial - ONEESP (Projeto 039, edital Nº 38/2010/CAPES/INEP), no qual estão inseridas diversas universidades brasileiras com o intuito de pesquisar os processos envolvendo as SRM. No Estado de Rondônia, especificamente na UNIR, a profª Drª Anamaria Silveira é a responsável estadual por esse projeto e esta dissertação, embora não apresente a abordagem colaborativa adotada em rede nacional, colaborará com os estudos iniciais sobre a implantação e implementação das SRM da Rede Municipal de Ensino de Porto Velho (RO), no que se refere ao trabalho e à formação docente efetivada no AEE, desenvolvido nas SRM.

3.1 Políticas Públicas Educacionais do Sistema Municipal de Porto Velho (RO)

O Sistema Municipal de Ensino adotou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, podendo ser comprovado nas ações da SEMED (RONDÔNIA, 2010) e na legislação do Conselho Municipal de Educação (CME) (PORTO VELHO, 2010) e do Poder Executivo (PORTO VELHO, 2012).

Não há salas especiais ou escolas especializadas na Rede Municipal. Assim, os estudantes com necessidades educacionais especiais estão matriculados nas salas comuns do Ensino Regular, sendo-lhes oferecidos atendimentos em diversos serviços de suporte, tais como as atividades aquáticas e o AEE.

O CME de Porto Velho (RO), por meio de sua Resolução nº 4/2010 fixou normas para a execução da Educação Especial nas Escolas da Rede Municipal, instituindo como competência das mesmas a oferta do AEE em SRM, sendo que os estudantes a ingressarem tal atendimento são os que apresentam deficiência, TGD e AHSD. Sugere, às Escolas o rompimento paradigmático que sustenta pedagogias excludentes, propondo que ofereçam a formação continuada com vistas a alçarem transformações em práticas educativas que atendam às necessidades e potencialidades de todos os estudantes. De acordo com essa resolução, de âmbito municipal, a formação de professores para a educação especial será complementada por cursos de atualização, aperfeiçoamento e/ou de especialização. Aos professores das SRM serão oferecidas oportunidades de formação continuada, até mesmo pós-graduação/especialização. Determina a competência ao poder público municipal desenvolver programas de formação inicial e continuada para

profissionalizar os recursos humanos da modalidade de Educação Especial. (PORTO VELHO, 2010).

A Instrução Normativa nº 001/DE/SEMED/2012 também normatiza que a disponibilização dos serviços do AEE destina-se a promover a inclusão dos alunos com deficiência, com TGD e com AHSD (PORTO VELHO, 2012).

Uma retrospectiva quanto ao surgimento do serviço específico da modalidade de Educação Especial na Rede Municipal de Ensino registra a construção do modelo de Educação Inclusiva, ora implantado. Para situar esse surgimento, as informações aqui disponibilizadas compõem o acervo documental da DIEES/DIEES da Secretaria Municipal de Educação/SEMED, denominado “Histórico”, elaborado por ocasião do Plano Municipal de Educação, em 2008. Há também, a citação de eventos de formação docente cujas fontes são certificados de participações em cursos e eventos da autora desta dissertação. Outras situações históricas, como a desvinculação entre a Rede Estadual e Municipal, fazem parte do relato de experiência profissional, vivenciado pela própria autora.

3.1.1 Ações da Universidade Federal de Rondônia – campus Porto Velho

Fazendo-se uma retrospectiva histórica de formação ocorrida em Porto Velho (RO), desde a instituição da “Educação para Todos”, foi instalado em 1998, na UNIR, o Fórum de Educação Especial, por intermédio do Núcleo de Educação (Anexo 1). Com estatuto próprio, viabilizaria pesquisas, acordos e interações com as diversas instituições com vistas ao desenvolvimento de programas de fortalecimento da modalidade, em Rondônia, contudo, a despeito de sua instalação, o mesmo fora desarticulado e findado.

Em 1999/2000, essa mesma Universidade disponibilizou um Curso de Aperfeiçoamento em Educação Especial, de 250 horas (anexo B), coordenado pelo Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba, que culminou em curso de especialização *lato sensu* (anexo C), convidando pessoas de renome nacional em Educação Especial: Dra. Maria Amélia Almeida, Dra. Valdelúcia Alves da Costa, Dr. Antonio Carlos do Nascimento Osório, dentre outros.

Em 2000, aconteceu o I Seminário “A Educação Especial em Debate na UNIR”, com a presença da professora Dra. Maria Amélia Almeida, da Universidade Federal de São Carlos (Anexo 4).

Com escassez de formação inicial, a inclusão educacional acontece por força da Política Nacional da Educação. Compreende-se, então, que os cursos de formação inicial de professores também apresentaram alterações, ao longo desse processo. Assim, o componente curricular de Educação Especial encontra-se presente nos cursos de licenciatura. Em alguns, de forma obrigatória, como o de Licenciatura Plena em Pedagogia, e em outros, como disciplina optativa, na Universidade Federal de Rondônia. No entanto, o fundamental, na formação docente é a postura investigativa (porque os anos passam e a história prossegue e avança) e alguns currículos continuam engessados. Uma das formas de encontrar uma oportunidade de acompanhar os avanços na cultura seria a postura investigativa, que, segundo Severino (2012), não se encontra presente nos cursos de formação, e, segundo Nóvoa (2012) é imprescindível para o processo de desenvolvimento profissional e formação docente.

Uma questão a considerar é que os egressos dos cursos de Pedagogia, que estão atuando no Mundo do Trabalho, são pertencentes às ações do currículo antigo do curso de Pedagogia da UNIR, não construindo, na formação inicial, os conhecimentos discutidos no atual modelo curricular da referida Universidade. Isso contribui na morosidade da aquisição das representações sociais necessárias para adequação profissional no modelo inclusivo educacional.

3.1.2 Ações da Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho (RO)

De acordo com o documento denominado “Histórico” da SEMED, os atendimentos iniciais na modalidade de Educação Especial remontam a 1974, com a implantação dos primeiros atendimentos às pessoas com necessidades educacionais especiais, na Escola Estadual Homero Kang Tourinho, anexo ao Colégio Normal Carmela Dutra. Os problemas de linguagem, com atividades para o desenvolvimento da fala eram os focos desses atendimentos, realizados no contra turno ao horário escolar. Acrescentou-se o serviço de atendimento psicológico em 1977 (PORTO VELHO, SEMED, 2008).

Em 1975 foi criada a coordenadoria de atendimento à pessoa com deficiência e qualificação de recursos humanos para atuar nas classes especiais pela Secretaria da Educação (PORTO VELHO, SEMED, 2008).

Em 1979 foi instalada a Divisão de Ensino Especial (DEE) na Secretaria de Educação. A sequência histórica apresenta a implantação da Sala de Apoio Pedagógico, com vistas a um atendimento complementar aos estudantes da primeira série do 1º Grau, expandindo esse atendimento às quatro primeiras séries desse nível de ensino (PORTO VELHO, SEMED, 2008).

No final da década de 80, a Rede Estadual se desvinculou da Rede Municipal, e os serviços educacionais passaram a coexistir em sistemas distintos. O Estado instituiu Delegacias Regionais de Ensino situadas em municípios-polo e o Sistema Municipal foi administrado pelas Secretarias Municipais de Educação.

A Rede Municipal de Ensino de Porto Velho instituiu diversos serviços para acompanhar as classes especiais, encaminhar seus estudantes a serviços da área de saúde, executar programas de formação em atendimento à Política Nacional, como é o caso do I Seminário Políticas Públicas e Educação Inclusiva, em adesão ao Programa Educação Inclusiva, Direito à Diversidade, em 2004.

Em 2006 foi criada a DIEES em funcionamento até hoje (2013), com objetivos de viabilizar e sustentar o processo de construção da educação inclusiva, com recursos humanos, financeiros e materiais (PORTO VELHO, SEMED, 2008).

As atividades desenvolvidas por essa divisão até os dias atuais são:

> Equipe Itinerante: pedagogo e psicólogo que assessoram as escolas (cada polo tem uma equipe), o projeto de atividades aquáticas adaptadas (desenvolvido numa escola de natação), convênio com equipe médica (neurologista, oftalmologista, otorrinolaringologista e fono), a Equipe Itinerante também tem um fisioterapeuta e um educador físico. Na saúde é através da Divisão de Saúde Escolar e a Equipe Itinerante, que encaminha. Os pais levam na POC (Policlínica Osvaldo Cruz) (relato da gestora).

A DIEES/SEMED subsidia as suas ações em prol da Educação Inclusiva, apresentando suporte em serviços pedagógicos, bem como oferece acesso facilitado nos serviços de competência de outras áreas, como a Saúde, por exemplo. Suas Equipes Itinerantes funcionam como ponte entre a SEMED e as Escolas, orientando e monitorando a execução do serviço de AEE.

A legislação utilizada pela equipe da DIEES, como suporte aos profissionais da educação que atuam no AEE, segundo sua gestora educacional, são as disponibilizadas pelo Ministério da Educação, Conselhos Estadual e Municipal de Educação e Secretaria Municipal de Educação.

A Rede Municipal de Ensino de Porto Velho apresenta quantidade zero de classes ou escolas especiais, demonstrando ter aderido completamente ao processo de inclusão educacional. Presume-se que o total dos 50 (cinquenta) estudantes da Educação Especial matriculados na Educação Infantil, somando-se aos 484 (quatrocentos e oitenta e quatro) estudantes matriculados no Ensino Fundamental e os 43 (quarenta e três) matriculados na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental, tem-se um quantitativo de 577 (quinhentos e setenta e sete) estudantes da Educação Especial matriculados na Rede Municipal nos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental, em 2011, ou seja, nas salas do Ensino Regular Comum (RONDÔNIA, 2011).

Para corroborar com esses dados, o relato da gestora municipal de Educação Especial se faz importante:

> O município não trabalha com classe especial. Em 2005 já existia na Escola Antonio Ferreira da Silva com sala de recursos o atendimento a pessoas cegas e indicada a primeira escola foi a Darcy Ribeiro para o MEC, pelo Departamento de Educação da SEMED. Em 2007 foram indicadas mais escolas com projetos, em parceria com o MEC: o município disponibiliza salas e professores e o MEC dá os equipamentos (relato da gestora).

3.1.2.1 A Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais e do Atendimento Educacional Especializado

O artigo 5º do Decreto Federal nº 7611/2011 define: “§ 3º As Salas de Recursos Multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do Atendimento Educacional Especializado” (BRASIL, 2012b). As SRM na Rede Municipal de Ensino foram implantadas, tanto com recursos federais quanto municipais e suas implementações estão sendo garantidas anualmente nos orçamentos municipais destinados à Educação, segundo o relato da gestora.

São vinte e nove (29) as SRM em atividade, sendo que oito (08) estão localizadas em distritos e no campo (Zona Rural). Desta forma, para a realização deste estudo, priorizou-se as vinte e uma (21) SRM localizadas na zona urbana do município de Porto Velho (RO):

Tabela 1 - SRM da Rede Municipal de Ensino de Porto Velho (RO)

Rede Municipal De Ensino De Porto Velho Abril/2012					
Salas de Recursos Multifuncionais					
Zona Urbana		Zona Rural e Distritos		TOTAL	
Ativas	Inativas	Ativas	Inativas	Ativas	Inativas
21	2	8	7	29	9
23		15		38	

Fonte: Divisão de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (DIEES/SEMED) de Porto Velho (RO), 2012.

As SRM inativas localizadas no campo ou nos distritos decorrem da ausência de recursos humanos disponíveis na localidade, enquanto que os fatores que levam à inatividade na cidade decorrem da falta de espaço físico (relato da gestora).

Para apresentar as Escolas onde se localizam as SRM da Zona Urbana do Município de Porto Velho, que compõem o lócus desta pesquisa, foram relacionados os nomes, endereços e a condição apresentada em abril de 2012, momento em que se iniciaram as entrevistas na DIEES/SEMED.

Quadro 1 - Salas de Recursos Multifuncionais de Escolas Municipais de Porto Velho investigadas

Nº	**Escola**	**Endereço**	**Condição**
1	EMEF Antônio Ferreira da Silva	Rua Duque de Caxias, 2454, B. São Cristóvão	Ativa
2	EMEF Maria Isaura da Costa Cruz	Rua Jarcim, 3418, B. Costa e Silva	Ativa
3	EMEF São Pedro	Rua José de Alencar com Costa e Silva	Ativa
4	EMEF Prof. Antonio A. Revelo das Chagas	Av. Almirante Tamandaré c/ Jardel Filho, 5770 B. São Sebastião II	Falta espaço físico
5	EMEF Saul Bennesby	Rua Algodoeiro, 3130, Eletronorte	Ativa
6	EMEF Padre Chiquinho	Av. Campos Sales, 881, B. Areal	Ativa
7	EMEF Joaquim Vicente Rondon	Rua Garopaba, 2615, B. COHAB	Ativa

8	EMEF Manoel Aparício Nunes Almeida	Rua João Elias de Souza, 3757, B. Cidade Nova	Ativa
9	EMEIEF Pequenos Talentos	Rua Caetano, 3256, B. Caladinho	Ativa
10	EMEF Prof. Pedro Tavares Batalha	Rua Alba, 5972, B. Aponiã	Ativa
11	EMEF Darcy Ribeiro	Rua José Vieira Cahula, 6662, B. Esperança da Comunidade	Ativa
12	IME Eng. Francisco Erse	Av. Amazonas, 6363, B. Cuniã	Ativa
13	EMEF João Ribeiro Soares	Rua Andréia, s/nº B. Igarapé	Ativa
14	EMEIEF Guadalupe	Rua Andréia, 5692, Aponiã	Ativa
15	EMEF Rio Madeira	Alameda Roquete Pinto, 4483, B. Nova Esperança	Ativa
16	EMEF Profª Estela de Araújo Compasso	Rua Colatina, 2030, B. Marcos Freire	Ativa
17	EMEIEF Auta de Souza	Rua Cinco de Outubro, 1555, B. São Francisco	Ativa
18	EMEF Eng. Wadih Darwich Zacarias	Rua Cidade, 2118, Conjunto Jamari, B. Três Marias	Construção autorizada
19	EMEIEF Bom Princípio	Rua Eng. Paulo Pinheiro, 1616, B. Tancredo Neves	Ativa
20	EMEIEF Flor de Piquiá	Av. Raimundo Cantuária c/ Daniela, 6727, B. Tiradentes	Ativa
21	EMEIEF Francisco Elenilson Negreiros	Rua Alto do Bronze com Mané Garrincha, 9422, B. Socialista	Ativa
22	EMEIEF 12 de Outubro	Rua Serra Dourada, 2207, B. Três Marias	Ativa
23	EMEF Pingo de Gente	Rua Orion, 102, B. Ulisses Guimarães	Ativa

Fonte: DIEES/SEMED/Porto Velho (RO), 2012.

Descartou-se a possibilidade de incluir as SRM da Zona Rural e/ou Distritos devido às dificuldades de distâncias, localizações e estradas de acesso.

Embora a EMEF Pingo de Gente, localizada no Bairro Ulisses Guimarães tenha sido considerada, pela SEMED, ativa, no período da visita *in loco* encontrava-se em reforma predial, não sendo localizados os recursos humanos no prédio. Assim, o lócus da presente pesquisa compreende apenas as vinte primeiras Escolas e os outros espaços de desenvolvimento da Educação Especial, já descritos na seção que trata do delineamento da pesquisa.

Desde o ano de 2005, existia um atendimento a pessoas cegas e com baixa visão, desenvolvido em Sala de Recursos, na Escola Municipal de Ensino

Fundamental Antônio Ferreira da Silva. A Escola “Municipal de Ensino Fundamental Senador Darcy Ribeiro’ foi a primeira a ser indicada ao Ministério da Educação para a implantação da Sala de Recursos Multifuncionais” (relato da gestora).

A partir de 2007 outras escolas foram selecionadas para celebrarem o acordo de parceria entre a Prefeitura Municipal de Porto Velho (RO) e o Ministério da Educação, segundo o qual a Prefeitura Municipal, por meio da SEMED, disponibiliza os professores e os espaços físicos, enquanto que o MEC encaminha os equipamentos e materiais pedagógicos específicos e promove implementações com recursos do programa Escola Acessível (relato da gestora).

A Rede Municipal implantou, sem a cooperação do MEC, salas de recursos em quatro pólos (Zona Sul, Leste, Oeste e Norte) com recursos próprios, oficializando suas implantações, posteriormente:

> [...] a partir da instituição do MEC, em 2005, o município disseminou isso. Com recursos próprios montou várias salas [...] O Município equipou salas de recursos em quatro polos: Zona Sul, Leste, Oeste e Norte. Polo 2, 4, 1 e 3. Depois indicaram pro MEC para ficarem oficializadas no Governo Federal. E o Município sempre está reequipando (relato da gestora).

As ações para o fortalecimento pedagógico do AEE realizado nas SRM, por parte da SEMED, consistem em prestar assessoria às Escolas, por meio de profissionais, tais como pedagogo, psicólogo, fisioterapeuta e educador físico, além da formação docente.

Na área da Saúde, convênios são firmados com médicos especialistas (neurologistas, oftalmologistas, otorrinolaringologistas, dentre outros), para atender os estudantes de suas escolas, com laudos médicos.

Os documentos norteadores adotados para a execução do AEE, disponibilizados aos professores das SRM, via *e-mail* coletivo, foram a Resolução nº 04/2010 do Conselho Municipal da Educação (CME) e a Instrução Normativa 001/2012/SEMED, além das outras diretrizes nacionais.

A Resolução nº4/2010-CME, no que se refere à formação docente, garantiu aos professores das SRM a oportunidade de formação continuada, inclusive sob a forma de pós-graduação/especialização, além de cursos de aperfeiçoamentos e

atualizações. Determinou que a Secretaria Municipal de Educação ficasse incumbida da implantação e implementação das ações em prol do funcionamento das SRM.

Essa instrução está sendo cumprida, com a execução de dois cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* - Especialização em Educação Especial (uma ocorrida em 2006 e a outra, em vias de realização no ano de 2012). As demais ações de formações são por meio de seminários, oficinas, cursos de aperfeiçoamentos e reuniões mensais, com a equipe técnica da DIEES/SEMED. Cursos à distância, promovidos pelas Universidades Federais em parcerias com o MEC são, também, proporcionados, quando são firmadas tutorias com a SEMED.

As Diretrizes Operacionais da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) prevê professores capacitados e especializados. As Diretrizes Operacionais para o AEE orientam que a formação inicial seja com habilitação para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial (BRASIL, 2010c). Com essa premissa, de acordo com o relato da gestora municipal, os encaminhamentos no Sistema Municipal de Ensino estão sendo correlatos à recomendações legais. Não se pode esperar que já se encontre na capital de Rondônia, recursos humanos com as especializações exigidas, porém, embora a SEMED dá preferência para quem tem esse curso de especialização, ela mesma já ofereceu em 2006 e está oferecendo, a partir de 2012, no sentido de proporcionar aos seus professores essa formação.

O número de professores que atuam em cada sala varia de acordo com as especificidades do atendimento e a quantidade de estudantes: “Há salas com 30 e outras com 5 alunos frequentando. É relativo à localidade da escola” (relato da gestora).

A legislação nacional não quantifica os professores que devam integrar as SRM, deste modo, cabe a cada Escola adequar-se de acordo com suas necessidades. Entretanto, a gestora municipal relatou sua discordância com as recomendações recebidas: “Cada área dessas requer um especialista específico e um especialista não dá conta. Porque ela é multifuncional e cada área requer conhecimentos específicos. Não concordamos com o MEC” (relato da gestora).

A premissa seria de uma suposta orientação para que cada SRM oferte o AEE com apenas um professor especialista. Entretanto, observando-se tanto a Nota Técnica nª 62/2011, quanto a Nota Técnica nº 11/2010, ambas do MEC, o Decreto

nº 7611/2011, a Resolução nº 04/2009, a Resolução nº 02/2001, a Resolução nº 04/2010, não se identificou tal recomendação. Assim, quando um sistema de ensino possibilita que mais de um especialista permaneça na SRM, executando o AEE, em consideração a todas as diferenças pedagógicas de cada condição humana, está fazendo uma opção de ação de meta de Política Pública que tem a pretensão de proporcionar serviço de suporte adequado.

Os recursos materiais são adquiridos pelo MEC e disponibilizados às SRM, conforme as condições apresentadas no Censo Escolar do ano anterior. Assim, cada SRM apresenta equipamentos e materiais pedagógicos diferentes umas das outras:

> Os recursos materiais disponibilizados são: equipamentos tecnológicos, mobiliários específicos, materiais pedagógicos específicos e uma imensidade de recursos de Tecnologias Assistivas (TA) que vai desde baixa tecnologia até a alta tecnologia. Há impressora Braille, máquina ampliadora (relato da gestora).

Nada impede que a própria mantenedora das Escolas públicas, bem como as próprias Escolas se organizem para implementar a aquisição dos materiais e equipamentos que considera pertinentes para o AEE propiciado nas SRM. Se a aderência à Política Nacional foi espontânea, há o crédito para com esse serviço.

Sobre esse assunto, a gestora municipal considera que há benefícios aos estudantes com necessidades educacionais especiais:

> Se a criança for devidamente atendida dentro de suas necessidades, ela tem possibilidades de participar da sala comum. Exemplo, a criança sendo cega se lhe forem oferecidas as oportunidades de acesso à comunicação escrita, ela acompanha a aula naturalmente, com os materiais adaptados. Com baixa visão, se tiver o material ampliado (relato da gestora).

Há que se ponderar que são visíveis duas situações de ações de Políticas Públicas. A primeira diz respeito a participar de um modelo de Estado que detém o poder de adquirir os equipamentos e materiais pedagógicos que considera pertinentes, oportunizando a grandes empresas a participações em processos licitatórios de grande porte. Por outro lado, equipamentos e materiais que facilitam a funcionalidade e autonomia de pessoas com necessidades educacionais especiais, muitas vezes não são localizados em determinadas regiões do país, assim, essa aquisição por parte do MEC facilita a apropriação da tecnologia em todos os pontos

do país. Ocorre, no entanto, que os professores inseridos no AEE de determinadas regiões do país, como a Norte, muitas vezes não dispõem dos conhecimentos necessários para a utilização de alguns recursos. Apresenta-se aí, um problema de formação, advindo dos avanços tecnológicos, que as Universidades locais por vezes não acompanham.

Ainda como ação da Secretaria Municipal, serão discutidos os aspectos operacionais práticos, vinculados ao trabalho docente.

3.1.2.2 A Operacionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)

Para registrar a operacionalização do AEE são disponibilizados modelos de instrumentos, por *e-mail*, a todos os professores que o executam. Cada Escola pode optar em adotá-los ou reformulá-los, de acordo com o que entenderem pertinentes. O que se observou, nas Escolas pesquisadas, no entanto, é que há uma adoção desses modelos, na íntegra. Assim, é possível observar os seguintes instrumentos de registros:

a) plano de ação em sala multifuncional anual;

b) ficha de encaminhamento para AEE, para colocar os dados escolares do estudante, o motivo do encaminhamento e as providências tomadas na SRM;

c) avaliação pedagógica;

d) roteiro de anamnese;

e) termo de responsabilidade e/ou de recusa de atendimento para o responsável pelo estudante;

f) ficha de matrícula - AEE;

g) relatório de desempenho;

h) relatório semestral para DIEES/SEMED;

i) ficha de matrícula;

j) quadro demonstrativo de vagas para atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais.

Nas vinte escolas pesquisadas formulou-se uma tabela com as condições dos estudantes frequentadores das SRM. Os resultados obtidos estão apresentados na Tabela a seguir e prestam-se a orientar o perfil de formação profissional necessário

para dar suporte às complementações e/ou suplementações educacionais condizentes.

Tabela 2 - Condições Gerais dos Estudantes das SRM

CONDIÇÃO	LAUDO	SUSPEITA	TOTAL
Deficiência Intelectual	85	32	117
Síndrome de Down	13	02	15
Deficiência Física	18	02	20
Deficiência Auditiva	17	-	17
Deficiência Visual	14	01	15
Deficiência Múltipla	20	02	22
Transtornos Globais do Desenvolvimento	21	05	26
Altas Habilidades Superdotação	-	-	-
Sem laudo/sem suspeita		04	04
Transtornos Funcionais Específicos	03	09	12
Epilepsia	-	02	02
Nefrose Renal	01	-	01
Síndrome de Nanismo	01	-	01
Sínd. Robinow-silverman smith	01		01
Dificuldade na fala	-	03	03
Neurotoxoplasmose congênita	02	-	02
Esquizofrenia	01	-	01
Síndrome do X-Frágil	01	-	01
Síndrome J. Walker	01	-	01
Atraso no Desenvolvimento Psicomotor	01	01	02
Agitação Psicomotora	01	-	01
Fraqueza Muscular nas Mãos	01	-	01
Hidrocefalia	-	01	01
Dificuldade de Aprendizagem	-	03	03
T O T A L	202	67	269

Fonte: Instrumentos de Registros das Vinte SRM da Rede Municipal de Ensino de Porto Velho, Zona Urbana, 2012.

Embora a legislação preconize que os estudantes a serem atendidos nas SRM podem apresentar AHSD, não consta matrícula dessa categoria para esse atendimento.

Os estudantes com TGD somam 1,39% das pessoas com laudo médico. Em sua maioria, apresentam Autismo e Síndrome de Asperger.

Dentre as três condições que compõem o público-alvo do AEE, quais sejam: Deficiências, TGD e AHSD, as deficiências possuem maior representatividade,

compreendendo 167 (cento e sessenta e sete) pessoas, ou seja, 82,67% das pessoas com laudo médico.

Estudantes com Transtornos Funcionais Específicos, tais como dislexias estão presentes nos atendimentos, embora não tenham sido previstos nos documentos legais nacionais e municipais.

Em alguns casos, foram descritas integralmente as condições conforme os laudos médicos. Desta forma, algumas condições, que poderiam acarretar alguns tipos de deficiência associada ou primária, como não foram detectadas nos laudos médicos, também não foram somadas no quadro.

Os laudos de Encefalopatia Crônica não Evolutiva/não Progressiva - ECnP ou Paralisia Cerebral foram computados dentro da categoria Deficiência Física pelo motivo dessas condições estarem contidas na definição de Deficiência Física.

Quando o laudo associava duas ou mais deficiências primárias, somava-se como deficiência múltipla. Observa-se que a característica mais marcante dos atendimentos, no geral, é a deficiência intelectual.

A visualização das condições dos estudantes matriculados no serviço de AEE pretende averiguar quais necessidades formativas são exigidas dos professores, pois para cada condição de necessidade especial, há estratégias, símbolos, linguagem e implicações pedagógicas específicas.

Analisando-se os registros escolares das condições dos estudantes matriculados nas SRM, a título de contextualização, foi possível averiguar que os estudantes na faixa-etária de 8 a 12 anos são o de maior número, com destaque para os 11 anos. No que tange à matrícula nas salas comuns, verificou-se uma maior concentração nos anos iniciais do Ensino Fundamental, do 2º ao 4º ano.

Desta forma, a formação docente para o exercício do AEE, promovida pela SEMED, a luz desse contexto, deve contemplar as implicações pedagógicas de estudantes com todos os tipos de deficiência, a exceção da surdocegueira e com ênfase para a deficiência intelectual, todos os tipos de TGD, priorizando-se a categoria de autismo e Síndrome de Asperger, e com uma preocupação formativa melhor, para que os professores das salas comuns possam identificar estudantes com AHSD. Os anos iniciais do Ensino Fundamental são em maior número nas SRM.

3.2 O Trabalho Docente

Entende-se por trabalho, o serviço destinado a satisfazer as necessidades humanas (ALBARNOZ, 2008). Assim, o trabalho docente no AEE, pode ser compreendido como o serviço destinado a satisfazer as necessidades educacionais especiais dos estudantes matriculados nas SRM, com fins específicos de inclusão educacional. É possível vislumbrar duas opções políticas a serem adotadas no trabalho docente. A primeira seria inspirada numa corrente neoliberal, segundo a qual o desenvolvimento do potencial humano estaria em evidência. A segunda opção entende a educação no ideal de justiça social (LESSARD E TARDIF, 2008).

Três cenários de modelos educacionais estão visíveis. Dentre os quais, está a restauração do modelo canônico e das desigualdades. O ofício do professor é reconhecido como o dominante da cultura e o responsável pelo saber. A partir de então dois tipos surgiriam: um para atender os mais dispostos a aprenderem. Para esses estudantes, a procura por instituições de renome seria a saída, enquanto que aos economicamente menos favorecidos seria oportunizado um modelo de Escola com objetivos claros de lutar contra a violência, a indisciplina e a retenção (LESSARD E TARDIF, 2008).

O segundo cenário apresenta a inserção das tecnologias nos modelos de ensino e de aprendizagem e procura romper com o paradigma anterior, desestabilizando-o. O sentido da pedagogia passa a ser modernizada. A ética, neste modelo, assenta-se melhor a um modelo empresarial. É óbvio que a Economia tem objetivos promissores nesse modelo, segundo o qual a Educação precisa acompanhar os avanços tecnológicos, sendo a aquisição de equipamentos e programas altamente recomendados (LESSARD E TARDIF, 2008).

O terceiro cenário apresenta uma pedagogia de treinamento e do tratamento da educação, que estimula a formação de competências, porém conecta-as aos saberes. Tenta conciliar a ética no serviço público e a luta contra as desigualdades sociais. Uma escola cujo foco é a aprendizagem coletiva (LESSARD E TARDIF, 2008).

As pesquisas têm mostrado que é possível a construção desse terceiro modelo (T. SEDDON, s.d. *apud* LESSARD E TARDIF, 2008). Os professores podem

se apropriar de todas as inovações tecnológicas e conciliá-las a orientações e convicções educativas (LESSARD E TARDIF, 2008).

A reconstrução identitária dos professores está em curso e veem-se possibilidades da não aderência a propostas canônicas, tradicionais, cujo professor se fazia o único e exclusivo detentor do saber, mas que, dada as condições socioeconômicas das comunidades, era possível uns filhos adentrarem em espaços com 100% de aproveitamento de conhecimento dos saberes construídos culturalmente, enquanto outros lutavam, ainda, pela socialização, contra a desigualdade, violência e retenção. Aos professores caberia, ainda, a incumbência de se apropriar das inovações tecnológicas, mas sem deixar que elas sucumbissem às orientações e convicções educativas, construídas ao longo de décadas.

Nessa situação está o professor do AEE, pois está num processo segundo o qual luta contra a desigualdade nas oportunidades de aprendizagens dos estudantes com necessidades especiais. Ao mesmo tempo, está sendo proposta uma meta cuja ação pedagógica depende do uso de tecnologias assistivas que, embora com o nome de ajudas técnicas desde os decretos federais publicados em 1999 e 2004, não lhes foram oportunizadas suas apropriações, anteriormente. Somente agora, com o advento dos cursos de formação para o AEE, como se apresenta no modelo formativo da UFSM (SILUK, 2011) tais tecnologias está sendo apresentadas, com objetivos claros de garantir a autonomia e a funcionalidade de pessoas com certas limitações físicas posturais e no manuseio dos membros superiores, por exemplo. Essa proposta se apresenta pertinente, se utilizada como uma ferramenta de enriquecimento curricular, com vistas a propiciar a apropriação dos saberes culturalmente construídos pela humanidade.

Na Rede Municipal de Ensino de Porto Velho (RO), foram identificadas algumas características que qualificam o trabalho docente específico no AEE, que serão apresentadas a seguir.

3.2.1 A Multifunção Docente

Os documentos legais que tratam da função do professor para o AEE (Resolução 04/2009 e Decreto 7611/2011) colocam uma perspectiva multifuncional, pois um mesmo profissional possui diversas atribuições, quais sejam: identificar as

necessidades pedagógicas do estudante, elaborar um plano individual para a complementação ou suplementação educacional, acompanhar o desenvolvimento dessas ações de forma avaliativa constante, preparar e disponibilizar os materiais pedagógicos e/ou de acessibilidade para uso do estudante, tanto na Escola, como fora dela. Entretanto, o mais preocupante é ter que dominar os saberes, as práticas pedagógicas e de acessibilidade próprias de cada tipo de condição dos estudantes, ou seja, com diferentes necessidades educacionais, com diferentes tipos de deficiência, de TGD e de AHSD. Normalmente, os pesquisadores professores universitários se atém a apenas um tipo de condição dessas, para pesquisar. Entretanto, o que se espera de um profissional do serviço de AEE é que compreenda cada condição, ou seja, todas. Para agir coerentemente, o professor do AEE precisa compreender, também, o funcionamento de equipamentos, recursos, acessórios, estratégias e símbolos denominados Tecnologias Assistivas para todas as necessidades especiais.

Na Rede Municipal de Ensino de Porto Velho a perspectiva é a mesma. Em 2012, das vinte SRM verificou-se que 269 estudantes são da zona urbana, sendo que não há a condição de altas habilidades, dado que caracteriza a necessidade de averiguações e possíveis pesquisas para concluir os motivos reais. A condição de maior percentual constatada é a deficiência, desde a física até a múltipla, com destaque para a intelectual.

Destaca-se que o professor não pode escolher um tipo de condição humana para atender, considerando-se tanto a Política Pública Nacional, quanto o fato de que as SRM de Porto Velho funcionam como salas-polo, onde aglutinam estudantes da própria escola e do entorno. Quando as salas possuem mais de um professor no mesmo turno, verificou-se, durante a pesquisa, que estes distribuem os estudantes, de acordo com as aptidões que dominam, ou seja, quem tem domínio da LIBRAS fica com os estudantes surdos, quem tem mais experiência em atendimento a autistas, responsabiliza-se por esses estudantes, mas no caso da sala com apenas um profissional, este fica com a responsabilidade de dominar todos os equipamentos, materiais específicos e estratégias pedagógicas para todas as condições.

O levantamento destaca que o tipo de preparação mais acentuada deva ser para atender pessoas com deficiência intelectual, e, na sequência, para estudantes

com TGD, deficiência múltipla, física, auditiva e visual, respectivamente, conforme tabela abaixo, sobre as condições dos estudantes das SRM, em 2012:

Tabela3 - Condições dos Estudantes por SRM

CONDIÇÃO	*Deficiência Intelectual*		*Deficiência Múltipla*		*Deficiência Auditiva - surdez*		*Deficiência Visual*		*Deficiência Física*		*Transtornos Globais do Desenvolvimento*		*Altas Habilidades Superdotação*		*Transtornos Globais do Desenvolvimento*		*Outras*		*TOTAL*
Escola	L	NL	L	NL	L	NL	L	NL	L	NL	L	NL	L	NL	L	NL	L	NL	
1	7	-	3	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	1	-	-	13
2	8	4	-	-	1	-	1	-	1	-	2	-	-	-	-	-	1	-	18
3	3	3	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	10
4	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	2	-	-	-	-	-	-	-	03
5	6	2	1	-	2	-	2	-	2	-	-	-	-	-	1	-	1	-	17
6	9	2	-	-	1	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	14
7	8	-	2	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	2	-	14
8	1	-	1	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	1	06
9	4	1	-	-	2	-	-	1	1	-	-	1	-	-	-	1	-	2	13
10	6	-	-	-	3	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	2	13
11	8	1	2	-	-	-	5	-	1	-	3	-	-	-	-	-	-	-	20
12	5	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	09
13	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	03
14	2	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	04
15	2	1	-	-	-	-	1	-	1	-	1	-	-	-	-	3	1	1	11
16	1	1	3	2	-	-	-	-	1	-	2	2	-	-	-	1	1	1	15
17	3	10	3	-	-	-	2	-	-	-	2	-	-	-	-	3	3	2	28
18	5	4	1	-	1	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	1	14
19	12	-	4	-	1	-	3	-	1	-	3	-	-	-	-	-	-	-	24
20	6	4	-	-	1	-	-	-	1	1	2	-	-	-	2	-	-	3	20
TOTAL	98	34	20	2	17	-	14	1	18	2	21	5	-	-	3	9	11	14	269

Legenda: L = com laudo médico NL = sem laudo médico
Fonte: Registros Escolares das SRM – 2012

Além da predominância da deficiência intelectual e da ausência de pessoas com AHSD, já citadas, pode-se perceber a coluna “outras” com laudo e sem laudo. É relevante esclarecer que “com laudo” são terminologias utilizadas pelos médicos, sem o enquadramento devido em algum tipo de deficiência ou TGD, quais sejam: neurotoxoplasmose congênita, atraso no desenvolvimento psicomotor, agitação psicomotora, fraqueza muscular nas mãos, Síndrome Robinow S. Smith, Síndrome J. Walker, Síndrome do X-Frágil, dentre outros. “Sem laudo” são: toxoplasmose,

dificuldade de aprendizagem, dificuldade na fala, hidrocefalia, epilepsia, dados esses coletados pelos professores, nas entrevistas com os familiares, mas que não procuraram médicos para a emissão do laudo.

Os Transtornos Funcionais Específicos são citados porque pertencem à modalidade de Educação Especial, porém não constam como categoria a ser atendida nas SRM, na legislação municipal. Mesmo assim, a dislexia, a discalculia, a disortografia, dentre outras condições são atendidas em 7 (sete) SRM.

Há, também, os surdos e pessoas com deficiência auditiva, porém, não há essa categoria sem laudo. As pessoas com deficiência auditiva são identificadas como aquelas que se utilizam de aparelhos ou implantes para auxiliar na audição, e surdas são as que não apresentam condições de audição pelo aparelho próprio, optando pela Língua Brasileira de Sinais para a comunicação.

Várias SRM atendem estudantes com diferentes condições humanas, sendo, então, seu caráter profissional, multifuncional, ou seja, um mesmo profissional deve ser capaz de atender todas as especificidades necessárias que surgirem, pelo simples fato de existirem estudantes com tais necessidades, devidamente matriculados.

Há SRM que por afinidade, quando há mais que um profissional, as diferentes condições são divididas entre os professores, como se percebe nas entrevistas realizadas com as professoras identificadas como P10, P11 e P12, que atuam juntas e a equipe aproveita o que cada uma tem de melhor para contribuir. Destas, uma professora (P12) domina LIBRAS, então todos os estudantes que necessitam deste conhecimento específico são atendidos por essa profissional que possui habilidades, também, para a confecção de materiais pedagógicos. Outra professora por sua vez, tem acesso a uma renomada pesquisadora brasileira, que consulta, quando sente ser necessário, diante, por exemplo, de uma situação nova:

> [...] e ela responde os e-mails. Estamos participando de uma rede com ela [...]. Nem sempre tudo o que está no livro a gente aplica, mas ajuda mesmo nos e-mails. A gente manda e se a Mantoan não nos atende, ela manda outra nos responder (P10).

Ela relatou suas dificuldades:

> É de trabalhar algumas deficiências (falando sobre suas dificuldades). Como agora chegou a Síndrome de Ângelman. A gente pesquisou. Pense numa criança que come cabelo, pedra, tudo o que vê como, morde. A dificuldade maior é que a mãe não aceita a deficiência como limitação. Ela acha que ela vai aprender a ler e quer ver resultados, rápido. Ela está com ansiedade porque trouxe um caderninho de outra escola cheia de tarefinha ba-be-bi-bo-bu. Eu falo pra ela: mãe, você tem consciência que não foi ela que fez isso? Se você quer mentira [...] A gente trabalha autonomia, querendo tirar o dedo da boca e ela compra chupeta (P10).

A fala dessa professora mostra o contexto em que cada professor do AEE está inserido: condições novas a cada matrícula, estudos de casos a serem realizados, pesquisas novas a serem efetivadas e tomadas de decisões para a elaboração dos planos individuais de atendimento. Um profissional dinâmico, que pesquisa, consulta professores com mais experiências e formação profissional para discutir os melhores caminhos a trilhar em meio a situações inusitadas.

A atitude dessa professora corrobora com as indicações de Nóvoa (2012) acerca da formação necessária que os profissionais em formação continuada devem adotar, ou seja, discutir os encaminhamentos com os professores mais experientes, como é o caso do suporte de Mantoan, neste caso específico e, talvez, único em Porto Velho (RO).

Do mesmo modo, Prieto (2006) destaca que o perfil profissional dos professores que atendem os estudantes da modalidade de Educação Especial deve contemplar conhecimentos tais que lhes permitam serem “capazes de analisar os domínios de conhecimentos atuais dos alunos, as diferentes necessidades demandadas nos seus processos de aprendizagem, bem como, com base pelo menos nessas duas referências, elaborar atividades, criar ou adaptar materiais, além de prever formas de avaliar os alunos para que as informações sirvam para retroalimentar seu planejamento e aprimorar o atendimento aos alunos” (p. 58).

Observa-se que essas diferentes necessidades demandadas nos seus processos de aprendizagem citadas, já tem um peso considerável nas atribuições dos professores do AEE, haja vista que os processos de aprendizagens são individuais e que os estudantes apresentam peculiaridades de compreensão e construção de conhecimentos, de formação de conceitos, dentre outros.

Enfim, o perfil é de caráter multifuncional, quando precisa dominar as implicações pedagógicas e as diferentes necessidades individuais das pessoas com

deficiência intelectual, ou múltipla, ou auditiva, ou visual, ou física, ou com autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, ou com AHSD em diversas áreas.

A questão é que esse professor do AEE se torna referência da Educação Especial na Escola em que trabalha, pois se constitui como o único profissional que domina os saberes dessa modalidade. Compartilhar seus saberes com os professores das salas comuns, com a equipe gestora escolar e com os familiares, torna-se, evidentemente, uma de suas atribuições dentro da Escola.

Uma professora, respondendo ao questionamento quanto às especificidades das condições dos estudantes, destaca: “É mais mental. Temos um autista a tarde” (P1). Essa resposta coaduna com o levantamento realizado em toda a Rede Municipal, que coloca a deficiência intelectual como predominante, mas mostrando a existência de pessoas com TGD, também.

Outras professoras destacam as várias condições para o atendimento:

> - Temos deficiência intelectual, que predomina, incluindo Down, deficiência auditiva (não surdez) e deficiência física (aluna do polo) (P2);
>
> - A maioria é deficiência mental. Tem Síndrome de Down, tem autista, baixa visão. Não tem surdo, nem cego (P5);
>
> - Autismo e deficiência intelectual (P7);
>
> - Atendemos mais DI, Intelectiva (P10).

Há uma heterogeneidade nos atendimentos das diversas salas, embora se predomine a Deficiência Intelectual. Para essa condição, toda a equipe da DIEES está apta a avaliar, sendo o único critério, a especialização em Educação Especial: “A equipe itinerante faz tudo, de modo geral, multidisciplinar, mas nos casos específicos há um profissional para a surdez, dois para a deficiência visual, intelectiva todos que fizeram especialização em Educação Especial” (relato da gestora municipal).

Deste modo, a legalidade para proceder a avaliação de DI, dentro da equipe da DIEES é o certificado de conclusão da especialização em Educação Especial.

Para alguns pesquisadores, a contribuição na aprendizagem dos conceitos é a grande tarefa do professor do AEE, haja vista a possibilidade de estudantes com DI apresentarem algumas dificuldades para organizar seus pensamentos. O

desenvolvimento cognitivo pode ser estimulado com a aplicação da técnica de resolução de situações problemas e o estudo de caso é a ação mais indicada para os procedimentos avaliativos (GOMES, 2010).

Para a tarefa avaliativa de estudantes com TGD, a gestora municipal comenta: “O maior desafio está sendo TGD e temos um projeto específico sendo construído, com olhar diferenciado de como esse aluno pode ficar quatro horas em salas se ele nunca foi pra escola, chegando com dez, onze anos de idade na Escola” (relato da gestora).

Quando o professor fala em autismo está se referindo a TGD, que é a generalização de todos os transtornos do desenvolvimento, sendo o autismo apenas um. Para efetivar o trabalho docente em pessoas com TGD há que se considerar saberes sobre o “conjunto de pensamento que permite a utilização de estratégias adequadas para se alcançar um objetivo” denominado Função Executiva, bem como “a capacidade de atribuir estados mentais a outras pessoas e predizer o seu comportamento em função destas atribuições”, denominado Teoria da Mente (BELISÁRIO FILHO E CUNHA, 2010, p. 19 e 20). Os mecanismos para se detectar essas capacidades são os saberes que devem compor a profissionalização dos professores que atendem tais condições.

A surdez foi outra condição que apareceu durante a pesquisa, conforme o destaque de uma professora:

> Há três surdos e antes de eu chegar, a menina vinha só para estudar (na sala comum). A professora daqui (da SRM) estudou LIBRAS para atender uma aluna e hoje ela estuda lá no CENE (a estudante). Hoje tem três surdos no AEE. Daqui da escola, nenhuma (P17).

Na fala da professora, observa-se que a estudante surda/ou seu responsável procurou por professores do AEE que dominassem LIBRAS, e, não encontrando, procuraram Escola específica para surdos, como é o caso da “Escola Estadual de Educação Especial Abnael Machado de Lima”, conhecida como CENE. A professora anterior, após a matrícula de estudante surda, foi se preparar para a comunicação em LIBRAS, entretanto, a estudante transferiu-se para uma escola especializada, que já atuava com a comunicação em LIBRAS.

Em um contexto posterior, nesta mesma SRM, após o ingresso dessa professora que já dominava LIBRAS, as matrículas de surdos no AEE das escolas circunvizinhas aconteceram.

O trabalho docente para contemplar as necessidades especiais do estudante surdo deve contemplar a aquisição, por parte do professor, do domínio de LIBRAS e do ensino da Língua Portuguesa escrita, como segunda língua, já que o estudante está inserido num mundo em que a escrita porta-se como principal veículo de comunicação social. A comunicação com o estudante precisa ser em LIBRAS, devendo, pois, ser ensinada assim que chega à Escola (ALVEZ, FERREIRA E DAMÁZIO, 2010).

Observou-se, então, que há um problema de formação docente no AEE, que condiciona a matrícula do estudante à formação docente existente. Enquanto a professora (P 17) apresenta um forte domínio na Educação de Surdos, não é a mesma situação que ocorreu para a outra professora, substituída por esta.

Esta mesma professora relatou outras dificuldades formativas: “Formação continuada na deficiência intelectual, em TGD, Síndrome de Down e outras áreas” (P17). Assim, embora se constate, na legislação, os conhecimentos gerais de todas as deficiências e condições heterogêneas de aprendizagens, como requeridas dos saberes pedagógicos dos professores do AEE, a situação que se apresenta nas SRM é peculiar para cada professor.

Em outro relato, a professora (P23) corrobora com essa necessidade formativa para a execução do trabalho. Segundo ela, em certa ocasião, houve caso, na Escola, da sua gestora negar vaga para uma estudante surda, haja vista não existir profissionais qualificados na mesma para se comunicar com ela. A própria professora da SRM concordou que isso foi uma atitude negativa, porém ponderou que a gestora da Escola estava apenas sendo realista com as reais condições de recursos humanos disponíveis. A estudante não deixou de ser matriculada, mas procurou uma Escola que já tivesse profissional que dominava a LIBRAS.

O olhar dos gestores escolares é percebido na Rede Municipal de Porto Velho (RO) para com a causa da inclusão educacional quando se observa a ausência de recursos humanos com a formação adequada para atendimento aos estudantes específicos da Educação Especial. Algumas atitudes são tomadas de modo a encaminhar os estudantes com necessidades específicas às Escolas, onde terão

atendimento com profissionais que sabem identificar e complementar seus estudos, coerentemente.

Para enriquecer a discussão, o relato da gestora municipal caracteriza o caráter multifuncional do professor do AEE:

> Nosso professor identifica, elabora, produz recursos pedagógicos, recursos de acessibilidade e estratégias de acordo com as necessidades específicas do aluno. Elabora plano de AEE e executa, para cada aluno, em interface com o professor da sala comum e parceria da família. Organiza o tipo e número de atendimentos aos alunos. Acompanha a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade. Porque não adianta só elaborar, eles têm que acompanhar para verificar se isso funciona, tanto na sala de recursos, quanto na sala de aula (relato da gestora).

A fala da gestora municipal corresponde bem o caráter multifuncional das funções esperadas do professor do AEE. Ele identifica, elabora o que for necessário, executa, acompanha e avalia se os recursos, as estratégias, os símbolos, os procedimentos adotados foram condizentes com as necessidades de complementação e suplementação escolar que o estudante matriculado na SRM obteve, tanto no atendimento de responsabilidade do professor do AEE, quanto na sala de aula comum, que passa, também, a ser de sua responsabilidade.

As pesquisas de Mendes (2009 e 2010) apontam para essas mesmas preocupações quanto aos saberes diversos e específicos necessários para o atendimento nas SRM, que em um único profissional é difícil identificar, haja vista que para cada área há uma infinidade de estudos e especificidades peculiares. Um profissional que domina o Sistema Braille e o sorobã para os cegos e os recursos para pessoas com baixa visão, necessariamente não vai dominar a LIBRAS para os surdos e as outras formas de comunicação alternativa e aumentativa para pessoas com deficiência física e/ou múltipla. E assim, sucessivamente. Um estudioso da cultura surda não possuiu, no decorrer de sua carreira, o mesmo empenho em estudar o mundo dos cegos e/ou com baixa visão. Os recursos pedagógicos são muito diferenciados para cada caso. E a formação docente também deveria ser. É compreensível, entretanto, que haja exceções.

A respeito da múltipla função do professor do AEE, foram coletados os dados quanto as suas atribuições no ingresso do estudante ao serviço. Os relatos demonstram a participação de quase toda a comunidade escolar, iniciando-se com o

professor da sala comum, em alguns casos passando-se à equipe técnico-pedagógica da Escola, seguida da equipe itinerante, da família e, por fim, chegando-se ao professor do AEE.

Na entrevista realizada com a gestora municipal verificou-se que há algumas abordagens para se matricular o estudante no AEE e o professor da sala de aula comum recebeu destaque, tanto da gestora municipal: “Quem indica é o professor da sala comum”. Assim, de vinte entrevistados que elegeram o professor da sala de aula comum como um dos profissionais principais na indicação do estudante para a SRM, os relatos são:

> - Primeiro o professor da sala comum percebe alguma coisa e vem falar com a gente (P1).
>
> - Primeiramente o professor observa os alunos, se ele detectar que o aluno tem alguma deficiência, encaminha ao orientador e este nos encaminha (P4).
>
> - [...] é indicado pela professora da sala comum (P5).
>
> - Da escola é o professor da sala... (P6).
>
> - O aluno na escola, os professores fazem relatório... (P9).
>
> - Nos conselhos de classes as professoras vão colocando suas observações e a gente traz para a sala e verifica (P10).
>
> - Ele vem através do encaminhamento que o professor da sala de aula faz uma avaliação e vê a situação da criança e faz o encaminhamento...(P13).
> - Na sala de recursos é identificado pela sala de aula, pelo professor...(P24).
>
> - A professora faz o encaminhamento à Orientação...(P29).
>
> - Eles são encaminhados pela equipe itinerante da SEMED/DIEES. - Elas vão na escola onde a professora da sala comum detectou que tem um aluno com deficiência (P28).
>
> - [...] é relatado pelo professor porque é que ele pensa que esse aluno é especial, daí a gente senta com a equipe... (P27).
>
> - É assim, primeiro a professora da sala comum vem e fala do aluno e leva para a orientadora... (P24).
>
> - Geralmente, através do diagnóstico dos professores... (P21).
>
> - [...] elas estão observando (as professoras) daí elas falam para a orientadora e ela nos encaminha (P19).

> - Nós fazemos pesquisas na própria escola [...]. As professoras das salas de aula que colaboram (P17).
>
> - Através da observação que a professora da sala comum observa alguma anormalidade (P15).
>
> - A professora observa e comunica à Orientação, que encaminha para a SRM (P14).

A participação do professor de sala de aula comum é imprescindível na iniciação do processo de atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais, pois é ele quem detecta alguma alteração no comportamento de aprendizagem do estudante e sugere uma avaliação. Assim, Prieto (2006) entende que:

> o conhecimento dos domínios teóricos e práticos dos professores é essencial para subsidiar a formulação de políticas para sua continuada formação pelos sistemas de ensino. Isso impõe a necessidade de levantar informações sobre esses para, pelo menos, identificar seu perfil acadêmico e sua experiência com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e projetar formas de lhes prover esse conhecimento, aproximando o conteúdo da formação às suas expectativas e necessidades (p. 59).

Embora esta pesquisa não trate especificamente do professor da sala de aula comum, é necessário considerar que o processo de atendimento ao estudante nas SRM, na medida em que ele é o primeiro a observar qualquer alteração no comportamento de aprendizagem na sala comum e, identificando, comunica aos professores que promovem o AEE na Escola. Há que se considerar, portanto, a formação continuada para subsidiar suas ações de observações e identificações de necessidades especiais. Essa ação poderia ser conjunta, tanto para os professores das salas comuns, quanto para os que desenvolvem o AEE – que já recebeu atribuições, nos dispositivos legais nacionais e municipais para a identificação das necessidades desses estudantes.

Dependendo das condições organizacionais da Escola, há participação de outros profissionais, também, tais como orientador educacional, coordenador pedagógico e psicólogo no projeto de ingresso do estudante ao AEE.

Os relatos de alguns professores demonstram as participações desses profissionais, como a descrição dos orientadores educacionais:

> - Normalmente observa-se, a orientadora faz o encaminhamento, mas é isso: a professora fala alguma coisa ou apresenta um laudo, a professora observa e comunica a orientação, que encaminha para a SRM...(P14).
>
> - Daí elas falam com a orientadora e ela nos encaminha (P19).
>
> - Ou ele vem com laudo, ou é enviado pelo Serviço de Orientação. Quando o pai já marca na ficha de matrícula que é portador de deficiência, já separamos (P22).
>
> - É assim: Primeiro a professora da sala comum vem e fala do aluno e leva para a orientadora... (P24).
>
> - A própria orientadora passa aqui na sala de recursos e faz um relatório e coloca a dificuldade... (P 26).
> É feita uma triagem pelo orientador ou supervisor, através de uma ficha... (P27).
>
> - A professora faz o encaminhamento à Orientação e quando tem vaga a Orientação encaminha pra cá (P29).
>
> - Ele vem através de um encaminhamento que o professor da sala de aula faz uma avaliação e vê a situação da criança e faz o encaminhamento juntamente com a orientadora... (P13).
>
> - Se ele (o professor) detectar que o aluno tem alguma deficiência, encaminha ao orientador e este nos encaminha (P4).

A respeito dos coordenadores pedagógicos, são identificados pelos professores:

> Ele vem através de um encaminhamento da supervisora da escola, porque já é aluno nosso da escola e a supervisora observa e sabe que ele precisa desse atendimento e faz um requerimento mandando para a sala de recursos (P35).

O psicólogo, embora constante em apenas um relato, aparece subsidiando o trabalho: “Na Escola, no início do ano é feita uma triagem. Há um psicólogo na escola. Se vem com laudo, já entra no atendimento. Esta Escola é bem estruturada” (P16).

Em algumas Escolas, o Serviço de Orientação Educacional ou a Coordenação Pedagógica (Supervisão) participa desse processo inicial. A gestora municipal diz que o encaminhamento inicial deve ser realizado pela equipe técnico-pedagógica da Escola:

> Professor da sala comum e equipe técnica da Escola. Se estamos falando em inclusão, procuramos envolver a supervisora e a orientadora da Escola porque: quem conversa com a família? As questões pedagógicas... supervisores como ponte. Para o AEE: a família, o professor do AEE, o professor da sala comum e o supervisor! (relato da gestora)

Quando a equipe técnico-pedagógica apresenta condições profissionais para subsidiar as ações de identificação inicial das necessidades de todos os estudantes da Escola, em muito ela pode colaborar com o professor do AEE. Quando, no entanto, ela se coloca alheia a esse serviço, o professor desse atendimento se sente sozinho e isolado, tecnicamente falando.

Vasconcellos (2002) destaca que o papel de maior relevância da orientação educacional é "trabalhar com a questão da construção das identidades dos educandos" (p. 75). E se, comprometido com a mudança de promover a cidadania, preocupar-se-á com a formação do jovem com capacidade para pensar, estudar e participar ativamente "na luta de audodeterminação pessoal e social" (VASCONCELLOS, 2002, p. 74).

Vasconcellos (2002, p. 75) compreende que a orientação escolar deve ter os seus compromissos para com o aluno na Escola:

> O trabalho da orientação, comprometido com a mudança, deve partir de onde o sujeito (professor, aluno, pai, etc.) está e não de onde se considera que eventualmente deveria estar. Este é um princípio básico do interacionismo que deve ser aplicado não só em sala de aula (partir de onde o aluno está!), mas também na pedagogia institucional. Não cair numa análise moralista, de acusação, como se a pessoa tivesse o tipo de prática que tem por ter decidido livre e conscientemente. Ter clareza, no entanto, que partir de onde está não é ficar lá. Entender não para justificar, mas para ajudar a mudar. Trata-se de estabelecer a dialética de continuidade-ruptura.

Nesta perspectiva, o orientador se preocupará com as questões de estudantes que apresentam uma necessidade especial no processo de sua formação individual e social e colaborará com o professor do AEE, subsidiando-o e intermediando os processos necessários com as famílias e com os serviços necessários:

Na possibilidade de encontrar o SOE atuante nas Escolas, o professor do AEE se beneficiaria em contar com um técnico que apoiaria as ações inclusivas educacionais, na Escola. Nessa perspectiva, auxiliaria os professores das salas comuns a encaminharem, com melhor clareza, os estudantes que necessitassem dos serviços de AEE, além de conseguir visualizar a prática inclusiva desenvolvida na sala comum, apoiando o professor do AEE nas ações a serem desenvolvidas nas salas comuns – que é uma de suas múltiplas funções. O fato desse profissional do SOE compreender que se parte do ponto em que se encontra e não de onde deveria estar já seria de grande contribuição, tanto para o professor da sala comum, quanto para o estudante dessa Escola.

Nessa vertente, cumprir-se-ia a risca o preconizado por Vygotsky (1989) de que se deve partir de suas potencialidades e não de suas limitações. Do ponto em que se encontra no processo inclusivo, tanto o estudante, quanto os professores da sala comum e da SRM. Ter-se-ia, assim, uma equipe madura para esse processo educativo da inclusão.

Quanto ao trato com o estudante com necessidades especiais matriculado na Escola, o SOE poderia contribuir, também, com:

> [...] uma postura muito bem definida, pautada na dialética ternura-vigor, para, de um lado, não deixar o ‘rolo compressor da escola’ (arbitrariedades, autoritarismo, preconceitos, trabalhos sem sentido, etc.) passar sobre eles, e, de outro, não cair no equívoco de ‘paparicar’ (paternalismo, assistencialismo) mimar, proteger o aluno dos conflitos, desfibrando o caráter e sua capacidade de enfrentar desafios (VASCONCELLOS, 2002, p. 81).

Vê-se a importância do professor do AEE contar com um serviço de vital importância para a saúde dos relacionamentos e interações efetivadas no interior da Escola. Um modelo que minimiza os preconceitos, que dirime atividades pedagógicas sem sentido aos estudantes com necessidades especiais e que se relaciona e propicia relacionamento com estudante especial, de forma a dar condições de formar o cidadão com capacidade de enfrentar os desafios que a prática social apresenta dentro e fora da Escola.

O trabalho docente no serviço de AEE, de acordo com os relatos acima apresentados demonstra que em alguns casos há o suporte dos serviços técnicos que se encontram nas Escolas, quando o assunto é ingresso nas SRM. Em outros

casos, no entanto, os professores das SRM tomam decisões solitariamente ou recorrem às famílias, como se vê nos seguintes relatos:

> - Nós fazemos um teste, tipo anamnese com eles. Tem alguns que nem precisam que a gente já sabe, como Síndrome de Down. Esses vem direto pra sala... (P1);
>
> - Em alguns casos, quando a criança vem pra cá, já traz um laudo e quando não traz, a gente pede ao pai que leve ao médico pra ser avaliado, porque tem casos que só de olhar já percebe que a criança tem uma deficiência e a gente, nesses casos, nem pede tanto o laudo. Aqui é uma escola polo com escolas. As que vêm com laudo e as daqui a gente chama os pais e pede para levarem a criança ao médico pra gente ter algum embasamento. Por exemplo, dislexia não pode vir pra cá, Hiperatividade também não é público-alvo daqui (P8);
>
> - Ele vem através do encaminhamento que o professor da sala da aula faz uma avaliação e vê a situação da criança e faz o encaminhamento juntamente com a orientadora e passa pra mim. Eu pude perceber que sempre o laudo do professor da sala comum nunca é igual o que eu concluo aqui (P13).

Pode-se perceber num dos relatos acima que a condição do estudante, com a necessidade detectada pelo professor da sala de aula, normalmente é diferente da necessidade apurada pelo professor da SRM (P13). Situação similar pode ocorrer com diversos professores. O que chamou a atenção, no entanto, é que esse professor (P13) utilizou a palavra “nunca”, indicando uma disparidade no trabalho docente de ambos. Depreende-se dessa fala que há uma distância de saberes entre um (professor da sala comum) e outro professor (do AEE). O trabalho docente do professor do AEE tem que estar conjugado com todas as ações da Escola, conforme o preconizado na Resolução nº 04/2009 (BRASIL, 2010a), sendo a articulação com o professor da sala comum, uma de suas atribuições.

As ações conjuntas podem ser identificadas nesses relatos:

> - Quando fazemos reunião, que diagnosticamos, envia pra cá... (P7).
>
> - Tem que estar matriculado na sala regular. Não precisa ter laudo, se tiver é bom. Nos Conselhos de Classes, as professoras vão colocando suas observações. A gente traz para a sala e verifica (P10);
>
> - Faz a matrícula regular e mais uma inscrição na sala de recursos. Geralmente, através do diagnóstico dos professores ou quando entra na escola com laudo e vamos fazendo a seleção para ver os alunos que tem mais prioridade (P21);

> - Tem casos que vem da Divisão de Ensino, outros, de escolas próximas e outros nós fazemos pesquisas na própria escola. Aqueles com deficiência visível foram detectados bem mais rápido. Com TGD, só depois de uns 3 meses de trabalho e Altas Habilidades não foram detectados. As professoras das salas de aula que colaboram (P17);
>
> - Na escola, a gente recebe assim: Quando o aluno é da escola, temos a preocupação de fazer um levantamento dos que já estão pra fazer uma seleção de que sala vai ficar e orientamos o pessoal da secretaria para, na chamada escolar, perguntar o necessário, para ingressar na sala, porque esse ano, a professora veio descobrir a necessidade em abril ou maio. Quando vem de fora, vem o encaminhamento com as dificuldades que o aluno tem e as suspeitas sobre deficiência, a gente chama a família e se tiver laudo, dá um melhor encaminhamento. Quando não tem laudo, aguardamos o laudo, mesmo atendendo, para dar melhor direção aos trabalhos. Na Escola, a orientadora colabora solicitando os encaminhamentos às famílias (P20).

Entende-se que o processo que o professor do AEE participa é heterogêneo. Em muitas vezes ele é auxiliado pelos técnicos da Escola, outras vezes fica sozinho, em outras vezes tem a equipe itinerante da SEMED colaborando nas avaliações e direcionamentos. Ao professor do AEE cabe fazer pesquisas de identificação de estudantes na própria Escola, receber encaminhamentos de outras Escolas, atender estudantes com laudo ou sem laudo médico, entrar em contato com as famílias e solicitar algumas investigações de ordem médica. Depois, vem o trabalho pedagógico, propriamente dito.

A DIEES-SEMED também participa desse processo inicial do ingresso do estudante na SRM:

> - Quando a Escola suspeita tem a equipe que vai à Escola e ela informa e direciona, por meio de instrumentos, para verificar as providências que já foram tomadas. Nem todos os estudantes com necessidades educacionais especiais é público-alvo da Educação Especial/AEE (relato da gestora);
>
> - Uns são indicados pela DIEES e outros aqui mesmo da Escola, que já vem com laudo, quando fazemos reunião que diagnosticamos, envia pra dá e daqui a gente verifica o que precisa fazer, se precisa passar pela DIEES (P7);
>
> - Tem que estar matriculado na rede regular de ensino municipal e não só da escola em que trabalho. Mas das escolas em volta, onde não tem sala de recursos é encaminhado pela DIEES. Da Escola é o professor da sala, a orientadora (P6);

> - Ele tem que ser da rede municipal e quem faz esse encaminhamento é a SEMED, o DIEES. O aluno da escola, os professores fazem relatório e a gente faz solicitação para fazer exames médicos. Os pais que levam aos médicos, quando detectamos algo, porque a DIEES não tem muitos médicos (P9);
>
> - Ele faz um processo chamado Chamada Escolar. Através dessa chamada escolar que é realizada pela SEMED ele ingressa na sala de recursos (P33);
>
> - Tem aluno que vem encaminhado pela SEMED... (P31);
>
> - Eles são encaminhados pela equipe itinerante da SEMED/DIEES. Elas vão na Escola onde a professora da sala comum detectou que tem um aluno com deficiência. A equipe da DIEES fica na sala da aula anotando os dados. A partir daí, se ele não tiver o laudo, ela solicita da mãe que leve ao médico. A partir daí, com diagnósitco elas encaminham para a sala de recursos da mesma escola ou da escola polo... (P28);
>
> - É feito uma triagem pelo orientador e supervisor, através de uma ficha, é relatado pelo professor porque é que ele pensa que esse aluno é especial, daí a gente senta com a equipe, é chamada a equipe da DIEES e verifica-se se é necessário passar pela equipe da Saúde, e quando a gente achar que ele precisa desse atendimento, é iniciado até que chegue o laudo definitivo. Se ele vem de outro polo, ele é encaminhado pela equipe itinerante da DIEES e vem um documento e eu faço uma anamnese e a gente agenda os atendimentos de acordo com a disponibilidade de cada família e a gente tenta dar uma feedback para as escolas, porque a maioria aqui é de outras escolas. Eu fui em todas as escolas e a equipe itinerante é que faz esse link em estar nos auxiliando (P27);
>
> - Normalmente observa-se, a orientadora faz o encaminhamento, mas é isso: a professora fala alguma coisa ou apresenta um laudo, a professora observa e comunica a orientação, que encaminha para a SRM. A DIEES vem aqui fazer essa avaliação e encaminhar para médicos (P14);
>
> - Eles são encaminhados dos DIEES e aí vem alguns de escolas mais próximas ou da própria escola. A professora faz o encaminhamento à Orientação e quando tem vaga a orientação encaminha pra cá (P29).

Em algumas Escolas, os próprios professores das SRM processam a avaliação no estudante indicado, em outras, a equipe técnico-pedagógica juntamente com o professor da SRM, em outras Escolas é chamada a Equipe da DIEES da SEMED para iniciar o processo de observação e processar a avaliação. A diferença no trato para com esse assunto é detectada pela competência, creditada pelo professor, nele mesmo ou nas instâncias de suporte, porque a gestora

municipal, numa das reuniões mensais deixou claro que a própria equipe técnico-pedagógica da Escola poderia efetivar a avaliação para o devido ingresso na SRM. Ocorre, todavia, que a equipe da DIEES da SEMED se apresenta como o principal apoio dos professores do AEE.

É importante ressaltar o suporte feito pela DIEES/SEMED na dinâmica da Política de Educação Inclusiva e nos aspectos que implicam as aprendizagens das pessoas com necessidades especiais. Ao contrário do que muitas vezes se apresenta nas equipes técnico-pedagógicas das Escolas, também estão dependentes ações formativas em serviço, para que possam cumprir seu papel, com qualidade.

O aspecto de ingresso é o primeiro procedimento. Para tratar do segundo procedimento, que se verificou a participação do professor do AEE, identificou-se o quesito “avaliação pedagógica” para que o estudante tivesse identificadas suas necessidades de complementação e/ou suplementação pedagógica. Nessa vertente, identificou-se um processo multidisciplinar, em que tanto médicos, quanto professores, quanto equipes técnico-pedagógicas e técnicos do Poder Público (DIEES/SEMED) participam.

Alguns professores relataram que a equipe da DIEES/SEMED é quem processa as avaliações psicopedagógicas nas Escolas, de acordo com os relatos:

> - A gente chama pedagogos e psicólogos da SEMED e eles fazem os encaminhamentos. Daí é que a criança passa a ser atendida. O atendimento começa, mas a criança fica em avaliação, vai pro neuro, psicóloga pra descobrir o que a criança tem (P24).
>
> - Equipe itinerante da DIEES (P28).
>
> - Geralmente é a equipe itinerante do DIEES porque tem criança que não tem laudo e a equipe vai observar se tem característica. (P29).
>
> - A equipe técnica da DIEES (P7).

Em outros relatos foi possível verificar ações conjuntas entre a equipe da DIEES, equipe técnico-pedagógica da escola e professores das SRM:

> - É feito uma triagem pelo orientador/supervisor através de uma ficha, é relatado pelo professor porque é que ele pensa que esse aluno é especial, daí a gente senta com a equipe, é chamada a equipe da DIEES e verifica-se se é necessário passar pelo equipe da Saúde e

> quando a gente achar que ele precisa desse atendimento é iniciado até que chegue o laudo definitivo. Se ele vem do outro polo ele é encaminhado pela equipe itinerante da DIEES e vem um documento e eu faço uma anmnese e a gente agenda os atendimentos de acordo com a disponibilidade de cada família e a gente tenta dar um feedback para as escolas, porque a maioria aqui é de outras escolas. Só tem dois daqui (P27);
>
> - A principal é a DIEES, a orientação, a sala de recursos e a professora da sala (P14).

As avaliações efetuadas somente no seio das Escolas apresentam participações das equipes técnico-pedagógicas, dos professores, utilizando-se o auxílio das famílias para as anamneses e avaliações médicas:

> - A Orientadora Educacional e nós, da sala de recursos (P17).
>
> - A psicóloga, a orientadora educacional, a supervisora e as professoras da sala de recursos (P16).
>
> - A orientadora (P13).
>
> - Ou pela equipe técnica da escola ou laudo médico (P6).
>
> - O professor especialista, a orientadora ou supervisora (P2).
>
> - A avaliação é assim... não é uma avaliação... vamos supor, primeiro, no contexto familiar é a orientação, se ela percebeu alguma coisa, índice de deficiência, elas fazem a anamnese e encaminha. Aqui a gente chama a família e somos nós que fazemos com o aluno também. Se precisar, encaminha-se à SEMED para exames neurológicos. Esse ano a gente não encaminhou nenhum (P20).
>
> - A orientadora nos envia, nós vamos á Secretaria e pegamos os documentos que tem e solicitamos aos pais que compareçam aqui na sala. Geralmente esses alunos tem laudo e a gente tenta trabalhar com a limitação deles e das potencialidades (P21).
>
> - Os orientadores que fazem essa análise e encaminha pra nós que fazemos os encaminhamentos aos médicos (P9).
>
> - As três professoras da Sala de Recursos e a Orientadora Educacional (P10).
>
> - Quem leva é a orientadora educacional para a sala de recursos é a orientadora que encaminha (P18).

O trabalho docente no AEE, como se pôde verificar até o momento, é variável, de Escola para Escola. Encontraram-se ações avaliativas cujas atribuições

ficaram apenas a cargo dos próprios professores das SRM, sendo solicitados outros suportes, somente em casos especiais:

> - A professora mais antiga da sala (que tem 3) é que faz. Ela está ensinando pra gente (P19);
>
> - Geralmente eu faço. Porque no caso, a orientação detecta, mas nos indica para observar e quando eu detecto que tem dificuldade, eu já chamo a mãe, ou a DIEES, a gente passa o problema, não o problema, a necessidade dessa criança, até a gente pedir um laudo (P26);
>
> - Os próprios professores da Sala de Recursos (P34);
>
> - Nós da sala de recursos, os professores. A gente busca com os pais laudos para constar que problema ele tem (P5);
>
> - Professor da sala de recursos, sozinho. Depois repassa ao professor da sala comum (P4);
>
> - A professora da sala de recursos. Às vezes a orientadora participa (P1);
>
> - A gente tenta fazer uns testes pra ver se confirma e a gente faz uma anamnese com os pais e levanta as suspeitas. Quem vai confirmar ou não a hipótese é a parte clínica. Mas antes do laudo, a gente atende. Se não for confirmado o laudo, a gente dispensa. Mas se a professora da sala achar que a criança tem necessidade e a gente observar que o trabalho que estamos desenvolvendo está sendo bom para a criança, a gente continua. A gente é flexível (P22).

Outros profissionais são envolvidos, mas o laudo médico direciona, em alguns casos, embora não seja condicionante para os atendimentos:

> - Geralmente quando a criança vem ser matriculada, ela já traz um laudo indicando qual a dificuldade dessa criança. Por exemplo, se ele já tem um problema intelectivo ou se é físico (P35);
>
> - Enquanto não vem o laudo a gente faz o atendimento (P25).

Percebe-se que o professor do AEE está implicado no processo de avaliação inicial para o ingresso do estudante na SRM. Em algumas situações há a parceria entre a equipe técnico-pedagógica e os professores, em outras, os técnicos estão longe dessa situação. Algumas outras Escolas preferem que os próprios profissionais da DIEES/SEMED decidam sobre o futuro dos estudantes com suspeitas. Enfim, a composição da equipe de avaliação ainda é uma condição

heterogênea. Não se definiu sua responsabilidade. Alguns professores das Salas de Recursos, por experiência, executam sozinhos e outros preferem nem se envolver, por questões das mais diversas. Normalmente pela ausência de experiência.

É fundamental que, tanto os técnicos da equipe pedagógica da Escola, quanto professores de salas de aulas comuns e ainda, professores do AEE recebam uma formação continuada condizente com as prerrogativas de suas funções individuais e coletivas na Escola. Se ainda não se está definido quem indica para o ingresso do estudante e/ou quem avalia para identificar as necessidades de ações pedagógicas complementares e/ou suplementares, uma coisa é consensual: ao professor do AEE cabe a identificação, a elaboração, a execução e a avaliação de um plano individual de AEE, com vistas à inclusão educacional de qualidade, conforme se preceitua a Resolução nº 04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o AEE.

Assim, a formação continuada se configura como imprescindível ao professor do AEE, tendo em vista que o cenário mostra pouco tempo de lotação no AEE, ou seja, uma grande maioria (mais de 60%) inserida a partir de 2010 com essas exigências de saberes e práticas educativas, sendo que identificar as necessidades pedagógicas é de sua competência, como demonstram os documentos norteadores desse atendimento.

O que se pôde entender a respeito do trabalho docente na avaliação dos estudantes que são indicados para o AEE é que se trata de uma atribuição do professor, no entanto, tem sido efetivada com o suporte da SEMED, da equipe técnico-pedagógica da Escola, da família e os laudos médicos dão os indicadores, que não condicionam o atendimento, mas se prestam a dar uma direção na própria avaliação, conforme o relato que poderia corresponder a essa premissa conclusiva do professor: “A SEMED, a família e a escola” (P23).

3.2.2 As Interrelações entre o Professor do AEE e o Professor da Sala Comum

O tema a ser tratado nesta subseção surgiu num dos Encontros de Formação de Professores do AEE. A equipe da DIEES comentou ter detectado que alguns professores não estavam se articulando com os professores das salas comuns e, ainda, que não estavam elaborando o Plano Individual para cada estudante atendido

nas SRM. Desta forma, explicou que, quando os professores das SRM recebem um estudante, eles, automaticamente, recebem um caso, que precisa ser estudado, de acordo com a Resolução nº 04/2009: identificar as possibilidades e necessidades do próprio aluno; planejar, adequar os materiais acessíveis para que o estudante tenha condições de participar da aula comum.

Uma professora informou que não está aceitando o encaminhamento de estudantes, diretamente dos professores das salas comuns, estando exigindo que sejam encaminhados via Serviço de Orientação Educacional. Foi enfatizado, então, pela equipe gestora da Educação Especial, que o êxito do trabalho no AEE depende da articulação feita com todos os profissionais da Escola e com a equipe da DIEES. Destacou o instrumento utilizado para a comunicação com o professor da sala comum, como um exemplo de possível articulação com o mesmo. Segundo as explanações, as articulações para a ocorrência bem sucedida da Inclusão Escolar na Prática Escolar são: estudante, escola, família, sala comum e AEE. Inicialmente, existe um caso, no qual se identificam as habilidades e competências, a flexibilização curricular, o desempenho, a avaliação qualitativa, o registro descritivo, a nota e a promoção ou retenção.

O artigo 13 da Resolução nº 04/2009 atribui ao professor do AEE:

> IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
> VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
> VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2010c, p.72).

Para subsidiar a análise da interrelação entre o professor do AEE e o professor da sala comum, destacam-se algumas situações que merecem ser discutidas, como a jornada de trabalho,

Na jornada de trabalho, um professor afirmou:

> - (risos). O certo, o que é colocado é que eu tenho que ir à escola e fazer a entrevista, mas como eu dou aula de manhã e trabalho na parte da tarde, no outro horário, eu uso o relatório, pois os professores que atuam pela manhã também dão aula em outras escolas, no outro horário e eu não os encontro. Eu faço um plano individual e anexo as

> atividades do estudante. Eu pedi um relatório da professora de sala de aula e ela me apresentou um relatório muito técnico. Nada *light*. Relatório de desempenho do aluno semestral de 2012 (P18).
>
> - Comigo é meio difícil porque o professor da sala comum trabalha pela manhã e de manhã não estou na escola e sempre é através de comunicado, através das colegas que trabalham pela manhã. Do mesmo jeito eu faço com o turno da tarde (P5).
>
> - A gente tem uma parceria bem grande com eles. Os alunos que eu atendo de manhã, a professora dá o suporte a tarde e vice-versa. Nós fizemos um grupo de estudo para trabalhar os interesses de todos (P7).
>
> - Bom, só não é melhor por falta de tempo (P10).
>
> - Com o professor da escola nós temos tempo, mas o pessoal de outras escolas é por meio da equipe itinerante ou pelos próprios pais. Porque a maioria dos professores daqui trabalham em duas escolas separadas (P20).
>
> - É difícil porque a gente trabalha em horário contrário e o meu outro horário eu trabalho com o Estado e não tenho tempo. Então eu tenho um caderno de anotações e a professora desta sala, que está aqui pela manhã é que pode fazer essa ponte para nós (P22).
>
> - A gente tem uma boa troca de experiências. Ela me fala se realmente estão melhorando, se precisa ser trabalhado. Só que a gente não tem muito tempo pra sentar e planejar junto porque todo mundo tem dois contratos, dois trabalhos. Só na sexta que eu troco meu horário, porque trabalho de manhã e daí eu venho a tarde para conversar com elas (P26).
>
> - Aqui a gente encontra um problema muito grande porque, como a gente é 25 horas estamos tentando verificar como esquematizar. Estamos pensando em fazer por e-mail. E tem outro detalhe, esses alunos são todos de outras escolas. Os daqui a gente até consegue algum. Os daqui. a vice-diretora só entregou os nossos relatórios quando as professoras daqui da própria escola entregaram os dela. Agora, os de fora, não recebemos nenhum (P29).
>
> - Nós estamos trabalhando integral, o planejamento. Então facilita o trabalho. Nós não temos essa dificuldade porque a gente fica o dia todo. A gente vai nas salas (P32).

Ficou evidente que o fato da maioria apresentar jornada de trabalho de 25 horas/aulas e, também, ter outra atividade profissional, em outro local, no horário contrário é um fator limitante para que o professor do AEE possa cumprir o disposto na Resolução nº 04/2009, de acompanhar as atividades na sala comum.

O que se verificou, para solucionar essa dificuldade, é que o professor do AEE tem utilizado as seguintes estratégias: uso de relatório, comunicado por meio do outro professor do AEE que trabalha no contra turno, suporte do professor do

AEE que trabalha no contra turno, por meio da equipe itinerante, pelos pais e por *e-mails*.

Há um relato de trabalho integral, na Escola, como elemento facilitador para o contato com o professor da sala comum.

Assim, quando a gestora municipal, no segundo Encontro de Formação de Professores destaca esse ponto de que o professor do AEE não está se articulando com o professor da sala comum, um dos fatores possíveis é a questão da própria jornada de trabalho em várias instituições de ensino, ou seja, os professores, normalmente, estão trabalhando em dois ou três empregos, às vezes com um contrato no Estado e com outro no Município. Há professores do AEE, que pelo fato de dominarem LIBRAS, ainda trabalham à noite, em Instituições de Educação Superior – IES.

Severino (2012), ao se referir a prática educativa vinculada a um projeto no qual se desenvolve um trabalho colegiado e integrado, intervém:

> Trabalhar em equipe não é apenas tomar conhecimento de fatos e decisões em reuniões e cumprir mecanicamente determinações coletivizadas. É participar efetivamente de um *continuun* que se inicia na apropriação da intencionalidade de um projeto educacional, por meio da tomada de consciência de seus objetivos e sentido. É participar do planejamento, acompanhamento, avaliação e replanejamento das ações pelas quais se implementará o projeto. É envolver-se nos momentos de avaliação, reajustes e reorientação (...) Essa intencionalidade evita a fragmentação das práticas especializadas e diferenciadas dos sujeitos envolvidos (...) A convergência em torno da significação catalisadora do projeto legitima a integração das atividades pedagógicas, a interdisciplinaridade dos componentes curriculares e fundamenta as medidas administrativas a serem adotadas (p. 153).

Por esse viés, entende-se que se as ações do AEE existem para dar suporte à Política Nacional e Municipal de Educação Inclusiva, percebe-se que dentro da Escola, em que as ações do AEE devam estar inseridas no seu Projeto Pedagógico, as experiências vivenciadas na realidade tendem a delatar uma situação pedagógica fragmentada, em virtude de problemas de ordem financeira e administrativa dos professores, ou mesmo, de Políticas Públicas, e não formativas:

> As normativas e os projetos dos sistemas de ensino devem prever, entre outras mudanças, jornadas de trabalho em que os profissionais

> tenham condições de se dedicar a projetos, estudos, construção de outras alternativas educacionais, acompanhamento de suas ações retomadas. A dupla (ou tripla) jornada de trabalho dos profissionais da educação, particularmente dos professores, precisa ser veementemente combatida. Isso requer mais recursos para a educação, com salários que assegurem, entre outras condições, ter vínculo empregatício com apenas uma escola e com isso manter vida digna (PRIETO, 2006, p. 103).

Mesmo que se proponha a dissertar apenas sobre formação docente, há uma relação intrínseca entre as Políticas Públicas e a Formação Docente, que não se pode negar, nem tampouco separar das discussões. Assim, o trabalho docente fica comprometido, não havendo formação docente que corrija tal deformidade no processo.

Por que criticar, culpando os professores pela não execução de uma política educacional a contento, quando o mesmo governo que estabelece essa política não oferece condições dignas aos professores, para sua execução qualitativa?

Em relação à aceitação do trabalho no AEE, pelos professores das salas comuns, pode-se identificar algumas situações importantes, que serão descritas a seguir.

Antes de iniciar a discussão desse assunto, importante se faz uma leitura nos relatos abaixo, que denota a não aceitação, primeiramente do estudante com necessidade especial:

> - [...] Eu nunca tive dificuldade, foi tranquilo, só mesmo essa professora da sala de Educação Infantil, que estava com quase trinta alunos e mais um especial e ela não estava muito afim de atender. Daí mudaram o aluno especial da sala (P6).
>
> - Assim, hoje nós só temos duas crianças especiais na Escola. Uma D.A. pela manhã e outra D.I. a tarde, sem laudo. A da manhã já trocaram três professoras. Agora chegou uma professora novata e a gente percebe que ela tem algumas restrições com a Educação Especial (P27).

Pelo relato da professora acima (P6) não é o processo de inclusão educacional que está ditando as regras, na Escola. A força motriz do professor, quando pretende negar uma Política Mundial de reivindicação histórica do cidadão, onde não haja mais o discurso de pessoa com deficiência e pessoa sem deficiência, mas pessoas, somente, ainda está imperando. Essa profissional não demonstrou

boa vontade e o Sistema de Ensino, ou talvez uma única Escola (?!), resolveu a situação, não com conscientização ou formação, mas com o deslocamento do estudante especial de uma sala, na qual a professora não o queria, para outra, na qual a professora deve tê-lo aceitado. Vale salientar que a quantidade de estudantes numa sala de aula não estava adequada. Mas o que é adequado? O que está adequado, nas Escolas Públicas?

O relato da outra professora (P27) demonstrou “restrições”, o que é normal, na medida em que essa professora não tenha se apropriado de nenhum tipo de formação que a leve a pensar de outra forma. Isso demonstra que todo o processo de conscientização efetivado desde o início da década de 1990 não atingiu todos os professores. Não se pode esperar o contrário sobre suas formações.

Os outros relatos mostram algumas dificuldades:

> - Foi difícil, difícil. Olha, eu estou te falando com toda a sinceridade. Olha, tem professor que está muito aberto para falar do seu aluno, mas tem professor aqui que só o Senhor, mesmo! Depois que faço todo o acompanhamento, vou até lá e faço um aparato geral, perguntando como o aluno está na sala, etc. Tem crianças que estão na sala de aula e não tem nada no caderno. Foi o caso de uma criança com Síndrome de Asperger. Os professores não me passam relatório, não me falam nada. Mas ao voltarmos (das férias de julho), vamos nos encontrar de novo, e eu pedi pra DIEES para dar uma palestra pra eles. Eles pensam que eu estou aqui só no ar-condicionado, mas eles tem que se abrir e um dia alguém vai bater na porta deles e apresentar: “esse é seu novo aluno”, como aconteceu comigo (P13);
>
> - É complicado porque tem uns professores que gostam, que aceitam, mas tem outros que não aceitam. Tem professor que veio perguntar se era só para preencher banco (P1);
>
> - Muitos dizem que a gente não ajuda, mas temos tudo registrado, e tudo o que eles precisam, eles vem até nós e levam materiais para trabalhar. Folhas impressas de atividades como sugestão para dar um pontapé inicial (P4).

Embora os profissionais que atuam há anos com a modalidade de Educação Especial consideram não ser mais concebível proceder discussões sobre a aceitação, por parte do professor da sala comum, do estudante que apresenta necessidade especial, a questão colocada é quanto a aceitação para com o atendimento oferecido nas SRM, cujas respostas demonstram que não há uma

consciência coletiva sobre os motivos da inclusão. É como se os professores pensassem que a Educação Inclusiva só existe para “inglês ver”, porque na prática, ela não se efetiva, verdadeiramente. Como se não houvesse chances educacionais para o estudante com necessidade especial.

Estes discursos se assemelham com o primeiro cenário, postulado por Lessard e Tardif (2008), onde a Escola separa os bons, os instruídos dos desassistidos, dos que não apresentam chances de ocupar os ótimos lugares da sociedade, então, para estes se faz projetos sociais aplacadores de desigualdades, que nunca prosperam.

O relato de outra professora apresenta um aspecto relevante para a discussão:

> Olha, isso é um problema sério da gente conversar com o professor da sala comum, porque a gente liga, pede pra vir e às vezes não vem. A gente procura ver a dificuldade do aluno na sala, e conforme o que ela relata a gente tenta criar alguma estratégia para ajudá-la (P8).

Para esta professora, o professor da sala comum deve ir ao seu encontro, e aguarda sua visita, ou seja, não se desloca, espera.

Entende-se que o professor da SRM pode ter encontrado o empecilho de se comunicar com o da sala comum, devido a sua dupla jornada de trabalho, que o impede de se articular no contraturno.

Uma professora destacou a importância da parceria no trabalho entre as duas partes (professor de AEE e de sala comum):

> Normal. Como nosso aluno tem as dificuldades que a gente já sabe e a gente conversa. Quando ele não está fazendo as atividades na sala normal, e ela me questiona qual o material que eu estou usando com ele pra ela também trabalhar, porque se não tiver essa troca, não tem como a gente ajudar o aluno naquilo que ele necessita (P35).

É exatamente o professor da sala comum que dará o *feedback* ao professor do AEE. Se o currículo é o especializado, na SRM, a avaliação do professor da sala comum apontará se esse serviço está sendo desenvolvido a contento ou não. Outros relatos demonstram que existe uma certa suavidade nessas interrelações. Há professores mais receptivos a adequações e esses relatos visibilizam bem esses comportamentos positivos, em relação a uma de suas funções:

- Ai, com os professores até agora eu não tenho do que me queixar, a gente sempre conversa, às vezes a própria professora vem a mim. Uma professora está muito feliz, porque nessas últimas semanas ele está conseguindo ser alfabetizado. A gente trabalha aqui em forma de jogos, alfabeto silábico, então tem que ser uma forma diferente. A gente vai modificando a forma de trabalhar, mas uma coisa que estimule ele lá e cá (P19);

- É diariamente e é excelente. Eu não tenho problema. Uma vez ou outra aparece um professor que não quer aceitar, mas a gente tira de letra. Isso geralmente acontece no início do ano e por incrível que pareça, é com os mais antigos na rede. Os que estão chegando, são mais receptíveis (P2);

- Normal. A gente tem um entrosamento muito bom. A gente não dá pra dar um suporte adequado (P9);

- Eu pergunto para a professora quais as dificuldades do aluno dentro da sala de aula e em que eu posso estar ajudando para a aprendizagem. Porque o foco é o desenvolvimento cognitivo como um todo. E faço essa interação para fazer o acompanhamento, saber as dificuldades, observando o desempenho dele, ela, eu, a família pra saber em que devemos melhorar (P14);

- A gente procura conversar sempre para poder estar sabendo qual a necessidade do aluno e podermos ajudar em relação ao conteúdo a ser passado na sala comum. É bom (P15);

- Os professores sempre se referem que o nosso trabalho vem dando resultado com eles. O grande problema é que esses alunos de atendimento faltam muito. E isso quebra o planejamento. Se bem que a gente faz um planejamento para trabalhar as potencialidades deles (P21);

- Olha, a gente sempre senta para ver as atividades que estão sendo desenvolvidas, para não fugir do que está sendo feito lá. Então a gente trabalha de acordo com o que está sendo feito lá. E tem atividades que eu sugiro para a professora, materiais e livros (P23);

- Tranquilo, porque assim, a gente procura sempre estar em contato pra ver como o aluno está lá na sala, pra ver como trabalhar aqui, a gente procura o máximo que pode (P24);
- Parceria, sempre com parceria. Nada sozinha. Sempre trocando ideias e informações para o melhor desenvolvimento dele (P25);

- Eu me reuni com ela e me passou toda a situação. Segundo a mãe, como ele é em casa e na escola, qual o conteúdo que ela estava trabalhando. Não é que eu vou dar reforço aqui, mas vou fazer material adaptado para trabalhar diferenciado aqui. Ele estava com dificuldade com a letra “O”. E ele estava se confundindo com o número zero, e eu fui mostrar essa diferença pra ele (P28).

- É bom (P 33).

Não é fácil aos professores sem formação alguma em Educação Especial entender essa ação com vistas à efetivação da inclusão educacional da forma mais qualitativa possível. Os professores das salas comuns precisam de uma formação, ainda que seja em serviço, para que possam trabalhar com objetivos comuns, não ficando alheios ao AEE, desenvolvido nas Escolas em que trabalham.

PRIETO (2006, p. 59) considera relevante a alteração no quadro da representação social, na consciência individual e coletiva:

> Ainda é preciso conjugar os objetivos maiores para a educação naquele sistema de ensino ao que se pretende oferecer enquanto conteúdo nos programas de formação, visando a que as mudanças sejam refletidas pelo conjunto dos professores e acompanhadas de sustentação teórico-prática, e não impostas à sua revelia. Não há como mudar práticas de professores sem que os mesmos tenham consciência de suas razões e benefícios, tanto para os alunos, para a escola e para o sistema de ensino quanto para seu desenvolvimento profissional.

Embora a SEMED tenha propiciado formações, ao longo dos anos, no mínimo, anuais, como os Seminários, nos quais se discutiram políticas educacionais e realizaram oficinas com práticas educativas, há, ainda, professores na Rede Municipal de Ensino, ou que nunca participaram de tais movimentos formativos e de conscientizações, ou nas suas subjetividades, não aceitaram a ação de inclusão educacional nas suas salas de aulas, porque os argumentos não tiveram sustentações teórico-práticas suficientes. Esta pesquisa identificou a formação docente apenas dos professores do AEE e não dos da sala de aula comum. Assim, os relatos sugerem, apenas, as concepções dos professores das SRM.

A respeito da mudança subjetiva do professor da sala comum, Severino (2012) comenta:

> Formar um educador não é repassar-lhe conhecimentos acadêmicos, pois isso não assegura a fecundidade de sua prática, que precisa subsidiar efetivas mudanças na sociedade pela transformação dos educandos. Ela precisa ser política, expressar sensibilidade às condições histórico-sociais da existência dos sujeitos envolvidos na educação (p. 156).

A sensibilidade às condições históricas e sociais da existência das pessoas com deficiência e com TGD é condição para uma superação paradigmática interna do professor, seja de sala comum ou especial. Alguns professores encontram uma

forma de atrair os professores das salas comuns, com reuniões pedagógicas mensais e com a oferta do ensino da LIBRAS:

> - Já fizemos duas reuniões com todos os professores que tem aluno matriculado aqui. Quando foi para a implantação da sala de recursos, o pessoal da DIEES veio aqui e fizemos a sensibilização com todos os professores. Nos desafios e dificuldades dos professores fizemos várias reuniões. O AEE está oferecendo curso de LIBRAS aos professores da Escola. No caso é o meu irmão, porque a filha dele estuda aqui. (seu irmão, que está dando curso de LIBRAS é surdo) (P17).
>
> - No início há muita resistência porque eles confundem o atendimento com reforço, mas depois fica tudo bem. Eu procuro, no mínimo, uma vez ao mês fazer uma reunião pedagógica (P16).

São profissionais que estão se diferenciando na promoção da educação inclusiva. É a expressão da conjugação de esforços conjuntos, como propôs Severino (2012) para dar sentido a um projeto pedagógico. Essa política de educação inclusiva não é uma premissa de uma ou outra Escola, mas de todo o Sistema de Ensino Municipal de Porto Velho (RO), haja vista a legislação, tanto do Conselho Municipal de Educação, quanto da Secretaria Municipal de Educação.

Sobre a distinção do trabalho docente tanto do professor de sala de aula comum, quanto do professor do AEE, Mantoan (2006) destaca:

> É absolutamente necessário que o professor especializado se atenha à sua função complementar, oferecendo ao aluno com deficiência instrumentos que lhe deem condições de ultrapassar as barreiras que sua deficiência pode impor à construção de conhecimentos curriculares nas turmas regulares. Por outro lado, o professor do ensino comum tem de assumir a tarefa de ensinar a turma toda, inclusive o aluno com deficiência. Na sala de aula comum ele é um aluno como os demais, com direito a aprender, segundo sua capacidade, interesses, curiosidade, desejos.
> Essa relação de respeito mútuo às tarefas específicas de cada um não descarta uma estreita aproximação entre os professores comuns e especializados, que devem se propor a atender os alunos que lhes são comuns, integrando suas ações, trocando informações, impressões, discutindo seus procedimentos pedagógicos, os pontos críticos e os progressos desses educandos, sempre que for preciso. (p. 100).

As relações interpessoais não poderiam interferir nesse trabalho. Quando uma professora relata que é difícil, ou que foi difícil o professor aceitar/entender seu

trabalho com ele, talvez o que tenha faltado seja a conscientização e sensibilização dentro do espaço escolar, no qual todos pudessem participar e entender essa ação política da Educação. Por outro lado, ficar comentando há décadas que o que falta é conscientização e sensibilização, já está ultrapassado, pelo próprio tempo, por todas as ações demandadas para que a pessoa com deficiência e com TGD pudesse estar na sala comum. Os estudantes com AHSD, com certeza, estão nas salas comuns, com a premissa, no entanto, de não terem sido identificados, pois não há um, sequer, matriculado no AEE.

Desta feita, o conhecimento e a distinção do trabalho de cada um já deveria ter ocorrido para que todos pudessem ocupar os seus espaços, sem intervirem erroneamente no espaço do outro. Contudo, por outro lado, estariam conjugando esforços para atingir uma só meta: a inclusão bem sucedida.

3.2.3 Práticas Educativas

O cotidiano pedagógico exige definições claras quanto aos objetivos de um projeto, cujas decisões são tomadas, em equipe, antes da sua execução. Os envolvidos devem estar dispostos a avaliações constantes e a realizarem os devidos reajustes (SEVERINO, 2012). Nesse sentido, pretende-se visualizar as ações profissionais dos professores do AEE, nas SRM, considerando-se suas diretrizes, as recomendações pedagógicas dos cursos de EAD da UFSM e da UFCE de AEE e demais instruções, efetivadas por parte da DIEES/SEMED, para suas realizações. Essas duas Universidades foram escolhidas por terem realizado cursos em parceria com o MEC e seus recursos e materiais foram amplamente divulgados na formação de professores de Escolas Públicas.

Aproximadamente 50% é o percentual de presença de estudantes nas SRM , durante o período de realização da pesquisa, de maio a outubro de 2012, escolhidas aleatoriamente para visitas, sem aviso prévio, porém com a antecipada anuência da equipe da DIEES/SEMED e dos próprios professores do AEE. Houve, também, a despeito das faltas dos estudantes, professores bem organizados, que estavam aguardando seus alunos com todas as atividades programadas.

Não se escolheu um tipo de condição humana para cada observação, desta forma, a exceção de estudantes com TGD, que os professores pediram que não

observassem para não chamar a atenção dos mesmos, nem dispersá-los, as experiências aqui descritas ocorreram de forma aleatória, sem prévio conhecimento de se tratar de uma ou outra condição de deficiência. Há observações de práticas educativas realizadas com estudantes com indícios de ou deficiência intelectual, deficiência física, com baixa visão, com condição não identificada, com dislexia (embora não seja público-alvo do AEE).

3.2.3.1 AEE para Estudantes com Deficiência Intelectual

Estava previsto o AEE a um estudante que culturalmente foi associado à condição de deficiência intelectual e tratado como se apresentasse severas dificuldades. Com catorze anos, estava matriculado no 3º ano do Ensino Fundamental.

A deficiência intelectual é assim designada para diferenciar a doença da deficiência mental. Em eventos internacionais realizados, por exemplo, no Canadá e em documentos da Espanha e França este novo termo pode ser encontrado. O fato de que a deficiência se refere a situações complexas no funcionamento do intelecto e não na mente é um dos fatores responsáveis por essa alteração (SASSAKI, 2004).

Na definição adotada, em programas de formações governamentais consta:

> Funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho (BRASIL, 1995 *apud* BRASIL 1997, p. 27.).

Embora o estudante estivesse ausente, a professora teceu alguns comentários, destacando-se que “lê devagarzinho”, apresentando baixa autoestima e isso estava interferindo em suas leituras, pois se sentia incapaz. (P2). Assim, uma das atividades que o levaria a despertar sua própria identidade e história conduziria a elevar sua autoestima. A atividade seguinte propiciaria o desenvolvimento do raciocínio lógico e das operações matemáticas:

> Os aspectos sócio-afetivos do aluno que apresenta deficiência intelectual também se constituem foco de atenção do professor do AEE durante a avaliação. As pessoas que apresentam deficiência intelectual podem ter dificuldade no plano sócio-afetivo, especialmente no que se refere à construção da imagem de si mesmo (GOMES, 2010, p. 13).

Um estudo de caso para verificar a história escolar desse estudante, com certeza vislumbraria momentos vivenciados por ele de fracassos, de exclusão social e dificuldades nas interações com o outro. “Uma baixa auto-estima pode interferir na motivação do aluno que apresenta deficiência intelectual quando ele está em situação de aprendizado ou de resolução de problemas” (GOMES, 2010, p. 13).

Nas atividades propostas de Matemática:

> O professor da classe regular é o responsável pelo ensino da Matemática na sala. O professor do AEE não deve substituir o trabalho daquele professor. Ao professor do AEE cabe conhecer o que o aluno sabe em função de suas experiências de vida, inclusive na escola. Deve ser estabelecido um clima de confiança entre professor e o aluno para que este último possa manifestar o que conhece a partir de suas experiências. A avaliação dessas experiências poderá ser realizada pelo professor do AEE através da proposição de situações-problema contidas nessas experiências, cujas resoluções possam implicar a necessidade de o aluno levantar hipóteses a mobilização de seus conhecimentos prévios (GOMES, 2010, P. 12).

É possível que se introduza a Matemática no AEE, porém os objetivos das atividades devem propiciar o desenvolvimento do pensamento, armazenando, na memória, conhecimentos que o estudante possa mobilizar em momentos posteriores. Isso diz respeito a agir pedagogicamente para mediar o desenvolvimento do potencial para o real, conforme os pressupostos de Vigotski (2009):

> Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também aquilo que está em processo de maturação (p. 98).

O educador, a partir dessa concepção, conseguirá entender o nível de desenvolvimento cognitivo de seu estudante, estimulando-o com propostas de

resoluções de problemas que oportunizem a passagem do desenvolvimento potencial para o real, pois a zona de desenvolvimento proximal é o local para a mediação docente. E “a atividade independente da criança, e não sua atividade imitativa, é indicativa de seu nível de desenvolvimento mental” (VIGOTSKI, 2009, p. 99).

As atividades apresentadas que seriam desenvolvidas com o estudante estão condizentes com as propostas apresentadas nos cursos EAD das Universidades UFSM e UFCE, apresentadas na fundamentação teórica que compõe a seção 2, a estudantes com deficiência intelectual.

Em uma segunda experiência, estava presente um estudante com cinco anos, matriculado na Educação Infantil, cuja condição apresentada era DI. A professora explicou que estava trabalhando cores com ele. O material já estava na mesa, aguardando sua chegada: Brinquedo pedagógico de contagem (Matemática), colorido. Esta observação mostrou um ponto positivo da professora em estimular a fala do estudante com DI. Levava-o, também, a percepção de suas ações, quando errava ou quando acertava. Questionava-o, constantemente. Bem interativa, a professora discutia quando errava, fazendo-o perceber que se equivocou, mostrando equivalentes que havia acertado. “Os dois são iguais?” “É igual essa cor a essa?” “Não!” “Então, qual é a vermelha?” “Essa.” “Então, essa é qual cor? A...” “zul.” “Pega outra igual essa aqui, vermelha” (P35).

Para essa análise, pode-se apresentar a afirmativa de Gomes (2010, p. 17):

> Em atividade de agrupamentos de imagens e de objetos, o aluno deve estabelecer livremente os critérios desse agrupamento e explicitá-los dentro de sua lógica de significação [...] O que importa, entretanto, é que ao longo dessas atividades o professor esteja presente no desenvolvimento delas, que ele encoraje o aluno e o apoie no planejamento de seus procedimentos, questionando sobre as razões de suas ações [...] Todo o acompanhamento e as atividades aqui propostas almejam desencadear o conflito cognitivo. Mas este só se efetivará mediante o reconhecimento do conflito pelo aluno. Quando, por exemplo, ele se auto-questiona, ou seja, duvida e entra em contradição com o que faz, diz, explica.

No pressuposto acima, comparativamente à ação pedagógica a ser analisada, não houve a estratégia de deixar ao estudante a tarefa de estabelecer livremente os critérios de agrupamentos dos objetos. No entanto, a professora se fez presente, o

tempo todo, com questionamentos e encorajamentos. Quando a professora questionou o porquê dele ter identificado igual um objeto com a cor vermelha já acertada anteriormente, com outro objeto (da cor azul) propiciou aí um momento de conflito no qual ele teve que fazer opções, sozinho, tomando decisões. Na sequência, para reforçar, solicitou que ele pegasse outro objeto da cor vermelha. Essa atividade foi condizente com as recomendações dos especialistas.

Uma terceira observação não contou com a presença do estudante esperado. Entretanto, será registrado todo o planejamento do professor, demonstrando sua organização e prévia preparação como fatores positivos nesta pesquisa. O estudante tinha dezesseis anos e estava matriculado no quarto ano EJA.

As atividades preparadas eram: dominó de adição, após o jogo, registraria o algoritmo em folha e utilizaria palitinhos para a contagem. A sequência seria a loto-leitura: jogo silábico, no qual as letras são colocadas ao lado de cada figura.

A primeira atividade seria lúdica e a sequência o conduziria a praticar a elaboração do algoritmo. Do concreto para o abstrato. Condizentes com as recomendações para pessoas com deficiência intelectual. Com a mesma abordagem metodológica da primeira experiência relatada, o professor estaria condizente, em suas práticas educativas, caso apresentasse os objetivos discutidos na observação citada anteriormente.

A quarta observação apresentou um cenário de atividades com jogos pedagógicos de Matemática. Os objetivos eram mediar a aprendizagem para “esperar a sua vez”, aprendizagem das cores, das quantidades, adição e subtração, porque havia três estudantes, ficando logo no começo evidenciado que dois não dominavam a contagem.

A sequência numérica e a contagem são procedimentos que antecedem o processo de quantificação e as operações, tais como a adição e subtração. Assim, é evidente que se o estudante não domina o conceito de sequência numérica e, em seguida, de contagem, seguramente falhará nas operações de quantificação, adição e subtração. Evidenciou-se, então, que embora o jogo pedagógico seja interessante, não se mostrou eficaz para aquela situação de maturidade matemática de dois estudantes, que não dominavam a contagem. A não ser pelo fato de ter mostrado aos professores que aqueles estudantes não dominam tais conceitos matemáticos. O outro estudante fora bem sucedido na atividade, demonstrando dominar

sequência numérica, contagem, quantidades, juntar e tirar. Os objetivos de estimulação para a aprendizagem das cores e regras de esperar a vez podem ter sido concretizados.

O simples fato de terem promovido agrupamentos de estudantes fez com que a atividade se mostrasse eficaz. Para cada questionamento feito aos estudantes, alguns conflitos cognitivos podem ter se efetivados. Desta forma, a atividade foi produtiva, com a ressalva de que conceitos matemáticos devem ser ensinados em sala de aula comum, mas verificar o desenvolvimento conceitual matemático é atividade do professor do AEE. Promover atividades que os levem a conflitos, também é atividade do professor do AEE. Oportunizar situações problemas, em ambientes confortáveis, de confiança colabora na melhoria da auto-estima, já tratadas na primeira análise.

Na quinta observação, o estudante que seria atendido, tinha dezessete anos, estudava à tarde na escola, no 5º ano. Apresentava deficiência intelectual. As atividades previstas tinham objetivos de promover a vida autônoma. Assim, a professora informou que faria com que amarrasse o cadarço do sapato/tênis e faria a escrita do próprio nome. O estudante estava agendado para as 8 horas e até as 8h30 não havia comparecido, na sala. Essas atividades poderiam estar condizentes com as recomendações, porém considerando-se não ter observado a condução das mesmas, não será possível uma análise mais colaborativa, neste momento.

A sexta observação apresentou uma professora que demonstrou uma certa incerteza de como iniciar uma observação ou proceder a primeira avaliação em estudante com Síndrome de Down. A professora dominava mais a área de Educação de Surdos e, em sua entrevista demonstrou sua dificuldade no atendimento a pessoas com Deficiência Intelectual em função de como começar a avaliação, pois os brinquedos de montagem estavam espalhados pela sala.

A identificação das necessidades especiais de cada estudante deve fazer parte do conjunto de saberes dos professores do AEE. Entretanto, é válido salientar que essa professora dominava bem a área de Educação de Surdos, compreendendo bem o trabalho docente de ensino de LIBRAS. Desta forma, essa situação vem corroborar, tanto com o pensamento da gestora municipal, quanto com a hipótese formulada na elaboração do problema desta pesquisa, quando se questionou se é possível que um único professor possa construir conhecimentos para atendimento a

todas as especificidades humanas especiais do AEE. O fato dela não entender de deficiência intelectual não significa que não seja uma boa profissional, porque domina bem uma outra abordagem pedagógica.

Assim, a despeito de todo o respeito que se deve a cada pessoa, com todas as suas diferenças, em cada SRM ficou evidenciado que precisa de mais de um profissional, com características profissionais diferentes, uns dos outros. O MEC, em nenhum documento oficial, nem mesmo em suas notas técnicas recomendou apenas um professor na SRM. Assim, a opção de se colocar mais de um professor na SRM deve ser de responsabilidade do sistema público que adotou essa Política.

No que diz respeito às práticas educativas, ou seja, ao trabalho docente realizado, foram encontrados professores devidamente organizados, com os materiais pedagógicos preparados aos atendimentos. Não houve atividades com o uso de softwares em computadores ou uso de equipamentos e recursos tecnológicos mais diferenciados. A prática para pessoas com DI ficou evidenciada com materiais pedagógicos, tipo jogos para as atividades concretas e em uma experiência, que não ocorreu devido à ausência do estudante, um quadro mais elaborado de transição da atividade concreta para a abstrata.

3.2.3.2 AEE para Estudante com Deficiência Física

A sétima observação mostra a sequência das atividades programadas para uma estudante com ECnP, hemiplegia, de cinco anos. O inconveniente é que a estudante faltou, por motivo de febre.

Battistel (2011) define a deficiência física como o

> comprometimento do aparelho locomotor que compreende os sistemas ósteo-articular, muscular e nervoso. Pode ser ocasionada por lesões ou doenças que atinge algum deste sistema isoladamente ou em conjunto, cuja conseqüência é a limitação física em diferentes graus e níveis de complexidade de acordo com o tipo de lesão ocorrida e os segmentos corporais atingidos. A deficiência pode ser definitiva, temporária ou progressiva (p. 103).

A característica mais marcante da criança com deficiência física é

> [...] a dificuldade nas capacidades básicas de mobilidade e locomoção, que podem ou não vir associadas a outros déficits, tais

> como: cognitivo, sensorial, perceptivo, linguagem, inadaptação social, entre outros. Por outro lado, esses déficits também podem ser decorrentes da inabilidade motora (BATTISTEL, 2011, p.104).

Esse contexto associado às inferências de que a pessoa com essas dificuldades não se interessa por nada, leva a precariedade de oferta de estímulos e oportunidades que poderiam motivá-la ao seu desenvolvimento máximo. As causas mais comuns da deficiência física são: Encefalopatia Crônica não Evolutiva/Progressiva/Degenerativa, a Meningomielocele e as lesões encefálicas adquiridas como Traumatismo Cranioencefálico (BATTISTEL, 2011).

De acordo com Teixeira (2003):

> A Encefalopatia Crônica não Evolutiva (ECnP), anteriormente denominada paralisia cerebral, é definida como um conjunto de sinais e sintomas que acometem as funções motoras. A disfunção é decorrente de uma lesão não progressiva que ocorre no cérebro nos primeiros dois anos de vida, e que alteram as funções coordenadoras do cérebro influenciando nos mecanismos neurológicos de controle de postura, equilíbrio e movimento(apud BATISTEL, 2011, p. 106).

A lesão, ocorrendo em etapas diferentes de desenvolvimento do cérebro tem suas manifestações modificadas em decorrência do nível de maturidade do mesmo e dos estímulos que recebe do ambiente. Importante assim, a ocorrência da plasticidade cerebral, ou seja, o cérebro se reorganiza para desenvolver as atividades de competência da parte lesionada (BATTISTEL, 2011).

Battistel (2011) entende que quanto às características, há atraso na aquisição de habilidades neuropsicomotoras, lentidão na ultrapassagem dos estágios evolutivos, variações nas seqüências normais das habilidades, menor variedade de habilidades, padrões anormais de postura, movimentos e habilidades, permanência de movimentos e padrões posturais (reações reflexas primitivas) e comportamentos imaturos, tônus muscular e padrões posturais e de movimento atípicos, convulsões, deficiências associadas: visão, audição, anormalidades da fala e linguagem, deglutição e alterações nas percepções e no desenvolvimento cognitivo:

> Considerando-se que uma inabilidade motora interfere na performance das tarefas cotidianas, a melhora no padrão motor repercute positivamente no desempenho das funções (BATTISTEL, 2011, p. 113).

Assim, quando não há prescrição médica contrária, ao estimular os membros do corpo comprometidos, neste caso específico, em um dos hemisférios, a professora do AEE estará mediando situações que poderão propiciar a melhora no padrão motor da estudante. Como foram encontradas atividades programadas para essa sessão, elas serão descritas para uma análise de pertinência pedagógica, a luz dos teóricos especialistas.

Segundo a professora, ela sempre inicia suas atividades contando uma historinha, que a relaciona ao estímulo de atividades para a estudante, exemplo: As atividades programadas para essa estudante, nesta data constavam de:

a) 20 minutos com a professora de Educação Física, juntamente com todas as crianças, em atividade de corda e obstáculos. Segundo a professora do AEE, ela anda em “ziguezague”.

b) Conto de história “Girafinha”. Uma história de uma girafa sozinha que encontrou os amiguinhos (intuito de trabalhar a linguagem). A estudante apresenta dificuldade de expressar algumas palavras, mas fala.

c) Fazer massinha e trabalhar as experiências sensoriais (tem haver com a festa da historinha), com uso de ingredientes: sal, vinagre, farinha. A sala dispõe de moldes e palitinhos para modelar os “biscoitinhos”.

d) Cores: trabalharia com massinha os docinhos para a festa.

A professora informou que em outro momento trabalharia o trajeto da girafinha, como jogo psicomotor. Suas atividades incitariam o uso da linguagem, dos membros superiores e inferiores, nas atividades coletivas de Educação Física, elaboração de “docinhos” para a festa, utilizando-se da estratégia da ludicidade. Enfim, a professora mostrou seguir a proposta do AEE para pessoas com essa condição.

Devido à ausência da estudante, não foi possível verificar sua adequação postural e mobilidade, nem a necessidade de se utilizar dos recursos, símbolos, estratégias e equipamentos da Comunicação Alternativa e Aumentativa.

3.2.3.3 AEE para estudante com Baixa Visão

A oitava observação apresentou uma estudante de 5 anos, com baixa visão. A atividade era pintar com lápis de cor uma teia de aranha, digitalizada. A cada

espaço pintado, ela mostrava para a professora que havia acabado. Ela afirmou: “Ela também usa óculos!” (falando a respeito desta pesquisadora). Para uma estudante com baixa visão, essa observação, por parte dela, foi positiva. Na sequência, mudou para um dominó de figuras, letras e nomes.

De acordo com Sá (2011) as atividades pedagógicas para esse público devem desenvolver, dentre outros, a destreza tátil, o reconhecimento dos desenhos gráficos, diagramas e mapas. Assim, entende-se que tais atividades estavam condizentes com as recomendações.

3.2.3.4 AEE para Condição não Identificada

Na nona observação, havia apenas um estudante com a professora. A proposta inicial não foi identificada, mas a princípio, estavam, professor e aluno, identificando países no globo terrestre. Em dado instante falou para localizarem onde o pai do garoto estava, que era um Estado brasileiro. Assim que localizaram, ela propôs que retornassem à atividade anterior, que era leitura de palavras, não presenciada nesta observação. Após a própria professora ler as palavras ao estudante, solicitou que o garoto buscasse uma caixa contendo um jogo e começaram a jogar. O estudante participava ativamente desse jogo, tentando descobrir as respostas certas, não conseguindo, no entanto. A professora trocava de cartela e propunha novas descobertas. Guardou o material. Como sobrou tempo, foi-lhe dado jogo de encaixe, onde a professora interagia perguntando sobre sólidos geométricos. A professora se referia a esses sólidos geométricos como retângulo, redondo, etc.

Depreende-se dessa observação que, ou a professora não havia se organizado para esse atendimento, ou a presença da pesquisadora a inibiu, fazendo com que procedesse com rapidez exagerada, em cada atividade que propunha. No entanto, houve um erro conceitual referente os sólidos geométricos, confundidos com formas/figuras geométricas. Com esse dado, solidifica a suspeita de que não houve preparação de atividades para esse atendimento.

Ao estudante, tais atividades não propiciaram momentos de aprendizagem, considerando-se que não lhe foi dado tempo suficiente para analisar suas ações. Em

apenas um jogo o estudante interagiu, porém não obteve sucesso em suas respostas.

Esse procedimento infere, não apenas o despreparo, mas o descuido para com a atividade do AEE. Não há explicações científicas que possam dar sentido a essa análise. São duas opções: inibição, devido à presença da pesquisadora, ou incompetência, haja vista que não houve lógica na sequência pedagógica e nem progressos visíveis na complementaridade educacional.

3.2.3.5 AEE para Estudantes com Dislexia

A observação realizada na Escola 5 aponta a matrícula de um estudante com indícios de dislexia, ou seja, um tipo de Transtorno Funcional Específico que, embora conste no currículo do curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSCar, não é parte do público a ser atendido nas SRM, a menos que haja associação com alguma outra condição, que ainda não foi identificada. O estudante está há dois anos na Escola, sem sucesso na aprendizagem escolar, por isso sua matrícula no AEE.

Embora a Cartilha do MEC, em 2006, denominada “Sala de Recursos Multifuncionais - Espaço para o AEE” abria a possibilidade para atendimento dessa categoria, desde que os Sistemas de Ensino acolhessem, ela (a cartilha) já foi alterada, quando se adotou as Diretrizes Operacionais para o AEE, Resolução nº 04/2009 (BRASIL, 2010a), que identificou apenas três categorias para o AEE: deficiência, TGD e AHSD. O Sistema de Ensino de Porto Velho (RO) adotou as mesmas prerrogativas da resolução supracitada.

O estudante faltou ao atendimento previsto, não oportunizando observação dessa prática educativa..

3.2.4 Ausência dos Estudantes nas SRM

Como foi iniciado o texto referente às práticas educativas efetivadas nas SRM, as ações desenvolvidas no cotidiano escolar dependem das decisões anteriormente tomadas, em equipe. Algumas ações, entretanto, não são efetivadas, embora tivessem sido programadas. Este é o cenário de metade das observações

propostas para as práticas educativas. Algumas atividades foram descritas na categoria anterior (3.2.3), porque estavam planejadas e os professores quiseram divulgá-las, outras, entretanto, foram apenas computadas, para efeito desta pesquisa.

Das dez observações citadas, em cinco delas os estudantes não se fizeram presentes. Ocorre que foram efetivadas quinze visitas para observações. Assim, chega-se ao montante de dez ausências. Destas, uma a professora justificou que já havia atendido estudante no dia e que aquele era horário vago. Uma outra justificou que pela manhã, os pais não queriam levar seus filhos ao atendimento, por isso não havia estudante matriculado nesse período.

A falta de estudantes é um obstáculo constante. É compreensível que pessoas com situações diferenciadas, tais como a deficiência, apresentam diversos problemas de saúde, de forma repentina, porém, considerando que o atendimento é facultativo, a ausência de estudantes pode levar ao entendimento de que as famílias não estão podendo/conseguindo ou querendo levar seus filhos. Os fatores podem ser diversos, desde o transporte a questões profissionais impeditivas de utilizar horários distintos, durante o dia. Entretanto, o observado em uma das ocasiões foi que o estudante, com laudo de autismo, não fora conduzido simplesmente porque preferiu continuar dormindo, segundo relato da professora, que havia acabado de proceder uma ligação telefônica para a mãe do estudante. Uma outra ocasião de visita para observação da prática educativa, a estudante com ECnP faltou devido a febre.

A Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010 instrui que:

> Esse atendimento constitui oferta obrigatória pelos sistemas de ensino para apoiar o desenvolvimento dos alunos público alvo da educação especial, em todas as etapas, níveis e modalidades, ao longo de todo o processo de escolarização. O acesso ao AEE constitui direito do aluno público alvo do AEE, cabendo à escola orientar a família e o aluno quanto à importância da participação nesse atendimento (BRASIL, 2013a, p.1).

Depreende-se, então, que o sistema público tem o dever de ofertar, porém, quem decide a participação ou não nesse serviço complementar e suplementar são as famílias.

Um dos instrumentos de registros utilizados nas SRM é o “Termo de Aceitação ou Recusa”, a ser assinado pelo responsável do estudante, quando o resultado do encaminhamento confirma que o mesmo deva ser atendido nessa sala. Assim, a Escola se respalda, porque o compromisso de levar e buscar a pessoa com necessidade especial é de seus responsáveis, pois o serviço ocorre no horário inverso ao escolar comum.

Essa é outra questão que merece especial atenção da Escola e da SEMED. Ações de explicações do quanto pode, esse atendimento, contribuir para com o desenvolvimento da autonomia dos seus filhos já estão ocorrendo no ato da entrevista, conforme os relatos doss professores, mas, o que fazer com a evasão? Essa situação só está lançada aqui porque compromete a sequência de todo um planejamento do trabalho docente. Identificar quais são as causas dessa evasão, poderia contribuir para dirimi-la, com ações mais efetivas de políticas públicas.

O fato de existir um documento de aceitação/recusa a ser assinado pela família, não exime a Escola da responsabilidade que tem com sua comunidade, considerando-se a Nota Técnica acima citada.

As famílias, normalmente, tem dependido das orientações dos profissionais das diversas áreas, sobre os procedimentos adequados às necessidades especiais de seus filhos. A Escola, por esse prisma, exerce uma relação de poder, que lhe assegura orientar positivamente ou negativamente tais famílias. Investir na orientação às famílias é, portanto, um dos papéis desse lugar de prática social denominado Escola.

Atividades coletivas, junto às famílias de estudantes com necessidades especiais da Rede Municipal, poderia ser uma ação que propiciaria o fortalecimento do serviço de AEE, com possíveis tendências de se dirimir a evasão a esse atendimento, haja vista que o sentimento de desamparo, poderia ser transformado em sentimento de amparo. O sentimento de desamparo muitas vezes cerca as famílias, as quais acabam tomando atitudes de segregação e exclusão, desacreditando numa possível “bem-sucedida” inclusão social e educacional Há pesquisas junto às famílias de pessoas com deficiência múltipla, onde os pais relataram não acreditarem na inclusão escolar, devido às dificuldades da escola de ensino regular e da própria pessoa com essa condição (SILVEIRA E NEVES, 2006).

As interações intersetoriais, como exemplo, com o serviço de Assistência Social, de Psicologia e de Orientação Educacional poderiam equacionar os problemas de descrédito para com os avanços acadêmicos dos estudantes com necessidades especiais. Encontros mensais com as famílias, a exemplo do que ocorre com os professores do AEE, com introdução de palestras e demais estratégias, poderia contribuir para a aproximação destas.

Deste modo, compreende-se que tanto há a questão das condições peculiares de cada família, de poder ou não conduzir seus filhos aos atendimentos previstos pela legislação, quanto uma lacuna formativa dos profissionais da educação que trabalham com todas as condições humanas, pois esta pesquisa demonstrou que não há uma efetiva aproximação da Escola com a família.

3.2.5 Aquisição de Recursos Financeiros com a Ação do Professor

Embora já se tenha comentado os investimentos financeiros, por parte do Ministério da Educação e da Secretaria Municipal de Educação nas SRM foi possível verificar que há ações efetivadas, por parte do professor do AEE, no sentido de alocar recursos financeiros para aquisição de bebedouro, persiana para a janela, *tonner* para impressora, além de novos jogos pedagógicos.

Numa visita para entrevista, durante o intervalo, a mesma foi encontrada cheia de materiais porque as professoras fariam um brechó em prol da SRM. A poluição visual era grande, tendo em vista os sacos de roupas e materiais para o brechó e o espaço físico já ser bem pequeno.

Havia um estudante, que seria atendido logo após o intervalo, entrando a todo o momento, com muita vontade de ser atendido. Desta forma, entende-se que o AEE faz sentido ao estudante. No entanto, o que cabe observar é: seria esse o papel do professor do AEE de providenciar uma atividade além das de sua competência profissional, para resolver problemas de ordem material? A Escola, da qual faz parte a SRM não teria condições financeiras para suprir a demanda material?

O fato da sala estar com muitas roupas, sapatos, não provocaria num estudante com autismo, por exemplo, uma certa irritabilidade, devido a modificações

no ambiente, com uma série de estímulos visuais? Essas sim são questões pedagógicas não consideradas pelos professores do AEE.

Certa professora, de outra Escola, apresenta o seguinte relato:

> O MEC já deu os equipamentos e a construção da sala, o resto seria de responsabilidade da Escola, mas a nossa impressora não está funcionando, os computadores estão cheio de vírus, ruins de abrir e a Direção não arruma. Já pedimos pra ela, ela sabe. Inclusive, a gente vai fazer uma feira da pechincha para arrecadar recursos financeiros para comprar um espelho, um bebedouro e uns CDs. Algumas coisas que precisam na sala. Essas persianas foi uma feira que fizemos para adquirir (são quatro). Esse é o segundo bazar que vamos fazer (P1).

Essas questões referem-se à Gestão Escolar, que se percebe, em algumas Escolas, estarem sendo resolvidas, também, pelos professores do AEE, no sentido de sanarem, rapidamente, situações que os tem incomodado, como a ausência de manutenção nos computadores e nas impressoras, a inexistência de bebedouros nas salas, persianas e outros materiais, da estrutura física da sala. Há que se ponderar as temperaturas elevadas na cidade de Porto Velho (RO), que requerem hidratação constante e proteção solar, no caso da necessidade das persianas.

A articulação entre os professores do AEE e a Equipe Gestora da Escola é uma questão que interfere no trabalho docente, na medida em que é essa equipe que estaria apta para dar o suporte financeiro para que as condições da SRM se fizessem dignas.

Para ilustrar esse relacionamento, há os relatos abaixo. Note que a mesma professora (P1) que acima informou toda a carência de recursos materiais, na mesma entrevista, responde a seguinte pergunta:

> - Como é o apoio que você recebe da equipe gestora?
>
> - Da Direção, quando a gente precisa, ela compra as coisas, mas não é muito, não tem muito apoio não (P1).
>
> - No início quase a gente não tinha esse apoio, mas hoje já mudou bastante. A gestão atual é bastante aberta, pelo menos a minha equipe (turno matutino) tudo o que a gente quer a gente consegue, já a professora da tarde diz ter dificuldades em conseguir. Depende do jeito e da justificativa (P2).

Esses relatos foram colocados propositalmente aqui, porque pertencem a professoras da mesma Escola. Uma trabalha de manhã e a outra, à tarde. Uma diz conseguir o que precisa com a Equipe Gestora, a outra, não. Ambas farão a feira da pechincha em prol da sala.

Deste modo, depreende-se que essa ação de aquisição financeira, por parte do professor do AEE, acontece, independentemente das interações saudáveis ou não com a equipe gestora. Por melhorias, tais professores se sujeitam a determinadas atividades laborais, na Escola.

Outro relato comprobatório de desvio de função, mas que já denota investimentos financeiros, por parte da Equipe Gestora é o da professora que reclama que lhes foi imputada a responsabilidade, que não era dela, para aquisição de materiais:

> - Olha, sinceramente, foi uma reclamação geral que a gente teve na pós (referindo-se ao curso de especialização oferecido pela SEMED). A Diretora pensa que o fato da gente estar ali, a gente se vira. Eles jogavam tudo em cima de mim: projeto, comprar material – que são coisas para gestores fazer e eu não quis mais trabalhar naquela escola. Daí o diretor reconheceu e pediu pra eu ficar e foi resolver e acabou dando certo. Outras questões assim é porque eles acham que a gente que sabe e por isso eles não se envolvem muito. Agora chegou uma nova supervisora e ela até pediu o plano de ação e eu fiquei até contente. Acho que agora vai melhorar porque a orientadora, o orientador da manhã não tem muito conhecimento nessa área, mas a tarde, a orientadora está toda animada, a vice-diretora também passou (no processo seletivo) na pós, junto com a orientadora e eu. Acho que elas não se envolveram muito por causa da falta de conhecimento e dificuldade nessa área. Aí, assim, tudo o que eu recebo dos cursos que faço estou passando agora, as normativas. Daí eu coloco no mural pro povo saber e se envolver um pouco mais (P6).

Mesmo tendo passado por problemas iniciais, essa professora (P6) encontrou a fórmula para a solução de seus problemas. Sua equipe gestora está construindo conhecimentos acerca da Educação Inclusiva. Isso é um elemento facilitador nas Escolas. Profissionais que, a luz das necessidades de todas as diferenças de seus estudantes, administrará os recursos humanos, pedagógicos e financeiros em prol da melhoria das condições da Escola.

3.2.6 O Uso das Tecnologias Assistivas

As Tecnologias Assistivas são os recursos, equipamentos, símbolos e instrumentos que podem ser utilizados, pelos professores do AEE, com vistas a dar qualidade ao atendimento, onde sua definição está melhor detalhada na seção 2.

Para as atividades de AEE o Ministério da Educação disponibiliza acionadores de voz, teclados e mouses diferenciados, lupas eletrônicas, computadores, máquinas de escrever e impressoras Braille, kits de assinatura, calculadoras sonoras, dentre outros recursos e materiais com vistas a dar suporte ao professor e ao estudante. Nas salas pesquisadas, observou-se tesouras adaptadas, *softwares* de Comunicação Alternativa e Aumentativa, teclados colmeia, regletes, calculadoras ampliadas, computadores, impressoras, dominó em Braille, *notebooks*, lupas eletrônicas, livros em Braille, letras em alto relevo, formas geométricas e quantidades, mas segundo a profissional da sala: “Nós nem adaptamos ao computador ainda” (P 21), referindo-se à lupa eletrônica.

Entende-se, então, que é natural que cada professor tenha dificuldade em produzir a escrita Braille, por desuso.

Uma profissional da equipe itinerante da DIEES/SEMED comunicou à professora que havia solicitado cursos para lidar com os equipamentos de tecnologias assistivas, existentes nas SRM, que essa necessidade deveria ser sanada pela própria professora, que deveria se responsabilizar por sua trajetória formativa.

> Eu tenho até medo de colocar crianças surdas ou cegas, porque eu não sei como lidar com elas. Eles disseram que vão vir aqui ensinar a lidar. Temos máquina Braille Manual, pra baixa visão: a régua, a lupa, sorobã. Do auditivo nós temos CD’s, vídeos, jogos.; eu perguntei se eles não vão oferecer cursos e eles disseram que cada um tem que procurar por conta própria (P18).

Se um profissional é inserido num contexto de ação de política pública, sem o devido preparo, não se poderá culpá-lo pela falta de conhecimento em desenvolver certas atividades específicas que a modalidade da Educação Especial requer. O fracasso escolar não poderá culpar os estudantes inseridos nesse “modelo” de gestão de políticas pública, pois o sistema educacional impõe, porém não oferece condições aos seus professores:

Assim, o poder de Estado para as implantações das SRM e do AEE são ações de Políticas Públicas aderidas pela Rede Municipal de Porto Velho (RO). Tanto o Governo Federal, quanto o Municipal devem estar engajados para o bom funcionamento dos programas, não sendo responsabilidade individual do professor, a formação paralela, para o seu fiel cumprimento. O insucesso de uma determinada inclusão específica também não pode ficar sob a responsabilidade dos profissionais da educação, considerando-se os vários fatores implicados nesse processo.

Alguns relatos testificam que os professores não dominam os conhecimentos necessários para a utilização das Tecnologias Assistivas disponibilizadas pelo MEC:

> Eu tenho dificuldade com meu aluno baixa visão porque ele é alfabetizado, mas é assim, a gente tem material pra trabalhar com eles, a gente tem lupas muito além do que eu conheço (eletrônicas) e eu não sei acoplar no computador, não sei usar, tem material Braille e eu já perguntei se há previsão de cursos para nos formar para trabalhar aqui, e eles (equipe itinerante) falaram que não tem previsão. Porque curso de LIBRAS há na cidade e é mais acessível que Braille e a dificuldade que eu tenho é baixa visão e cegueira (P29).

É sabido que de acordo com as informações do Censo Escolar, cada SRM recebe equipamentos do tipo 1 ou do tipo 2. E há a hipótese de transferências entre Escolas, de um ano para o outro, porém, o que ficou evidenciado é que vários equipamentos, principalmente os enviados pelo MEC, para dar acessibilidade ao estudante cego: regletes, máquinas de escrever e impressoras em Braille; para pessoas com baixa visão: lupas eletrônicas estão em desuso.

Há, também, tesouras adaptadas e teclados colmeias guardados em armários, nas embalagens. Os notebooks só foram mostrados, porém em nenhuma observação de prática educativa foram utilizados com os estudantes. Há, também, um editor de prancha de Comunicação Alternativa e Aumentativa *(Boadmaker)* sem ter sido, sequer, instalado. Enfim, há uma série de hipóteses para a não utilização de alguns recursos. Os professores reclamaram não saberem como: acoplar a lupa eletrônica, instalar o editor de pranchas, utilizar os equipamentos para cegos.

No quadro demonstrativo de condição atendida em cada SRM, verifica-se que há seis SRM com matrícula de estudantes cegos com laudo e um número maior que

esse de pessoas com deficiência física e múltipla, que poderiam fazer uso do editor de prancha de CAA, por exemplo.

Uma professora relatou a inexistência de um equipamento necessário, pois “Tem um aluno que eu creio que se ele tivesse equipamentos, a gente poderia estar trabalhando com ele, porque ele é deficiência múltipla. Precisa de cadeira apropriada” (P34).

Este caso apresenta-se como de gestão educacional. Se o estudante é da Escola Pública, quais ações foram desenvolvidas para que o mesmo pudesse partilhar de uma cadeira de rodas apropriada? A grande questão é: de quem seria essa responsabilidade? Da Escola? Da SEMED? Do MEC? Dos pais?

A SEMED possui convênios com o Setor de Saúde. Um fisioterapeuta saberia identificar a cadeira de rodas apropriada. Seria importante verificar se a SEMED está a par dessa necessidade para promover essas articulações com outros setores.

Assim, verifica-se que a despeito de cada SRM possuir os equipamentos mínimos para atendimento a cada condição de deficiência, nesse sentido, pouco são os recursos utilizados. Embora eles comentem utilizar tais recursos, citaria aqui que uma simples lupa, ou uma calculadora ampliada já é considerada uma TA, porém, quando se pensa em equipamentos mais específicos, não se verificou sua utilização. Aliás, a não utilização foi motivo de relatos, quando solicitados a falarem sobre suas dificuldades formativas.

A importância do uso das TA e, por conseguinte, da aprendizagem, por parte do professor, para introduzir esses recursos são evidenciados em Santarosa (2010):

> Quando trabalhamos com **Pessoas com Necessidades Especiais** (PNEs) é preciso desenvolver um trabalho que atenda a diversidade das mesmas. Para tanto, muitas vezes precisamos trabalhar utilizando metodologias, técnicas e ferramentas que permitam compensar déficits e necessidades. Um grupo muito importante dessas ferramentas é constituído pelas **Tecnologias de Informação e de Comunicação** (TICs) que combinadas com metodologias adequadas, podem se tornar aliadas importantes no processo de inclusão social. (...) Em particular, colocando em destaque a TA que utiliza recursos de *software e hardware*, visando à Inclusão Social/Educacional de PNEs (p.289 grifo no original).

O quadro que mostra as condições dos estudantes matriculados no AEE das Escolas Municipais aponta para uma infinidade de necessidades especiais, pois só

não há as condições de surdocegueira e AHSD matriculadas, os outros integrantes do público do AEE constam, em menor ou maior quantidade, dependendo de cada sala. Assim, entende-se que a falta de uso de determinados recursos é simplesmente pela ausência de instrução e/ou formação docente adequada para a inserção no atendimento, não somente como mais alguns recursos que se saberia manusear, mas que, combinadas com metodologias adequadas poderiam colaborar no processo de inclusão.

Um curso EAD denominado “Tecnologias Digitais Acessíveis” da UFRGS foi disponibilizado, com a finalidade de formação docente. Desta forma, é possível vislumbrar convênios com IES que estão à frente no processo de desenvolvimento educacional, como é o caso dessa Universidade. O MEC tem disponibilizado em todo o Brasil, os mesmos equipamentos. Quando não se sabe utilizar, há que se contratar pessoal qualificado para tanto, em atendimento ao preconizado na legislação específica do AEE.

As PUC/PR disponibiliza *software* para CAA, gratuitamente. As SRM possuem *softwares* que não são gratuitos, mas precisam ser instalados. Quem fará isso?

Desta forma, compreende-se que, a despeito da existência de alguns recursos tecnológicos na SRM, que associados a determinadas estratégias pedagógicas, poderiam facilitar as práticas educativas, os professores estão preferindo usar TA de baixa tecnologia e materiais pedagógicos que sejam facilmente confeccionados com materiais de papelaria. Ou seja, os professores continuam se utilizando de estratégias e materiais pedagógicos que dominam e as TA de alta tecnologia são, ainda, novidade, com reconhecido desconhecimento por parte da grande maioria dos pesquisados.

O Sistema Educacional impõe desta forma, condições de trabalho que não condizem com as realidades regionais do país, apontado por Mendes (2009) como uma das causas do fracasso escolar, as limitações impostas pelo próprio Sistema: “o fracasso escolar poderia afetar com mais intensidade os portadores de deficiências, menos em função de suas dificuldades, do que pelas limitações impostas pelo nosso sistema educacional” (p. 225).

Não se percebe, dentro da UNIR – campus Porto Velho, movimentos, ou grupos de pesquisas, ou programas que visem contemplar a TA como uma área

multidisciplinar de conhecimento para desenvolver estudos, produtos e pesquisas, com objetivos de promover a qualidade de vida e a inclusão social de pessoas com necessidades educacionais especiais

Pode-se ponderar que as ações para cumprir as metas da Política Nacional estão disponibilizando tecnologias assistivas para o atendimento aos estudantes com necessidades especiais e, a despeito dessa ação estar dando um reconhecimento histórico quanto às superações paradigmáticas necessárias, o Sistema Público não está oferecendo a formação docente necessária para a utilização dessas TA, como estava previsto acontecer, tanto nos documentos legais nacionais, quanto nos municipais.

3.2.7 Dificuldades no Trabalho Docente do AEE

As dificuldades dos professores, apontadas nas entrevistas, dizem respeito à natureza peculiar do trabalho de AEE. Abaixo serão relacionados alguns relatos, que foram organizados de acordo com as dificuldades em atender alguns tipos de condições especiais. Outros relatos tratam de frustrações pela ausência de resultados satisfatórios, e outros, ainda, por motivos de formação profissional:

1. Mais de um tipo de condição humana:

> - É não saber lidar com a deficiência visual e auditiva, embora a sala esteja repleta de equipamentos e recursos para esses atendimentos (P18);
>
> - É de trabalhar algumas deficiências (P10);
>
> - Sempre quando eu conversava com a minha colega eu falava que quando chegasse um autista a gente teria dificuldade. A gente recebeu esse aluno, mas nós vimos ele avançar. Outra que eu acho muito difícil a gente trabalhar é criança hiperativa. Aqui a gente ainda não recebeu cego. Eu já tive uma noção com o Braille e eu não vejo que seria difícil não, mas com o autismo, hiperatividade, intelectiva (P31);
>
> - Como eu trabalho com LIBRAS eu já acho fácil, mas eu teria dificuldade se chegasse um cego, por exemplo, se fosse com crianças com paralisia eu encontraria assim muita dificuldade por não ter um conhecimento avançado de como trabalhar. É o autismo (a maior dificuldade) (...) o que a gente vê nos livros... é na prática mesmo é que estou aprendendo, a realidade (P25);

- O conhecimento, porque às vezes a gente se depara com uma situação e depois a gente vai ter que buscar, entender para poder trabalhar com o aluno. (...) Por exemplo, tem duas crianças com síndrome de Down, mas cada uma apresenta uma dificuldade. E com o autista, também, eu tenho muita dificuldade em trabalhar com ele;
- Quando a gente pensa que ele está evoluindo, de repente parece que regrediu, então a gente não tem muita certeza (P5);

- A minha é o maior conhecimento nas áreas da surdez, eu não tenho LIBRAS, Braille pro cego, eu tenho que estar me especializando nessas áreas aí, porque pra mim tá difícil. E o autismo, o autismo é muito difícil. Eu acho difícil assim o material que vem do MEC, vem esses jogos de madeira e você começa a trabalhar com o aluno e você vai sentindo que precisa confeccionar mais materiais, porque a gente pega crianças de todas as idades (P24);

- Formação continuada na deficiência intelectual, em TGD, Síndrome de Down e outras áreas (P17);

- Se tivesse todas as deficiências aqui, por exemplo, se chegasse um aluno surdo aqui, eu teria dificuldade. Braile também, se chegasse Tem até impressora Braille. A gente nem abriu a impressora Braille, as máquinas em Braille foram guardadas, também, os computadores com colmeias. As colmeias já não servem, as lupas, as regletes tá ficando por aí. Todo material pra cego tá ficando por aí. Os livros de Braille estão todos aí [...] No meu dia a dia, conversar os pais sobre a necessidade da presença do aluno, porque tem muitos pais que pensam que é só reforço e não valorizam o nosso trabalho, daí a gente tem que estar ligando, eles pensam que só vem pra brincar (P22);

2. Surdez e/ou Deficiência Auditiva:

- Essa criança que era surda. Quando eu estava começando a me familiarizar, quando eu tava querendo me familiarizar com a LIBRAS, ela parou de vir e por eu não saber LIBRAS, pra mim é uma grande dificuldade. As outras deficiências não, a surdez é a mais difícil (P8);

- A maior dificuldade vai ser quando eu pegar um surdo porque não sei LIBRAS, mas quem cair na água vai se molhar. Veio um agora, mas usa aparelho e ouve bem (P6);

- O auditivo porque eu não tenho assim nenhum curso, eu preciso saber trabalhar com esse aluno e pra eu saber eu precisaria ter LIBRAS e o pouquinho que a gente sabe não é o suficiente. Você sabe um pouquinho? Um pouquinho do pouquinho. Porque nós tivemos um aluno aqui e a gente sabe. Nós não tínhamos sala de recursos então o professor que o atendeu, ele mesmo procurou nos livros de LIBRAS a trabalhar com essa criança (P35);

> - Eu não atendi nenhum aluno, mas eu sei que vou ter dificuldade quando eu for atender um deficiente auditivo, eu até comecei a fazer um curso de LIBRAS, quando a SEDUC ofereceu e eu trabalhava no SESI, mas eu não continuei. Essa vai ser a minha maior dificuldade, mas como eu gosto de desafio... (P28);

3. Autismo:

> - É o autismo (P34).
>
> - Acho que é o autismo. Esse ano é que veio uma aluna autista e a outra professora apareceu e eu agradeci a Deus, porque ela tem experiência nessa área (P27).
>
> - As dúvidas no sentido de que conforme a deficiência do aluno até onde eu posso trabalhar com ele. Por exemplo, um autista, o que eu posso trabalhar com ele para ajudá-lo a avançar, conforme as deficiências que ele tenha (P4).
>
> - Sinto necessidade de curso na área de autismo (P20).

4. Baixa-visão e Cegueira:

> - Eu tenho dificuldade com meu aluno baixa-visão porque ele é alfabetizado, mas é assim, a gente tem material pra trabalhar com ele, a gente tem umas lupas muito além do que eu conheço (eletrônicas) e eu não sei acoplar no computador, não sei usar. Tem material em Braille e eu já perguntei se há previsão de cursos para nos formar aqui, e eles falaram que não tem previsão. Porque curso de LIBRAS há na cidade e é mais acessível que Braille e a dificuldade que eu tenho é baixa-visão e cegueira, dificuldade com autista a gente sempre vai ter, mas dá pra levar sim (P29).
>
> - [...] mas o Braille é um exemplo, se jogar para mim, vai ser um problema (P30).

Os problemas enfrentados pelos professores acima compreendem a ausência dos saberes considerados por Tardif (2012) como os saberes profissionais, advindos da formação propiciada pelas instituições de formação de professores, que neste caso específico é a SEMED. Como já foi citado, a Universidade Federal de Rondônia ofereceu, no final da década de 1990, cursos de aperfeiçoamento e especialização em Educação Especial, sendo que atualmente o componente de Educação Especial consta em alguns cursos, somente. O aperfeiçoamento, a especialização, a formação continuada está sendo oferecida pela mantenedora das Escolas Municipais e algumas IES privadas, em Porto Velho (RO).

Um outro tipo de saber ausente foi identificado como:

5. Deficiência Intelectual:

> Como disse sobre as oficinas práticas... pode-se estudar mil casos de deficiência intelectiva, mas os mil casos tem que se adequar, na prática. A prática é o desafio. A vivência com as crianças é outra realidade em relação ao teórico. Na prática eles te dão muito retorno (P16).

O relato acima trata da ausência de saberes pedagógicos (TARDIF, 2012), sendo as concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa, que culminariam em sistemas de representações e orientações da atividade educativa. Esses saberes podem ser articulados com os saberes advindos de resultados de pesquisas, sendo legitimados cientificamente.

Uma outra situação é o sentimento de frustração:

6. Frustrações relacionadas a ausência de resultados satisfatórios:

> Às vezes eu me sinto frustrada, não sei se é a palavra, quando quero que ele consiga e não consegue, eu me sinto impotente, incompetente, mas procuro sempre buscar um resultado positivo” (P9).

Seria neste momento importante levar esse professor a refletir sobre seus conhecimentos e relacioná-los a sua prática educativa. Se ao professor forem oportunizados momentos para reflexão e discussão com profissionais mais experientes, como propõe Nóvoa (2012) e Tardif (2012), os seus resultados podem propiciar orientações pedagógicas, ou seja, práticas científicas.

Quando se questionou sobre as dificuldades, alguns relatos apontaram para a necessidade de cursos específicos para o AEE:

7. Necessidades de cursos específicos:

> - [...] não poder ter esses cursos mais práticos como a LIBRAS e o sorobã. A gente conhece, mas a prática... (P21).

> - Desconhecimento. Conhecer mais. Minha monografia eu fiz sobre as práticas pedagógicas nas salas de recursos e eu pesquisei muito, mas pra mim não ficou claro (P13).
>
> - Eu tenho dificuldade... espere aí, deixa eu pensar... Eu tenho dificuldade da aceitação das próprias colegas, porque elas acham que estamos aqui na sala de recursos, elas acham que não se faz nada. (...) A identificação da necessidade da criança também eu tenho dificuldade. A outra dificuldade é essa dos pais não levarem ao médico. É estar passando para o professor o que realmente ele tem que fazer [...] A surdez é que eu tenho mais dificuldade, por não ter LIBRAS, entendeu... (P26).

Esses relatos dizem respeito à ausência dos saberes identificados por Tardif (2012) como os saberes curriculares, que compõem:

> os discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar (p. 38).

Quando o MEC introduziu as SRM e o AEE como ação pedagógica nas Escolas para suprir a demanda da Educação Especial, automaticamente firmou parcerias com algumas Universidades Federais para a disponibilização de cursos de formação EAD, cujos exemplos são: a “Formação de Professores para o AEE” da UFSM, desde 2006, sendo que até 2011 já havia se formado por essa IES, pelo menos cinco mil estudantes; a “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar” da UFCE, 2010; e o “Tecnologias Digitais Acessíveis” da UFRGS, de 2010, dentre outros.

O AEE demanda uma formação específica do Governo, seja ele de qualquer esfera administrativa, porque compõe o grupo de ações e metas que visam à inclusão educacional bem sucedida, não existindo Universidades ou IES privadas que elaboram matrizes de referência curricular para esse curso, sem a devida consulta à Política Educacional vigente. Trata-se de uma ação governamental e as IES estão fazendo acordos de parcerias com o MEC, com financiamento do Governo inclusive, como fora demonstrado com os cursos das UFSM, UFCE e UFRGS, sendo tanto os cursos quanto os livros distribuídos de forma gratuita para todo o Brasil.

Esses saberes curriculares que os professores declaram não possuírem são naturais, considerando-se tratar de uma política específica que demanda uma formação específica, onde o AEE é um serviço novo para todos.

Foi possível detectar, durante a pesquisa, que os professores não reclamam da ausência de conhecimento sobre como atuar com AHSD. O motivo principal é que não existem, detectadas nas escolas, pessoas com altas habilidades. Essa situação merece uma investigação visando detectar se essa ausência de matrícula corresponde à inexistência de pessoas com altas habilidades ou a incapacidade de identificar tais pessoas no seio escolar.

Não foram relatadas necessidades formativas para o atendimento a estudantes com Deficiência Múltipla, embora existam matrículas em nove Salas de Recursos, sendo que as mais comprometidas, com maior dificuldade na comunicação, encontram-se em instituições especializadas. Assim, não se pode perceber os reais motivos da desnecessidade de formação para DMU, já que consta na matrícula inicial dessas nove SRM. Sabe-se que em 2010 houve uma oficina para formação docente em DMU, durante a realização do Seminário de Educação Inclusiva, mas para as outras condições, também.

A falta de formação para atuar na educação de surdos tem preocupado os professores, bem como autismo, que está classificado no quadro de TGD, seguido de uma preocupação com as questões pedagógicas de identificação das necessidades dos estudantes, e do agir pedagógico em todas as necessidades. Na sequência, a deficiência visual e baixa-visão se apresenta como outra necessidade.

Os saberes experienciais foram também citados como ausentes:

> Eu acho que essa falta de experiência mesmo, porque eu estou começando agora, porque eu fiz um curso há muito tempo e nunca tinha a prática mesmo, então eu acho que está faltando um tempo para eu me situar e fazer mais leituras mesmo (P23).

Os saberes experienciais dimensionados por Tardif (2012) são saberes específicos desenvolvidos pelos professores, no exercício de suas funções, “baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio” (p. 39).

Assim, há muitos saberes detectados ausentes junto aos professores pesquisados. Isso decorre devido à implantação de uma Política Educacional recente, pois se iniciou em 2005. Dominar e mobilizar esses saberes enquanto

premissa para as suas práticas é o grande desafio para todos que estão inseridos nesse contexto. Enquanto isso, ao Poder Público cabe disponibilizar os saberes curriculares condizentes com cada necessidade especial dos estudantes matriculados no AEE.

Pôde-se verificar, também, que os professores que se dispuseram a cumprir com os pressupostos legais do AEE estão dispostos e fazendo o que e como podem. Assim, detecta-se que subjetivamente os professores estão disponíveis para as construções dos saberes necessários. É evidente, entretanto, que os profissionais acabam se especializando para atenderem as condições especiais que mais se identificam, assim, mais de um profissional da mesma SRM seria o ideal.

Nos relatos acima, ficou evidente que os professores possuem dificuldades em determinados atendimentos, assim, à SEMED caberia providenciar que tais dificuldades fossem sanadas. Entretanto, essa Secretaria está disponibilizando cursos de especializações, ao longo do processo de implantação e implementação da Política de Inclusão Educacional, embora os profissionais passassem por processos seletivos. Desta foram, a oportunidade formativa a todos os professores, indistintamente, seria a propiciada nos Encontros Mensais, especificamente aos professores do AEE e nos seminários anuais, com oficinas em quase todas as áreas de atendimento.

3.3 Formação Docente

A Resolução nº 04/2010-CME, em seu artigo 6º, normatiza que serão oferecidas oportunidades formativas aos professores que atuam nas SRM, inclusive pós-graduação/especialização. Dá competências ao poder público municipal de desenvolver programas de formação inicial e continuada para qualificação e profissionalização dos recursos humanos da Educação Especial (artigo 11).

As formações efetivadas junto aos professores da Rede Municipal de Ensino na área de Educação Especial, segundo a gestora municipal, compõem o grupo de ações prioritárias do Governo Municipal atuante nesse período. A gestora municipal disponibilizou um quadro contendo os cursos, as cargas-horárias e a quantidade de participantes, oferecidos no período de 2005 a 2011, registrados abaixo, para

posterior análise: “O que mais o Município tem contemplado é formação” (relato da gestora municipal).

Quadro 2 - Cursos de Formação Continuada Oferecidos pela SEMED

Ano de Execução	Carga Horária (horas)	Cursos	Quantidade de Participantes
2005	40	Educar na Diversidade	28
	40	Adaptação Curricular na Perspectiva da Educação Inclusiva: Uma Abordagem Teórico-Prática	80
	40	II Seminário Políticas Públicas e Educação	210
2006	40	Educar na Diversidade	70
	460	Pós-Graduação *Lato Sensu*	34
2007	40	Educar na Diversidade	70
	40	Sessões de Estudo	70
	120	AEE	07
	80	Deficiência Visual	100
	60	Saberes e Práticas da Inclusão	85
2008	40	Educar na Diversidade	80
	120	Tecnologias Assistivas	24
	80	LIBRAS	24
	40	III Seminário Políticas Públicas e Educação Inclusiva	118
	40	Sessões de Estudo	160
	4	Palestra “Conhecendo mais a Pessoa Surda”	120
	120	AEE	15
	40	Gênero e Diversidade na Escola	180
2009	24	Educar na Diversidade	120
	80	LIBRAS II	30
	24	Capacitação Descentralizada sobre Deficiência Mental e Transtornos Invasivos do Desenvolvimento	238
	40	IV Seminário Políticas Públicas e Educação Inclusiva	72
2010	40	I Seminário Municipal “Promovendo a Educação Inclusiva”	300
	40	AEE	85
2011	40	AEE	96

Fonte: DIEES/SEMED, Porto Velho (RO) , abril/2012.

O número total de professores participantes de formações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho, no período compreendido entre 2005 a 2011 perfaz 2.512 (duas mil, quinhentas e doze) inscrições.

Os participantes dessas formações foram os técnicos educacionais, os professores das salas comuns e das SRM. A gestora municipal não soube precisar esse quantitativo em categorias profissionais, ou seja, a quantidade certa de professor da sala comum, da SRM, ou de técnicos participantes.

Para subsidiar o quadro de formação destinada aos professores do AEE, compreendeu-se pertinente comparar os anos em que foram disponibilizadas estas formações com os anos de ingressos dos mesmos, nesse serviço:

Tabela 4– Ano de Ingresso dos Professores nas S.R.M.

Nº de Professores	***Ano***
11	2012
04	2011
07	2010
03	2009
03	2008
-	2007
02	2006
01	2005
02	2000
02	Não informado
35	

É pertinente ressaltar que a maioria dos professores tem de menos de um ano a dois anos de efetivo trabalho docente no AEE, considerando-se o ano de 2012 como ano base para esta análise. Esse dado é pertinente quando comparada à formação docente disponibilizada pela Secretaria Municipal de Educação, que ocorreu desde 2005. Entende-se que apenas cinco (5) pessoas, possuem de cinco a doze anos de atuação nessas salas, tempo esse que tende a informar uma possível participação nos cursos disponibilizados entre 2005 e 2007, que ainda estão atuando nas SRM.

Os profissionais que receberam formação em 2008 e 2009, por exemplo, seriam essas cinco pessoas de tempo de atuação entre cinco a doze anos nas SRM mais seis professores com o tempo de atuação entre três e quatro anos. Significa dizer, então, que apenas onze (11) professores que em 2012 estão atuando nas SRM totalizam profissionais que receberam a formação continuada, entre os anos de 2005 à 2009.

Quando se soma os professores entre um (1) e dois (2) anos no exercício do AEE, observam-se onze (11) pessoas que entraram nas SRM no período de 2010 e 2011. O quantitativo mais expressivo concentra-se em menos de um ano de atuação, ou seja, onze (11) entraram entre o final de 2011 e durante o ano de 2012. Pode-se ponderar, então, que dos trinta e cinco (35) professores, vinte e dois (22) iniciaram suas atividades entre 2010 e 2012, obtendo formação continuada para o AEE apenas nesse período. Todo o esforço da SEMED, entre o período de 2005 e 2011 não alcançou em percentual considerável de formação continuada nos profissionais que em 2012 estão atuando no AEE.

Entende-se que os professores participaram e participam ativamente das formações a eles destinadas. Durante algumas entrevistas alguns professores foram solicitados a falar sobre suas formações iniciais e continuadas, conforme pode ser observado nos relatos:

> - Oficina de Altas Habilidades, Palestra sobre Educação Especial, cursos oferecidos pela SEMED (Q12).
>
> - Cursos oferecidos pela DIEES, que são muito instrutivos (Q13).
> - LIBRAS, cursos oferecidos pela DIEES (Q14).
>
> - Curso básico de LIBRAS, Educar na Diversidade, Seminário Municipal promovendo a Educação Inclusiva, formação continuada pela SEMED (Q17).
>
> - Seminários que são disponibilizados pela SEMED (Q18).
>
> - Formações fornecidas pela SEMED, TGD, Superdotados e Seminário de Inclusão (Q19).
>
> - LIBRAS, Braille, Seminários de Educação Especial promovidos pela SEMED, conferência pessoa com deficiência, inclusão pessoa com deficiência no mercado de trabalho (Q22).
>
> - Seminários (Q23).
>
> - Baixa visão, Braille, LIBRAS, AEE, DM (Q2).
>
> - LIBRAS, Inclusão, EJA, ECA, formação de formadores, formação de tutores (Q3).
>
> - Seminários de Educação Inclusiva e dois cursos de LIBRAS (Básico e Intermediário) (Q4).
>
> - Formação continuada em AEE; Seminário das Políticas Públicas; Estudo dos TGD (Q6).

> - Curso de LIBRAS, TGD (Q7).
>
> - LIBRAS, Seminário da Inclusão, AEE (cursos), Curso de Aperfeiçoamento em Educação Física (UFJF), Projeto FM (em curso) (Q8)..
>
> - AEE com carga horária de 180 h., Conferências, Seminários, Curso de LIBRAS e outros (Q9).
>
> - Curso AEE (Q11).
> - Formação Pedagógica em Educação Especial (Q20).
>
> - Baixa visão. Deficiência Visual (Q21).
>
> - Baixa visão. Intérprete de LIBRAS. Língua Portuguesa como segunda língua (Q24).
>
> - Os cursos que fiz foram os que a SEMED realizou (Q5).
>
> - [...] mais os três de 180 horas do AEE (Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Estadual de Goiás e Universidade Estadual do Pará) (P2).
>
> - Mídias e essas oficinas que tem de 40, 120 horas, deficiência múltipla, autismo, estimulação. Participei de congresso, também (P7).
> - Eu sempre faço. A SEMED tem essa proposta de estar sempre investindo em pessoa. Fiz cursos de alfabetização, PROFA, GESTAR. Então, tudo o que aparece eu faço (P9).
>
> - AEE, de tutoria. Já estou na quarta turma. A SEMED oferece vários cursos e oficinas voltadas para a Educação Especial (P10).

A DIEES e a SEMED são constantemente citadas pelos professores. Desta feita, compreende-se que é por meio dessa instância, ou seja, por meio da DIEES que as formações docentes para a execução do AEE estão acontecendo, em sua maioria. Os “Seminários” retratados nas falas se referem aos eventos anuais de formação, promovidos pela SEMED.

Considerando-se os cursos citados no quadro disponibilizado pela SEMED, observa-se uma intensificação, a partir de 2010, em cursos para o AEE, com carga-horária reduzida, porém, com inscrições que demonstram uma abrangência maior no quantitativo de professores participantes. Esses Seminários de Educação Inclusiva contaram, além de palestras, também de oficinas com a carga-horária de quatro horas para cada condição humana. Assim, puderam construir conhecimentos sobre

cada tipo de deficiência, TGD e AHSD e as abordagens e implicação pedagógicas sugeridas para cada necessidade especial.

Entende-se que todos os professores do AEE participaram de oficinas, seminários e outros eventos de formação disponibilizados pela SEMED, pois os mesmos são convocados pela Secretaria, por documento às Escolas de origens, dispensados de suas atividades laborais nas SRM.

Assim, depreende-se de suas falas, que dominam teoricamente as abordagens metodológicas, as teorias e as implicações pedagógicas de cada especificidade de comportamento social e de aprendizagem das pessoas com necessidades especiais, atendidas por eles, nessas salas.

Segundo Tardif (2012) esses saberes se referem aos saberes curriculares, que são os programas com conteúdos, objetivos e estratégias elaborados para atenderem esses estudantes específicos. Só há um condicionante: o pouco tempo de trabalho no AEE. Assim, o tempo de atuação da maioria dos professores promotores desse serviço é de menos de um ano a dois anos, sendo que nem todos tiveram acesso a todas as construções de conhecimento coletivas, proporcionadas pela SEMED, embora tenham relatado, seja por meio de entrevistas, seja por meio de questionários, que possuem uma variedade de cursos que propiciam conhecimentos da modalidade de Educação Especial. Entende-se que essa variedade é devido a participação nos seminários anuais, que proporcionaram, também, oficinas específicas para cada condição humana. Entretanto, os saberes experienciais ainda não são dominados por eles, sendo de muita importância nas construções de seus desenvolvimentos profissionais.

Além dos seminários anuais, com suas respectivas oficinas e dos cursos de aperfeiçoamentos, há, também, duas especializações, em Educação Especial, disponibilizadas pela SEMED, uma ocorrida em 2006 e a outra iniciada em 2012. Os professores precisam passar por um processo seletivo, para ingressarem nessas especializações, não podendo ser disponibilizada a todos.

Assim, a oportunidade maciça existente são os encontros mensais entre todos os professores das SRM e a equipe da DIEES, que possuem objetivos de socialização de experiências e formação continuada. As atividades desenvolvidas nesses espaços serão abordadas, tão logo sejam identificadas as questões de

jornadas de trabalho e formação inicial – que retratam as características dos professores que em 2012 estão atuando no AEE.

É de vital importância levantar o perfil profissional desses professores para identificar seus perfis acadêmicos e suas experiências com estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais, verificando e analisando o conteúdo de suas formações juntamente com suas necessidades (PRIETO, 2006).

A maioria dos professores entrevistados possui jornada de trabalho de 25 horas-aulas, trabalhando em apenas um turno, ou no matutino, ou no vespertino. Em duas escolas se encontram dois professores com jornada de 50 horas-aulas, podendo estar presentes nos dois turnos. Essa situação peculiar, segundo os professores, contribui na facilitação do contato com os professores das salas de aulas comuns.

As formações dos profissionais que atuam nas SRM da Rede Municipal de Ensino de Porto Velho, de acordo com informações coletadas nas trinta e cinco entrevistas, estão delineadas da seguinte forma: 28 (vinte e oito) professores possuem graduação em Pedagogia e o restante, 7 (sete), outras licenciaturas, 14 (quatorze) desses apresentam Especialização em Educação Especial, 12 (doze) de Psicopedagogia, 3 (três) em AEE e o restante se encaixam em outras Especializações.

Ao delinear as características desses professores foi identificado que a formação inicial não foi suficiente para as atividades laborais nas SRM para 27 (vinte e sete) professores, o que corresponde os 77%. Já, 8 (oito) que corresponde 23%, responderam que os cursos deram suporte para as atividades porque já existia o componente curricular de Educação Especial no Projeto do curso que fizeram, além do motivo de que a formação fora promovida por professores com experiência e tempo de serviço considerável na modalidade. Esses saberes estariam relacionados aos saberes profissionais (TARDIF, 2012) - que são os disponibilizados pelas IES.

Os profissionais das SRM já fizeram cursos de extensões e aperfeiçoamentos como formação para atuarem na Educação Especial. Sobre os cursos que já fizeram, a maioria relatou participar de todos os Seminários de Formação programados pela Secretaria Municipal de Educação na modalidade de Educação Especial e cursos a distância de AEE, Inclusão, Programa de Alfabetização -

PROFA, Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - GESTAR, dificuldade de aprendizagem presencial, dentre outros.

Tabela 5- Cursos de Aperfeiçoamentos dos Professores do AEE

Curso de Aperfeiçoamento	*Nº de Professores*	*Percentual*
Educação Especial	29	83 %
Dificuldade de Aprendizagem	01	3 %
PROFA, GESTAR e Alfabetização	01	3 %
Não lembra	03	8 %
Não fez	01	3 %
Total	35	100%

Fonte: Questionários da pesquisa

Muitos não se lembraram, com precisão, os nomes dos cursos, os períodos de suas realizações e as instituições que disponibilizaram tais cursos. Há uma profissional que já está na quarta turma como tutora de curso a distância de AEE, cuja coordenadora geral é uma pesquisadora de reconhecimento nacional na modalidade de Educação Especial.

O fato de parte dos professores concordarem que os saberes curriculares deram suporte para suas atuações profissionais, devido à experiência de alguns professores, na área, corrobora com uma das teses de Nóvoa (2012), na qual a formação deve ser efetivada por professores com competência, capacidade e experiência.

Durante o período de 15 a 19 de outubro de 2012, a SEMED realizou, também, um Seminário sobre Inclusão Educacional, o qual é realizado anualmente e contou com a participação de todos os professores que promovem o AEE nas SRM.

As observações efetivadas nos Encontros Mensais de formação de professores ocorreram nos dias 01 de junho, 06 de julho e 31 de agosto de 2012. Importante destacar que a existência do Centro de Formação atende ao quarto pressuposto de Nóvoa (2012) que propõe a implantação de um Centro Acadêmico de Formação de Porto Velho, com a diferença, porém que ele sugere aos professores universitários a participação nessas formações. Os objetivos, porém, são os mesmos: formação profissional de seus professores.

3.3.1 Avaliação dos Encontros Mensais

A partir deste momento será explanado o tema relativo à avaliação dos Encontros Mensais, realizada pelos professores, seguido dos temas tratados nesses momentos formativos.

As seguintes falas merecem destaques:

> - Nós não participamos, não. Nós íamos, mas é muito repetitivo. Como na sexta a gente tem que planejar e produzir os materiais para as salas comuns, então, quando a gente debate lá, brigamos, brigamos por professora auxiliar e não temos nenhum retorno. Discute ali e fica. **A gente participa mais quando são oficinas**. Quando é blá, blá, blá nós não vamos (P10).
>
> - Tem coisas muito boas nos encontros mensais, mas há coisas repetitivas, cansativas. 90% é bom. Essa questão de estar socializando, cada um dentro da sua especialidade, dá pra gente aprender, na teoria, um pouquinho mais (P21).
>
> - Para mim, que estou começando, agora. Para as pessoas que já estão é muito repetitivo. Eu acredito em coisas mais dinâmicas, novas. Vejo sempre as mesmas discussões e direcionamentos, porque isso vai contribuir muito para os profissionais que trabalham nessas salas. As trocas de experiências são muito válidas (P4).
>
> - Muito relevante porque se compartilha experiências (P2).

Analisando-se as falas dos professores, observa-se que a maioria considera relevantes os Encontros Mensais. Ocorre, no entanto, que, como a maioria está há pouco tempo atuando na SRM, as principais orientações ainda são de ordem primária, ou seja, aspectos legais e instrumentais de praxe, que os professores que atuam há mais tempo consideram repetitivos. Quando se oferece oficinas nesses encontros, a maioria participa e concorda que é relevante.

A troca de experiências entre professores é outro destaque desses encontros, que os entrevistados consideram pertinente. Isso consolida as ações, favorecendo a tomada de decisões, durante a prática educativa, de acordo com o que se ouviu e observou em alguns relatos, como o abaixo:

> - Sim, com certeza. São as dificuldades que a gente tem em sala e a gente tira lá. As dúvidas, muitas dúvidas. O grupo, todo mundo participa tirando as dúvidas (P1).

O fato de ser um espaço para sanar dúvidas individuais e coletivas faz com que esses momentos se tornem produtivos, principalmente para os professores que entraram há pouco tempo no serviço de AEE.

Algo que merece ser pontuado é que, já que esse espaço foi criado para os professores, por que não fazer dele um lugar para a realização de cursos?

> - Sempre estamos participando desses encontros com eles e acho que precisariam oferecer mais cursos, porque nós somos polivalentes. Agora, não temos alunos cegos, nem surdos e eu fiz esses cursos há muito tempo. Como eu não tenho esses alunos, eu acabo esquecendo... Então eu acho que eles poderiam oferecer esses cursos (P21).

Um primeiro momento de discussão da legislação já foi feito. Um segundo momento de instrumentalização dos professores para os planos individuais e acompanhamentos e emissão de relatórios já ocorreu, também. Urge, então que se satisfaçam os anseios dos professores, relatados por um professor (P21), solicitando cursos para atender cegos e surdos, por exemplo, pois os professores estão se referindo aqui, é uma questão de prática educativa.

Eles não se queixaram de não conhecerem todas as condições dos estudantes com deficiência e TGD, mas em algumas situações teriam dificuldades. Assim, formações pontuais, nas dificuldades apontadas por eles, poderiam colaborar. Por exemplo, há uma professora que diz ter conhecimentos teóricos sobre o Autismo, mas não tem é a prática educativa com essa categoria, ou seja, os saberes experienciais apontados por Tardif (2012). Isso se justifica porque a equipe de professores do AEE está com pouco tempo de atuação profissional nesse serviço. Poder-se-ia aproveitar uma experiência concreta na Rede Municipal e colocá-la para vivenciar. Há Escolas cujas SRM possuem professores mais experientes. Por que não se utilizar dessas experiências, para levá-las a esses Encontros, já que os professores relataram gostar das experiências trocadas na sala, para, pelo menos, terem um pouco da teoria. O que se poderia fazer, também, para implementar, seria promover visita técnica dos professores, nas SRM, quando esses atendimentos estiverem ocorrendo. É certo que o autismo merece alguma ressalva, se o caso requerer, porque esses estudantes não se sentem bem com

alterações nas salas, que nesse caso específico seria a presença de outro profissional.

Os profissionais especialistas para ensinarem a utilizar os equipamentos disponíveis nas Salas de Recursos seria uma ideia que poderia dirimir o desuso dos mesmos. Quem ganharia com isso seriam os estudantes e os professores, que teriam seu trabalho facilitado.

O fato de possuírem pouco tempo de experiência, segundo alguns relatos (Ex: P23), é fator limitante para a prática educativa. Entretanto, há profissionais que nem participam (P10, P11 e P12) porque consideram mais importante ficar na Escola, elaborando materiais para as salas comuns, só comparecendo, quando há oficinas. Há, então, a possibilidade de utilizar dos conhecimentos desses mais experientes e eles próprios, oportunizarem cursos e/ou relatos de experiências, ao invés de se ausentarem dos encontros.

Para Nóvoa (2012), de acordo com o seu primeiro pressuposto, o professor nasce da aquisição de um patrimônio profissional que só pode ser transmitido por professores mais experientes, mais competentes e com capacidade do ponto de vista profissional. Se seu primeiro pressuposto não for considerado como uma orientação ou uma matriz, poderá ser proposta qualquer situação de formação, mas no final, não se conseguirá formar professores com capacidade de intervenção nas Escolas e com capacidade de renovação da profissão. Assim, nos Encontros Formativos Mensais, a proposição de aproveitar os professores do AEE com mais experiência, pode atender a esse pressuposto.

A maioria concorda que as oficinas e cursos são os pontos chaves para minimizar suas dificuldades de práticas educativas. Assim, a proposta seria levar profissionais para o ensino do Sistema Braille, uso do sorobã, ensino de LIBRAS, ensino da prática educativa com autistas, ensino de elaboração de pranchas de CAA, ensino do uso da lupa eletrônica, da reglete, da máquina de escrever e impressora em Braille. O que faz com que o professor do AEE vá aos Encontros Formativos? Não há outra opção que não o desejo de aprender. Assim, a motivação existe. O fato da existência do estudante no AEE é um dos fatores motivadores, que repercutem na subjetividade do professor e esse diga sim, às formações.

Compreende-se, desta forma, que a SEMED está com todas as condições favoráveis para a oferta de formações aos professores que promovem o AEE, basta,

apenas, ouvi-los e direcionar as formações com vistas a suprir suas demandas. Estando claro que se pretende atender a todas as especificidades das condições dos estudantes do AEE, há que se considerar as dificuldades de ordem prática dos professores e promover a formação profissional condizente.

Esse espaço formativo que a SEMED possui pode ser utilizado para levar o professor à reflexão de sua prática, evitando fazer desses momentos, meros momentos informativos. Os instrumentos de registros são partes importantes do processo, mas o que ficou evidente é o pedido de ajuda de formação em questões específicas e, se há profissionais experientes, se há estudantes para se efetivar um estudo de caso, se há prática educativa, se há recomendações de Universidades sobre como trabalhar o AEE, por que não levar tudo isso para dentro dos Encontros Mensais?

O que se viu, durante o período de observação é que nesses Encontros, a legislação e os instrumentos de registros foram pontuados de maneira veemente, enquanto que as questões seguintes, de atendimentos às especificidades que reclamam os professores, ainda não haviam ocorrido, até outubro/2012. O que se viu foi a transmissão de informações, não vivências, investigações, pesquisas oriundas do próprio Sistema Municipal, das próprias SRM.

A reflexão sobre as práticas educativas efetivadas nas SRM são premissas para a elaboração dos conhecimentos profissionais, assim, não se pode desperdiçar esses conflitos, essas frustrações, esses pontos muitas vezes apontados pelos professores como negativos, mas que podem ser transformados em momentos significativos de construções do desenvolvimento profissional. A técnica sugerida por Nóvoa (2012) é a mesma adotada para os estudantes do AEE, que é o estudo de caso. Por que não adotá-lo na formação, não com casos fictícios, mas com casos reais, com acompanhamentos e avaliações constantes?!

3.3.2 Formação Continuada nos Encontros Mensais

3.3.2.1 Avaliação da Aprendizagem e Flexibilização Curricular

Um dos temas discutidos nos eventos de formação foi “Avaliação da Aprendizagem”. Inicialmente, os assuntos se referiram à necessidade de atribuição

de notas aos estudantes especiais das salas comuns, tratando-se, na sequência das diferenças existentes na avaliação da pessoa com necessidade educacional especial, devido a necessidade dos recursos de acessibilidade e da flexibilização curricular (Inciso I do artigo 32 da LDB), as barreiras arquitetônicas e atitudinais que o alunado da Educação Especial enfrenta.

Um professor sugeriu à equipe da DIEES o encaminhamento de documento às escolas orientando-as quanto à flexibilização curricular, sendo respondido que isso seria de competência da Divisão que trata especificamente do Ensino Fundamental.

Quanto às condições escolares, foi comentada a relevância da oferta de infraestrutura física de qualidade, pois há indícios de melhoria da qualidade de aprendizagem em escolas que foram climatizadas; o compromisso que o professor do AEE deve ter na elaboração de materiais adaptados e o seu ensino do uso correto aos usuários (estudantes, familiares e professores).

Foi enfatizado que a avaliação da pessoa com necessidades educacionais especiais deve estar contemplada no Regimento Interno Escolar e que um portfólio individual do estudante continua sendo um bom instrumento para a verificação da produção do estudante. Na sequência, foi discutido em roteiro para elaboração de um estudo de caso. O tema que se seguiu foi uma dinâmica para a aplicação prática de uma avaliação escolar.

A flexibilização curricular foi um tema que os professores solicitaram um guia de referências para subsidiarem suas ações, sendo que se depreendeu que essas orientações dependem da Divisão do Ensino Fundamental, não havendo uma articulação entre a Divisão que trata da Educação Especial e desse nível de Ensino. Essa situação não é a mesma das orientações que a DIEES dá aos professores sobre o funcionamento da Escola:

> O êxito do trabalho no AEE depende da articulação feita com todos os profissionais da Escola e com a equipe da DIEES (...) Se estamos falando em inclusão, procuramos envolver a supervisão escolar e orientação educacional da Escola porque quem conversa com a família? As questões pedagógicas? Supervisores como ponte para o AEE. Com as famílias: o professor do AEE. O professor da sala comum: o supervisor.

A despeito dessas falas de necessidades de articulações ficou evidente que embora as orientações sejam para envolver toda a equipe gestora e docente da Escola, não é isso que se verifica nas divisões da SEMED, como é o caso da DIEES e da Divisão de Ensino Fundamental. Os professores solicitaram instrumentos informativos sobre a flexibilização curricular, ao que lhes responderam que isso era de competência da outra divisão, ou seja, do Ensino Fundamental. Enfim, uma situação de gestão educacional, que reflete na prática educativa do professor do AEE, considerando-se ser ele o primeiro a ser consultado quanto às flexibilizações curriculares, no espaço escolar. Segundo a solicitação, que teve adesão coletiva, muitos professores do AEE ainda estão com dificuldades para esclarecer o que seria flexibilizar o currículo e como poderiam desenvolver a flexibilização curricular na Escola. Assim, mais um questionamento ficou sem resposta, durante o Encontro de Formação, evidenciando que decorreu devido à ausência de articulação entre os setores internos da SEMED.

3.3.2.2 Identificação das Necessidades Especiais para o AEE

A identificação das necessidades especiais no serviço de AEE foi contemplada como tema, executando-se o filme “Somos todos diferentes”, que retrata a história de um estudante com dislexia e altas habilidades. As discussões geradas foram sobre a necessidade de observação, por parte do professor, em relação ao estudante. Ou seja, o “querer”, por parte do professor, o “ter comprometimento”, o “ser persistente”. Outras questões sobre a função da família, questões metodológicas e a necessidade de realização de um grande movimento na escola foram, também, tratados como relevantes, pois, no filme, ninguém percebia que o estudante apresentava diferenças na aprendizagem, em relação aos demais. A família vivenciava o seu momento de luto quanto às expectativas geradas em torno do filho, antes da descoberta de suas diferenças e não dispensava a atenção devida ao mesmo. Na escola, o preconceito, a indiferença, a rejeição eram questões latentes que surgiram nas discussões levantadas pelos professores presentes. No filme, houve um professor que ousou resgatar a auto-estima do estudante e com as alterações de ordem pedagógica conquistou sua confiança e o rendimento esperado do mesmo.

A gestora municipal de Educação Especial destacou que, embora o público das SRM não deva ser o que apresenta dislexia, o filme apontava situações que poderiam contribuir para a atuação do profissional do AEE, que já foram enumeradas acima.

Embora tenha a percepção de que o evento formativo tenha sido de maneira bem generalizada, quando incita os professores a encontrarem alguns aspectos atinentes de suas atribuições, enquanto professor do AEE, o que se pôde abordar de positivo foi a questão de saber identificar as necessidades especiais dos estudantes. Devido à falha nesse procedimento, o estudante do filme passou por situações pedagógicas e de interações sociais na Escola e na família, que poderiam ser evitadas, caso os profissionais da Escola já tivessem, no bojo de suas formações, os conhecimentos necessários para tal identificação.

Assim, entende-se que se chamou a atenção para com a necessidade de perceber e identificar corretamente as necessidades dos estudantes, porém, na sequência, não foi aproveitado esse momento para discutir o “como” identificar as necessidades, em cada condição humana. É certo que, mesmo sem a discussão desse assunto, nesse momento específico de formação, tais identificações das necessidades já aconteceram e estão acontecendo nas SRM, no decorrer de todo o ano letivo. Pondera-se, então, que formação para tal já deva ter ocorrido, em momentos anteriores (ou não?).

Perceber/identificar as necessidades dos estudantes são atribuições preconizadas ao professor desde a Resolução nº 02/2001, chegando na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e na Resolução nº 04/2009, que são as Diretrizes Operacionais para o AEE. Para tanto, há que se identificar quais necessidades.

Os profissionais da Educação Especial, com experiência, são os que poderiam ser chamados a darem suas contribuições para essa identificação. No próprio contexto do AEE da Rede Municipal de Ensino há professores com tempo de serviço e experiência suficientes para colaborarem nessa ação. A equipe da DIEES talvez domine mais os aspectos da Política Educacional e da legislação pertinente, ou, na sua equipe, possa ter profissionais que atuaram diretamente com os estudantes com várias condições de necessidades especiais, que poderiam estar socializando esses saberes.

Sobre esse assunto de formação, Mantoan (2006) detalha:

> O ensino especial carece de profissionais qualificados para realizar nas escolas comuns e nas instituições de ensino especial o AEE, conforme é concebido atualmente o ensino especial. Eles foram e infelizmente continuam sendo formados para substituir o ensino comum, em escolas especiais e em classes e serviços da educação especial. Eles ainda são preparados para ensinar os conteúdos acadêmicos para alunos com deficiência, em ambientes escolares segregados, que desrespeitam o direito de todos à educação comum (p. 102).

Assim, considera imprescindível que o poder público se mobilize para criar condições formativas aos professores do AEE a curto e em médio prazo. Para emergência, com cursos EAD e, depois, com cursos de especializações (Mantoan, 2006).

No contexto da Rede Municipal de Ensino de Porto Velho, a maioria dos profissionais que estão trabalhando no serviço de AEE já possui especialização em Educação Especial e, em pequena quantidade, em AEE. Também apresenta uma infinidade de cursos de aperfeiçoamentos. O que não se percebe, no entanto, é uma formação geral, para identificação das necessidades em todos os tipos de deficiência e TGD, e ainda, nenhum movimento em prol da identificação de pessoas com AHSD. Assim, entende-se que há situações de execução dessa atribuição, ainda com problemas formativos.

Embora o professor do AEE tenha como uma de suas atribuições a identificação das necessidades pedagógicas e de acessibilidade dos estudantes das SRM, percebe-se que o professor se orienta a partir de laudos médicos, pois, são destacadas as falas de que quando não se matriculam com a apresentação do laudo, logo as famílias são direcionadas à equipe da DIEES/SEMED para que agendem consultas médicas. A esse respeito a gestora municipal comenta:

> O intelectivo e o TGD nem colocamos deficiência se não tem laudo, porque se encaminha pro neuro, para informar no censo, mas em termos pedagógicos, para que saber de seu diagnóstico clínico, se o que interessa é o psicopedagógico? Por isso a SEMED mantém convênio para essas situações. Se eu sei que ele é autista eu já vou ter aquele olhar, por isso há oficinas de estudos, para a intervenção pedagógica (...) convênio com equipe médica: neurologista, oftalmologista, otorrinolaringologista, fonoaudiologia. A equipe

> itinerante também tem um fisioterapeuta e um educador físico (relato da gestora municipal).

Foi evidenciado, então, que o fato da SEMED manter convênios com determinados médicos especialistas tem o objetivo de facilitar a identificação para as informações do Censo Escolar, e não propriamente do atendimento, que orienta que seja psicopedagógico. E, segundo suas informações, são realizadas oficinas de estudos com fins específicos de intervenção pedagógica.

Essas oficinas de estudos, de acordo com a gestora municipal:

> Nós trabalhos com oficinas e há um cronograma, pré-estabelecido, que trabalha práticas educacionais inclusivas. Há momentos com o pessoal do AEE e depois oportuniza aos professores das salas comuns a participar. A Escola x, com a equipe itinerante organiza uma oficina dentro da necessidade da escola. Com o apoio de assessoria da equipe técnica e é a escola que elabora esse encontro. A necessidade da Escola, de acordo com sua necessidade, diz o que quer e apoia através de palestras com os pais, ou oficina com professores, da prática. A próxima será sobre alunos com graves comprometimentos intelectivos. A discussão gerará em torno da teoria, aspectos legais e práticas, como se organiza a avaliação e a flexibilização curricular na sala de aula. E as Diretrizes Curriculares da Educação Especial, Resolução nº 04/2010-CME (relato da gestora municipal).

A despeito da equipe da DIEES/SEMED oportunizar encontros/oficinas nas escolas, seja para famílias, seja para professores, há os seguintes destaques:

> - Eles estão aqui. Esse ano está sendo muito bom, eles estão colaborando, eles vem quase toda a semana. A Ana veio, deu essa ideia do portofólio, ela participa das nossas reuniões, colaborou no nosso projeto, deu essa ideia do portfólio digitalizado (P27);
>
> - Bom, elas dão um apoio pra gente. Elas vieram aqui, acho que foi o ano passado que a gente deu uma oficina. Quando a gente precisa de um material, manda por e-mail e sempre dão um retorno pra gente. Tem a equipe itinerante e o retorno é muito bom (P31);
>
> - Da DIEES a gente tem os encontros e assim, no caso de a gente precisar que elas venham conversar com os professores, elas vem (P1).

Essa proposta de promover oficinas, considerando-as como espaços de construções conceituais, de forma coletiva, coaduna com as ideias de Prieto (2006) quanto às necessidades de promoção de formação continuada:

> A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais (p. 57).

A SEMED, como representante educacional em Porto Velho (RO) está comprometida e desenvolvendo ações em prol do movimento de inclusão educacional, no que se refere à formação docente. O que não se percebeu, no entanto, é a pequena quantidade de solicitações desse serviço de suporte, por parte das Escolas, considerando-se que das vinte Escolas, apenas três de seus representantes citaram a realização dessas oficinas abrangentes em toda a comunidade escolar.

Conquistar a comunidade escolar subsidia ações maiores de sustentabilidade do modelo inclusivo, na sociedade. Assim, o “ir até a comunidade escolar” é uma das ações de maior relevância, que poderia ter tido um aproveitamento em maior escala, na Rede Municipal.

Retornando-se ao assunto de identificação das necessidades especiais para o AEE, os relatos evidenciaram que, mais uma vez, a equipe itinerante da DIEES/SEMED, formada por pedagogos, psicólogos, educador físico e fisioterapeuta são acionadas para essa ação, em algumas escolas. Isso demonstra que falta, ao professor que atua diretamente na SRM formação ou amadurecimento profissional para com tal ação. A primeira ação que se designa ao professor do AEE, nas Diretrizes Operacionais para esse serviço é a de identificar a necessidade do estudante. É certo que se deva conviver com o vai e vem de formação entre os professores mais experientes e os menos experientes, como Nóvoa (2012) pressupôs.

No entanto, há professores que identificam as necessidades, mas há aqueles que solicitam à DIEES/SEMED para fazer a identificação, conforme alguns relatos:

> - A equipe da DIEES avalia os de outras escolas e desta escola também são eles que avaliam (P7).
>
> - É o DIEES porque aí, no caso, a direção da escola convoca o DIEES pra vir a Escola e fazem uma pré-avaliação, e se for público alvo daqui eles preenchem uma avaliação e encaminha pra cá (P8) .
>
> - Não sei porque não presenciei, desde o início. Quando peguei esses alunos, eles já estavam aqui. Pelo laudo, ou pela informação que a família, a professora e a psicóloga da DIEES (P14)..
>
> - É chamada a equipe da DIEES e verifica-se se é necessário passar pela equipe da Saúde e quando a gente achar que ele precisa desse atendimento é iniciado (P27).
>
> - Eles são encaminhados pela equipe itinerante da SEMED/DIEES. Elas vão na escola onde a professora da sala comum detectou que tem um aluno com deficiência. A equipe da DIEES fica na sala de aula anotando os dados (P28).
>
> - Geralmente é a equipe itinerante do DIEES porque tem criança que não tem laudo e a equipe vai observar se tem característica (P 29).
>
> - Tem aluno que vem encaminhado pela SEMED (P31).
>
> - Antes que a criança venha pra cá a gente chama pedagogos, psicólogos da SEMED e eles fazem os encaminhamentos (P24).

Os professores que promovem a identificação, sozinhos são:

> - Quando ele chega no AEE, na maioria das vezes, já chega com laudo. Já ficamos sabendo sobre a deficiência e vamos avaliar só o estágio cognitivo dele (P2).

No caso dessa professora (P2), pelo seu relato, depreende-se que tem experiência na avaliação, pois sabe diferenciar o que é de competência médica e o que é de competência educacional.

Outra professora se utiliza de livro de conceitos e jogos pedagógicos:

> - A gente usa o livro de conceito, grande – pequeno, cores, boliche e vai respondendo um relatório do que ele conseguiu e não conseguiu. Aí ele tá bom nisso, por exemplo, a coordenação dele a gente precisa melhorar, joguinhos em cores, vai olhando o que foi e não foi bem e tratando de melhorar aquela parte (P1).

No caso específico dessa professora (P1), ela compõe uma equipe de quatro profissionais, dentro da Escola, o que facilita essa avaliação por poderem discutir os aspectos relevantes, uma com a outra.

> Usando materiais concretos para fazer um levantamento do que sabe e não sabe. Vejo por áreas: motoras, cognitiva, conhecimento das letras, que nível está, se reconhece números, se faz diferença entre letras e números, se sabe caminhar sozinho, conversar, se tem uma vida autônoma. Avaliando esses dados. Se observarmos que não lê, as atividades direcionadas serão para alfabetização. Usar recursos para suprir essas necessidades (P4).

A atividade de alfabetização na SRM, segundo a gestora municipal, durante a realização de um dos Encontros Mensais deve acontecer apenas em duas ocasiões: alfabetização em Braille - para cegos e alfabetização em LIBRAS - para surdos.

Outros relatos abordam o tema da avaliação para a identificação das necessidades:

> - Nós, da sala de recursos, os professores, a gente busca com os pais laudos para constar que problema ele tem. Primeiro uma triagem, na verdade, uma observação do comportamento dele, diante de uma atividade, como se comporta nas atividades e se a gente desconfiar alguma coisa, solicita dos pais um laudo. Utiliza uma variedade de material pedagógico da sala (P5).
>
> - Os orientadores que fazem essa análise e encaminha pra nós que fazemos os encaminhamentos aos médicos. Um estudo de caso, a gente procura avaliar a família e os dados da escola e a gente faz um estudo de caso dessa criança. Geralmente quando os alunos chegam aqui, já vem encaminhados pelos médicos, se é DI ou autista, a gente vai procurar só os casos que a gente não tem laudo (P9).
>
> - Tem que estar matriculado na sala regular. Não precisa ter laudo, se tiver é bom. Nos conselhos de classes, as professoras vão colocando suas observações. A gente traz para a sala e verifica. Quem integra a equipe de avaliação são as três professoras da Sala de Recursos e a orientadora educacional. Nós temos a caixinha do Piaget e eles são encaminhados à equipe de Saúde (neuro, fono) para confirmar ou não a nossa suspeita. A equipe da DIEES que encaminha e sempre que a gente encaminha, vem laudo. A sala de recursos não trabalha o currículo da sala regular, mas a diversificada. O aluno enxerga bem? Aqui não é sala de reforço. O médico dá o laudo e fazemos um plano individual, baseado na queixa do professor e nas observações, de acordo com o retorno que ele nos passa no uso dos recursos da sala de recursos. Fazemos entrevista com a mãe, para verificar se é a mesma da professora. A gente dá um prazo para redirecionar ou não. Coloca se é coletivo ou individual o atendimento, as atividades, a

> seleção de materiais e buscamos parcerias. Nesse caso, a única que precisou foi Fisioterapia (P10).
>
> - A gente faz uma breve avaliação e pede ao pai para procurar médico (P19).

Embora a identificação das necessidades seja atribuída ao professor do AEE, o que se percebe é que mesmo ele assumindo essa premissa, ainda assim ele solicita a confirmação do aspecto da Medicina. Entretanto, para identificar uma necessidade de Tecnologias Assistivas (TA) como a Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), por exemplo, não necessita de associação com a área médica. É sabido que o laudo médico dá certa tranquilidade para avaliar, no entanto, são os aspectos pedagógicos que devam ser prioritários e a respeito disso, a gestora municipal já se pronunciou, destacando, anteriormente, que o laudo tem sua importância somente no aspecto quantitativo do Censo Escolar.

Outros relatos demonstram certa tranquilidade "pedagógica" no aspecto avaliativo:

> - A maioria dos casos que estão aqui foram a olho nu, mesmo. Pra mim tem sido um desafio e tanto, mesmo porque eu vejo as minhas limitações. Eu tenho um livro, um caderninho que eu montei, porque tem meninos muito grandes em idades avançadas. Eles sabem o que é em cima, embaixo. Eu descobri esses dias que o aluno tem dislalia e não escuta direito. O motivo de suas repetências e os professores anteriores nunca prestaram atenção nisso. Eles não tem laudo. Há dois alunos com essa suspeita. E anoto tudo (P13).
>
> - Nós fazemos pesquisas na própria escola. Aqueles com deficiência visível foram detectados bem mais rápido. Com TGD só depois de uns 3 meses de trabalho. As altas habilidades não foram detectadas. As professoras das salas de aula que colaboram (P 17).
>
> - A avaliação é assim... não é uma avaliação... Vamos supor, primeiro, no contexto familiar é a orientação. Se ela percebeu alguma coisa, índice de deficiência, elas fazem a anamnese e encaminha. Aqui a gente chama a família e somos nós que fazemos com o aluno, também. Se precisar, encaminha-se à SEMED, para exames neurológicos. Esse ano a gente não encaminhou nenhum (P20).
>
> - No decorrer do ano, as suspeitas que os professores vão levantando, eles vão enviando pra gente. A gente tenta fazer uns testes pra ver se confirma e a gente faz uma anamnese com os pais e levanta as suspeitas. Quem vai confirmar ou não a hipótese é a parte clínica (P22).
>
> É feito um relatoriozinho ou a equipe itinerante passa aqui e conversa com a gente. A própria orientadora passa aqui na sala de recursos e

> faz um relatório e coloca a dificuldade e depois a gente chama a família, em primeiro momento. A gente tá fazendo uma ficha de anamnese para a gente ver a dificuldade que ele tem. Primeiro é o contato com a direção, coordenação pedagógica e com os pais (P26).

Esses aspectos dos relatos apontam para uma compreensão maior do que se deve avaliar e que a avaliação é de cunho pedagógico, ou seja, o que o estudante precisa saber para poder frequentar a sala de aula de forma produtiva.

Outro relato informa que o estudante já chega na SRM avaliado:

> Quando vem para a sala de recursos já vem avaliado ou pela equipe técnica da escola ou laudo médico. Eu não faço avaliação, os que não vem com laudo sim, a gente observa por um tempo para ver se precisa ir pro médico. Na verdade, a gente começa a fazer uma análise com eles, um diagnóstico e nem sempre o laudo (médico) bate com a verdade. Tem uma aluna lá que chegou com retardo mental grave e com pouco tempo começou a ler. Então, se fosse verdade, não conseguiria assim tão rápido. É uma menina da EJA (P6).

Está claro que a professora quis dizer que é o médico e não ela, que tem competência para se pronunciar sobre uma condição de deficiência, ou TGD, ou ainda, Altas Habilidades. Ela, no entanto, é quem identifica a necessidade de acessibilidade, de funcionalidade e de autonomia pedagógica do estudante.

Assim, mesmo que a equipe da DIEES/SEMED se faça presente com ações mais efetivas, ainda há o professor que se esforça e pesquisa, mesmo com todas as indicações para que a equipe técnico-pedagógica da Escola faça:

> É o DIEES porque aí, no caso, a direção da escola convoca o DIEES pra vir a Escola e fazem uma pré-avaliação, e se for público alvo daqui eles preenchem uma avaliação e encaminha pra cá. Não sei (como é realizada a avaliação) porque são eles que fazem. Eu testo o conhecimento que eles tem, porque nenhuma criança é em branco, eu peço para ela escrever algo para mim, se conhece as letras, pra ver o que ela sabe e não sabe. Conforme o que ela desenvolver a atividade que eu propor a ela. Se eu fizer uma atividade e perceber que ela não conhece as vogais, eu vou trabalhar isso com ela. Ou então se tem algum problema motor, dar jogos de alinhavo pra ir desenvolvendo a motricidade (P8).

Essa professora, acima, (P8) diz não avaliar, porque há uma equipe convidada a fazer isso. Ainda diz não saber nem como é realizada, mas assim mesmo ela acaba dizendo que observa e avalia, sim.

O que se conclui, no quesito de identificação das necessidades educacionais para o AEE, é que há a presença marcante da equipe da DIEES/SEMED nas Escolas, para esse desafio, há, também, uma preocupação com o laudo médico, para identificar, não a necessidade, mas a condição humana, e há aqueles professores que se adequaram a realizar suas avaliações com apoio ou sem apoio da equipe da SEMED e dos laudos médicos.

Quanto a esse aspecto, Prieto (2006) destaca:

> Os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais não podem ser de domínio apenas de alguns "especialistas", e sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, idealmente por todos (p. 58).

Nada impede que se utilize dos conhecimentos de pessoas mais experientes, mas, que, paulatinamente, tais conhecimentos sejam propriedade de todos. Isso é o esperado para a identificação das necessidades do estudante, nas atividades da SRM.

Deste modo, compreende-se que a formação dos professores do AEE da Rede Municipal de Ensino de Porto Velho (RO) está em processo, embora a maioria possua curso de Especialização em Educação Especial, ou em Psicopedagogia, ou em AEE. Suporte teórico eles tem. O que estão construindo são os saberes experienciais, advindos da prática educativa.

O desenvolvimento profissional virá quando, na frequência da utilização da técnica de estudo de caso, acumulando experiências, refletirem sobre suas práticas à luz dos saberes curriculares que já dispõem. Esses Encontros Mensais de Formação podem ser o espaço ideal para a realização de tais atividades, se a técnica de construção de conhecimentos passarem para as mãos dos professores mais experientes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como objeto de estudo a formação do professor para o AEE e os desafios de sua atuação na Sala de Recursos Multifuncionais, esta pesquisa teve como objetivo analisar se os conhecimentos construídos nos espaços de formação para o AEE, proporcionados pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho (RO) suprem as necessidades do trabalho docente efetivado nas SRM, na concepção dos professores, considerando-se a necessidade de um profissional com múltiplos conhecimentos específicos.

Para se chegar a tal compreensão investigou-se as atividades desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho (RO), de formação continuada, além do trabalho docente efetivado nessas SRM.

A Secretaria Municipal de Ensino de Porto Velho (RO) adotou na íntegra a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, amplamente divulgada a partir de 2008, bem como as ações de implantação das SRM, implantadas pelo Ministério da Educação desde 2005.

Nas vinte SRM pesquisadas, no período de abril a outubro de 2012, foram constatados 269 estudantes matriculados, sendo 202 com laudo médico e 67 com suspeita, sem laudo médico. Não há pessoas com AHSD matriculadas e a condição em maior número é a deficiência, com 167 estudantes com laudo médico, num percentual de 82,67%, sendo a deficiência intelectual em maior quantidade, ou seja, 98, com laudo médico. Estudantes com TGD somam 21 com laudo, sendo o Autismo a maior representatividade. Embora não seja público do AEE, há três estudantes com laudo médico com Transtornos Funcionais Específicos e nove com suspeita, num total de doze (12).

O número de estudante, por Sala de Recursos Multifuncionais, consta de 3 a 28. A faixa-etária é de 3 a 61 anos, sendo a maior quantidade entre 8 a 12 anos. A maior concentração de estudantes frequentadores das SRM encontra-se nos anos iniciais do Ensino Fundamental, do 2º ao 4º anos.

São quarenta e sete (47) professores nas vinte (20) SRM pesquisadas, sendo que cada sala pode comportar entre um (1) a quatro (4) professores.

O Sistema de Ensino Municipal possui legislação própria, no que se refere à Educação Especial. Além da emanada pelo Ministério da Educação e seu Conselho

Nacional de Educação foram instituídas: Instrução Normativa nº 001/DE/SEMED/2012 que fixa normas para a Educação Especial nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Velho e a Resolução nº 04/CME/2010 que fixa normas para Educação Especial no âmbito do Sistema de Ensino do Município de Porto Velho, Estado de Rondônia.

Analisando-se os processos formativos para docentes realizados ao longo do período de implantação e implementação das SRM e o AEE, iniciados em 2005, foram constatadas duas especializações em Educação Especial, sendo uma realizada em 2006, com a participação de 34 profissionais e a última, sendo iniciada em 2012. Os cursos específicos de AEE, com carga horária de 120 horas foram executados em 2007, por sete profissionais; em 2008, por quinze profissionais; em 2010, com carga-horária de quarenta horas, por oitenta e cinco profissionais; e em 2011, com carga horária de quarenta horas, por noventa e seis profissionais.

Correlacionando-se o ano de ingresso dos professores nas atividades laborais de AEE e as formações fornecidas pela SEMED, verificou-se que, embora a SEMED informe duas mil, quinhentas e doze inscrições, desde 2005, a maioria dos professores que executam o AEE nas SRM possui de menos de um ano a dois anos de atuação (dados coletados em 2012). Assim, fica entendido que até 2007 apenas cinco desses profissionais que estão no AEE tiveram a chance de participar das formações. Entre 2008 e 2009 esses cinco profissionais que já estavam mais seis professores, totalizando onze professores que puderam participar dos cursos disponibilizados entre esses dois anos. Onze professores ingressaram no AEE entre os anos de 2010 e 2011 e mais onze entraram no final de 2011 e início de 2012. Dois não informaram o ano de ingresso no serviço. Concluindo, dos trinta e cinco entrevistados, vinte e dois ingressaram a partir de 2010. As formações docentes efetivadas pela SEMED, em períodos anteriores a 2010, não tiveram participação da grande maioria dos professores que atuam nas SRM. Os cursos de AEE proporcionados com carga-horária de quarenta horas-aulas, entre 2010 e 2011 foram os possíveis para a participação dos professores que estão no AEE, em 2012.

Os professores entrevistados relatam participar maciçamente de todos os eventos propiciados pela SEMED. Um dos eventos de grande destaque é o Seminário que acontece anualmente, sobre Políticas Públicas, no qual são oferecidas, ocasionalmente, oficinas pedagógicas para atendimento a cada condição

dos estudantes do AEE, quais sejam: deficiência intelectual, deficiência múltipla, deficiência auditiva, altas habilidades, TGD, dentre outras.

Outro evento formativo, que ocorre mensalmente, aos professores do AEE, é o Encontro Mensal, com objetivos de socializar e atualizar os conhecimentos, trocar experiências, dentre outros. Aos professores que iniciaram suas atividades laborais recentemente no AEE, tais encontros tem sido proveitosos, haja vista a socialização da legislação pertinente, dos instrumentos de registros escolares e das orientações gerais ao AEE. Aos professores com mais experiência de trabalho tem sido repetitivo. Por esse motivo, alguns que estão há mais tempo nas SRM tem se ausentado desses eventos, participando, somente, nas ocasiões em que são oferecidas oficinas pedagógicas. Para os participantes dos eventos mensais, um aspecto ressaltado como relevante são os relatos de experiências dos colegas, pois tem contribuído no embasamento teórico de alguns outros colegas, bem como as dúvidas tem sido dirimidas.

O aspecto da múltipla função do professor, que em alguns relatos constam como “polivalência” tem feito os professores sugerirem que em tais eventos fossem providenciados cursos bem básicos, de práticas educativas para cada condição elencada por eles, como as mais difíceis. Como a maioria dos professores é graduada e possui especialização, segundo seus relatos, teoria eles dominam. Do total de trinta e cinco (35), vinte e oito (28) possuem Licenciatura Plena em Pedagogia. No quesito especialização, catorze (14) tem Educação Especial e doze (12) Psicopedagogia. Apenas dois (2) profissionais não possuem Especializações. Desses dois profissionais sem especialização, uma concluiu sua graduação em Educação Física recentemente e por esse motivo, em seu currículo só constam cursos de aperfeiçoamentos.

O que consideram dificuldades são questões de práticas educativas a serem desenvolvidas em algumas condições. Como a Política Educacional estabelece oferta obrigatória nos Sistemas de Ensino a estudantes do Ensino Regular Comum com deficiência, com TGD e com AHSD não há possibilidade de escolha, por parte do professor do AEE em especializar-me mais especificamente em uma condição. A ele (professor do AEE) cabe identificar todas as necessidades dos estudantes que procuram esse serviço, bem como planejar seus atendimentos de maneira que ofereçam ensino complementar ao da escolarização.

A função suplementar ainda não está sendo reclamada ao Sistema Público devido à inexistência de matrícula de pessoas com altas habilidades. Caberia, aqui, uma necessidade de averiguação da inexistência dessa condição nas SRM da Rede Municipal de Ensino.

Assim, a prática educativa, ou seja, o trabalho docente tem requerido mobilização de saberes e habilidades de maneira eficiente, conforme tem requerido a natureza do trabalho em AEE, que os professores tem pontuado não dominarem, em certas ocasiões. Há professores que dominam educação de surdos, mas tem dificuldade com a educação de estudantes com deficiência intelectual e autismo. Há professores que não dominam LIBRAS, Sistema Braille, sorobã e as Tecnologias Assistivas disponibilizadas nas SRM. Há sempre um que domina uma área, mas não domina a outra área.

De acordo com o mapeamento realizado em vinte SRM foi possível averiguar que há salas com apenas um profissional, mas há outras com dois, ou três, ou até quatro profissionais. Desta forma, é possível distribuir os estudantes de acordo com a identificação profissional de cada professor. Por exemplo, em dada Escola uma professora (P12) que domina LIBRAS, atende a todos os surdos matriculados, enquanto que as outras duas professoras dividem as outras matrículas. Mas os relatos demonstram certa apreensão em atender determinada condição, muito embora já tenham tido formação, no passado, para tal atendimento. Assim, entende-se que os pressupostos de Nóvoa (2012) de que são as práticas educativas que devem ocupar a formulação dos conhecimentos são condizentes com a realidade da Rede Municipal de Porto Velho (RO).

Os conhecimentos, para serem construídos, demandam uma motivação, uma necessidade, e a prática educativa, o trabalho docente realizado demanda um aprofundamento, uma reflexão maior de todo o campo teórico disponível. Assim, fica entendido que a SEMED disponibiliza espaços propícios à formação do conhecimento, que são os Encontros Formativos Mensais, que se, de maneira eficaz, conseguirem traduzir as dificuldades dos professores do AEE em necessidades formativas, suprirá a demanda, ora apresentada. Os relatos de experiências, os professores mais experientes e com mais capacidade, da própria equipe das SRM, ou mesmo especialistas e pesquisadores da Universidade local poderiam ser os colaboradores em tal processo.

É válido ressaltar, no entanto, que a demanda de cursos e formações delatada pelos professores, nas entrevistas, não está suprida. Há apenas espaços e condições propícias, no atual modelo formativo municipal que, se coerentemente aproveitados, poderá sanar as dificuldades do trabalho docente. As dificuldades apresentadas pelos professores podem ser transformadas em necessidades formativas e a mantenedora das Escolas Municipais pode traduzir tais necessidades em projetos de formações docentes executáveis.

Quanto ao trabalho docente, desenvolvido nas SRM, ao serem confrontados com as sugestões emanadas por especialistas do AEE, tanto da UFSM quanto da UFCE, para cada condição humana, verificou-se que, no geral, são atendidas as recomendações, com a ressalva de que não estão sendo utilizadas todas as Tecnologias Assistivas disponíveis nas SRM, pelo menos, durante o período de realização das observações. Tendo verificados alguns recursos e equipamentos "guardados" nas embalagens, a queixa dos professores é a de não dominarem conhecimentos e habilidades para instalarem alguns *softwares*, por exemplo, e por esse motivo, os mesmos ficarem em desuso. Exemplo é o de Comunicação Alternativa e Aumentativa e a lupa eletrônica, que não sabem acoplar ao computador.

Quando se iniciou a presente pesquisa, questionou-se se os conhecimentos construídos nos espaços de formação para o AEE, proporcionados pela SEMED suprem as necessidades do trabalho docente efetivado nas SRM, na concepção dos professores. O que se pôde traduzir, após a análise é que, na verdade, alguns conhecimentos não foram produzidos no campo da práxis, pois os professores dominam no campo da teoria, mas informam não dominarem certas habilidades e alguns saberes para utilizarem em certas práticas educativas. As limitações são decorrentes da não utilização dos conhecimentos que estavam sendo disponibilizados nos cursos que participaram, concomitantemente ao trabalho. Exemplo são os relatos que dominam a teoria, mas na hora da prática não sabem como agir (com autista, por exemplo), ou, ainda, terem se "esquecido" de como se utiliza tal ferramenta específica para determinado atendimento especializado específico (máquina de escrever em Braille ou reglete para ensino ao cego, por exemplo).

Para unir o campo teórico ao campo da prática educativa, poder-se-ia identificar as motivações profissionais de cada professor do AEE e propiciar formação específica de acordo com a identificação por ele informada. A partir de então, a segunda proposta seria manter, na mesma Sala de Recursos Multifuncionais, vários profissionais, com identificações profissionais diversas.

A sugestão é manter Escolas-polo em menor quantidade, porém garantindo que haja profissionais para atender todas as especificidades humanas, entendendo que não há, na Rede Municipal de Ensino, profissionais especialistas em cada especificidade humana, para suprir a demanda de todas as SRM, ora existentes.

Para fortalecer esse modelo, uma formação docente em serviço seria primordial. A matrícula poderia ser voluntária, em cada área de interesse. As características dos cursos poderiam envolver estudos de casos dos próprios estudantes matriculados nas SRM, porque isso contemplaria a demanda motivacional e subjetiva dos professores, atendendo aos pressupostos de Severino (2012) e a formação pautada na prática e experiência educativa, propostas por Nóvoa (2012).

Professores e pesquisadores de cada área específica de Rondônia e/ou do país seriam convidados para, num modelo pedagógico de transposição didática pautada na construção do conhecimento, por meio de estudos de casos verídicos, colaborarem com seus conhecimentos e experiências, na formação e no desenvolvimento profissional.

Percebeu-se vários problemas envolvendo a ausência dos pais/responsáveis pelos estudantes. Embora essa questão não esteja atrelada a formação docente, é fácil observar que os pais ainda não estão ativamente participando das atividades escolares, como pertencentes à comunidade escolar. Estão desarticuladas as questões que tratam sobre a disseminação, a conscientização e a sensibilização quanto ao trabalho pedagógico em consonância às ações das Políticas Públicas vigentes.

Para finalizar, se é fato a matrícula da pessoa com qualquer necessidade educacional na Escola comum, pode-se questionar na fala de Severino (2012) qual a concepção da educação, pois a execução da formação docente está condicionada a clareza dessa concepção. Talvez em Porto Alegre (RS), onde a inclusão educacional se apresenta como um modelo bem sucedido no Brasil, segundo

BAPTISTA (2010); e onde se situa o Laboratório de Informática da UFRGS que, conjugado com as ações da área que trata da Educação Especial, desenvolve recursos em Tecnologias Assistivas, não se precise tanto da promoção de cursos formativos para o desenvolvimento profissional, pelas Redes de Ensino, já que a própria Universidade se incumbe dessa tarefa. Mas aqui, no Município de Porto Velho, Capital do Estado de Rondônia, onde não há experiências com as Tecnologias Assistivas em laboratórios da Universidade Federal, há essa necessidade.

O MEC está comprando, distribuindo nas Escolas de Porto Velho e os equipamentos estão ficando guardados. Cabe ao poder público executar uma política de formação para o uso dessas TA porque foram distribuídas por ele e não se pode esperar que o professor do AEE disponha desses conhecimentos, que estão sendo disponibilizados, recentemente. Uma órtese só pode ser recomendada para uso, por, no mínimo, um terapeuta ocupacional, assim como os recursos tecnológicos devem ser orientados por profissionais da área de Informática que tenham experiência no seu manuseio.

A Universidade, que no caso de Rondônia é representada pela UNIR, poderia iniciar grupos de pesquisas, ou programas que visassem contemplar a TA como uma área multidisciplinar de conhecimento para desenvolver estudos, produtos e pesquisas, com objetivos de promover a qualidade de vida e a inclusão social de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Há muitas áreas de conhecimentos que, se conjugadas, poderiam colaborar cientificamente com o desenvolvimento de produtos e aplicações de forma a facilitar a autonomia e funcionalidade de pessoas que deles necessitem. Os professores pesquisadores que atuam nos cursos de Informática, Educação e Medicina poderiam iniciar esse processo. Em seguida, na medida das necessidades, outras áreas poderiam ser acionadas. Uma visita técnica às Universidades que já possuem programas afins, poderia ser uma iniciativa que facilitaria a aproximação do ideal para o real.

REFERÊNCIAS

AIMI, Deosodete Rita da Silva. **Políticas Públicas para a Educação Especial em Rondônia**/Deosodete Rita da Silva Aimi. Porto Velho, Rondônia, 2012.

ALVES, Carla Barbosa *et al*. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 4 (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

ALVES, Marcia Doralina; GUARESCHI, Taís. AEE (AEE) – Módulo II. In: SILUK, Ana Cláudia Pavão (org.). **Formação de Professores para o AEE**. Universidade Federal de Santa Maria (RS), 2011.

BAPTISTA, Claudio Roberto. FACED/UFRGS, palestra Inclusão Escolar: quais sentidos? 2010. In: SANTAROSA, Lucila Maria Costi (org.). **Tecnologias Digitais Acessíveis.** Porto Alegre: JSM Comunicação, 2010. Disponível em: <http://www.proinesp.ufrgs.br/faq/questoes_inclusaoescolar.htm>. CD.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edição Revista e Actualizada. Lisboa, Portugal: Edições 70 LDA, 2009.

BATTISTEL, Amara Lúcia Holanda Tavares. AEE para Alunos com Deficiência Física. Módulo IV. In: SILUK, Ana Cláudia Pavão (org.). **Formação de Professores para o AEE.** MEC/SEESP/UFSM. Santa Maria (RS), 2011.

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: TGD/** José Ferreira Belisário Filho, Patrícia Cunha – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. V. 9 (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

BOSCO, Ismênia Carolina Mota Gomes; MESQUITA, Sandra Regina Stanziani Higino; MAIA, Shirley Rodrigues. Surdocegueira e Deficiência Múltipla. In: **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará. Brasília, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 1 DE 15/05/2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em 24 jul. 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Texto Constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 e 56/2007 e pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 56/2007 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008. 464 p.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** 2001. Disponível em <HTTP://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2012.

_____. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** In: Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2010c.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323 Acesso em 24/07/2012. 2010d.

_____. **Implantação de SRM.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12295&Itemid=595>. Acesso em 15 abr. 2012.

_____. **Nota Técnica – SEESP/GAB nº 11/2010. Orientações para a institucionalização da Oferta do AEE – AEE em SRM implantadas nas escolas regulares.** Pdf. Disponível em: portal.mec.gov.br/index. Php?ltemid=&gid=5294&option=com_docman&task=doc_download. Acesso em 15/07/2013.

_____. **Nota Técnica SEESP/GAB nº 62/2011. Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011.** Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em 15/07/2013.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/2008.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, In: Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2010a.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/**Secretaria de Educação Especial – Brasília, 2010b.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6253 de 13 de novembro de 2007.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em:

<http://search.babylon.com/?q=decreto+6253%2F2007&babsrc=HP_ss&s=web&rlz=0&as=0&ac=139%2C44>. Acesso em 20 jul. 2012f.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o AEE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 06 abr. 2012g.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 3298, de 20 de dezembro de 1999.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 15 jul. 2011a.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 5296, de 2 de dezembro de 2004.** Disponível em: <HTTP://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm>. Acesso em: 15 jul. 2011b.

_____. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental:** Deficiência Mental/Erenice Natália Soares Carvalho. – Brasília: SEESP, 1997;

_____. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental:** Deficiência Múltipla. Vol. 1 fascículos I-II-III/Erenice Natália Soares de Carvalho. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Comitê de Ajudas Técnicas.** 2007. Disponível em: <http://www.acessobrasil.org.br/CMS08/seo-conceito-19.htm>. Acesso em: 09 abr. 2012h.

CASARIN, Melania de Melo. Atendimento às Necessidades dos Alunos com Surdez. Módulo VII. In: SILUK, Ana Cláudia Pavão. (org.). **Formação de Professores para o AEE.** Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

CONAE – Conferência Nacional de Educação. **Plano Nacional de Educação 2011-2020***.* Brasília: 28 de março a 01 de abril de 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pne_projeto_lei1.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2012.

FONTES, Diana Campos. **AEE: um estudo de caso/**Diana Campos Fontes. Porto Velho, Rondônia, 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil.** 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: o AEE para alunos com deficiência intelectual/**Adriana Leite Lima Verde Gomes, Jean-Robert Poulin, Rita Vieira de Figueiredo. – Brasília:

Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

ISAIA, Silvia Maria Aguiar. **A Teoria Sócio-Cultural de Vygotsky:** Uma Iniciação. Cadernos Didáticos do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – RS, 1991.

JOHNSON, Luanna Freitas. **O Psicólogo Escolar e a Inclusão: Concepções e Práticas/**Luanna Freitas Johnson. Porto Velho, Rondônia, 2011.

LESSARD, Claude. **A Universidade e a Formação Profissional dos Docentes: Novos Questionamentos.** Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 201-227, jan./abr. 2006. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br Acesso em julho de 2013.

_____; TARDIF, Maurice. **As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor?** In: TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais/** Maurice Tardif, Claude Lessard; tradução de Lucy Magalhães. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **O trabalho docente, a análise da atividade e o papel dos sujeitos.** *Sísifo.* Revista de Ciências da Educação, 9, pp. 199-128. Consultado em julho, 2013, em http://sisifo.fpce.ul.pt. 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos/**Maria Teresa Eglér Mantoan, Rosângela Gavioli Prieto: Valéria Amorim Arantes, organizadora – São Paulo: Summus, 2006 – (pontos e contrapontos).

MENDES, Eniceia Gonçalves. **As Relações Educação Especial e Educação Inclusiva.** In: NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. TEIAS: Rio de Janeiro, ano 9, nº 18, pp. 91-94, julho/dezembro 2008 (entrevista);

_____. Construindo um lócus de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; WILLIAMS, Lucia Cavalcante de Albuquerque (orgs.). **Temas em Educação Especial**: avanços recentes. São Carlos: EduFSCar, 2009.

_____; ALMEIDA, Maria Amélia (orgs.). **Das Margens ao Centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara, SP: Jungueira & Marin, 2010.

_____._____. DENARI, Fátima Elisabeth; COSTA, Maria Piedade Resende da. **Professores de Educação Especial e a Perspectiva da Inclusão Escolar: Uma Nova Proposta de Formação**. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia. (orgs.). Das Margens ao Centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara, SP: Jungueira & Marin, 2010.

_____. **Observatório Nacional de Educação Especial**: estudo em rede nacional sobre as SRM nas escolas comuns. Projeto de Pesquisa – Observatório da Educação, edital Nº 38/2010 CAPES/INEP. Brasília, 2010.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de; CANABARRO, Renata Corcini Carvalho; MUNHOZ, Maria Alcione. AEE para Alunos com Deficiência Mental. Módulo V. In: SILUK, Ana Claudia Pavão. (org.). **Formação de Professores para o AEE.** Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

MILANESI, Josiane Beltrame. **Organização e funcionamento das SRM em um município paulista** / Josiane Beltrame Milanesi. -- São Carlos : UFSCar, 2012.183 f.

NÓVOA, Antônio. **Formação Continuada de Professores e Melhoria de Ensino.** Conferência realizada no auditório do Instituto Luterano de Ensino Superior – ULBRA – Porto Velho (RO), realizada em 09/02/2012, disponível em CD.

PAULA, Cristiano Corrêa**. Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: as ações desenvolvidas no Estado de Rondônia** / Cristiano Corrêa de Paula – Campo Grande, MS: UFMS, 2007 (113f.).

PORTO VELHO. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 04/CME-2010. Fixa normas para Educação Especial no âmbito do Sistema de Ensino do Município de Porto Velho, Estado de Rondônia.** Pdf. 2010.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa nº 001/DE/SEMED/2012. Fixa normas para a Educação Especial nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Velho.** Pdf. 2012.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil.** In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos/**Maria Teresa Eglér Mantoan, Rosângela Gavioli Prieto: Valéria Amorim Arantes, organizadora – São Paulo: Summus, 2006 – (pontos e contrapontos).

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação. Gerência de Apoio, Controle e Avaliação. Projeto de Estatística e Pesquisa. **Anuário Estatístico 2010.** Porto Velho/RO – 2010.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação. Gerência de Apoio, Controle e Avaliação. Projeto de Estatística e Pesquisa. **Anuário Estatístico 2011.** Porto Velho/RO – 2011.

ROPOLLI, Edilene Aparecida. et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SÁ, Elizabet Dias de. AEE para Alunos Cegos e com Baixa Visão. Módulo VI. In: SILUK, Ana Claudia Pavão. (org.). **Formação de Professores para o AEE**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

SÁ, Nídia Limeira de. **Os estudos surdos.** Texto extraído do livro: Cultura, poder e educação de surdos. São Paulo: Paulinas, 2006 (da autora). Disponível em http://search.babylon.com/?q=o+que+%C3%A9+surdez%3F+skliar&s=web&as=0&rlz=0&babsrc=HP_ss Acesso em 22/09/2012;

SANTAROSA, Lucila Maria Costi (org.) **Tecnologias Digitais Acessíveis.** Porto Alegre: JSM Comunicação, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941. ***Educação, sujeito e história*** / Antônio Joaquim Severino - São Paulo : Olho d'Água, 2012, 3. ed. ISBN 85-85428-68-6

SILUK, Ana Cláudia Pavão (org.). ***Formação de Professores para o AEE.*** Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. ***Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação***. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SILVEIRA E NEVES. ***Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência Múltipla: Concepções de Pais e Professores.*** UNB: Psicologia e Pesquisa, Jan-Abr/2006, Vol. 22 n. 1, pp. 079-088. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n1/29847.pdf Acesso em julho/2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional/**Maurice Tardif. 14. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula/**Celso dos Santos Vasconcellos. - - São Paulo : Libertad, 2002. - - (Subsídios Pedagógicos do Libertad; 3)

VIEIRA, Nara Joyce Wellausen. AEE para Alunos com AHSD. Módulo IX. In: SILUK, Ana Claudia Pavão. (org.). **Formação de Professores para o AEE.** Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Organizadores Michael Cole... [et al.]. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Memna Barreto, Solange Castro Afeche – 7ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007. 3ª tiragem 2009.

_____. **Fundamentos de Defectología.** Obras Completas, Tomo V, Ciudad de la Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación, 1989.

_____. **Pensamento e Linguagem.** Tradução: Jefferson Luiz Camargo; Revisão técnica: José Cipolla Neto. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Plano de Observação da Prática Educativa nas SRM

Serão observados quesitos citados na legislação e nos documentos de políticas públicas descritas ao longo da fundamentação teórica do presente trabalho, quanto às atividades do professor da sala de recursos multifuncionais, em AEE:

1) Oferta do atendimento complementar à formação dos estudantes com deficiência, TGD, como apoio permanente;
2) Oferta do atendimento suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação;

Destacando-se a atuação do professor da SRM quanto:

a. à estimulação da aquisição da linguagem verbal e não-verbal;
b. à aquisição de sistema de linguagem e códigos específicos de comunicação, sinalização e tecnologia assistiva, como o Sistema Braille, a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, outras propostas de Comunicação Alternativa e Aumentativa, tais como as pranchas de comunicação alternativa, o uso e ensino de outras tecnologias assistivas, como órteses, vocalizadores, acionadores de voz, teclados e *mouses* diferenciados, *softwares* e *hardwares*, além dos recursos e materiais de baixa tecnologia.
c. ao uso de equipamentos, símbolos, recursos e estratégias que promovam a autonomia e a funcionalidade;
d. à promoção de adaptações ambientais e outras que garantam o acesso, a melhoria funcional e a autonomia pessoal;
e. à disponibilização de serviços que contribuem para ampliar habilidades funcionais, vida independente e inclusão;
f. à utilização de recursos pedagógicos adaptados, de acessibilidade ao computador, de atividade da vida diária, de jogos e brincadeiras, equipamentos para pessoas cegas e com baixa visão, surdas e com perda auditiva, controle de ambiente, adequação postural, mobilidade alternativa;
g. ao objetivo de propiciar condições de autonomia e independência na escola e externamente;

h. à elaboração dos planos de atendimentos educacionais especializados, em articulação com os professores das salas comuns

Suas atribuições:

- ✓ identificar, elaborar e produzir os serviços e recursos necessários ao AEE
- ✓ elaborar e executar o plano de AEE
- ✓ acompanhar a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade em outros espaços
- ✓ estabelecer parcerias para questões ligadas à acessibilidade
- ✓ orientar professores e familiares a respeito dos recursos utilizados pelos estudantes
- ✓ ensinar e usar a tecnologia assistiva com vistas a ampliar habilidades funcionais dos estudantes
- ✓ estabelecer articulação com os professores das salas comuns, visando à disponibilização dos serviços;
- ✓ verifica as construções de aprendizagem já realizadas pelos estudantes, a partir da avaliação da aprendizagem, da vida escolar, da história familiar e da interlocução com outros profissionais

A observação no Centro de Formação de Professores é para verificar

1) como está sendo fomentada a formação continuada de professores para atuar das SRM.
2) [...] a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (BRASIL, 2010, p.23).

APÊNDICE B – Roteiro da Entrevista Realizada com a Gestora da Educação Especial da Rede Municipal de Porto Velho (RO)

Local e data da realização da entrevista:

Mídia utilizada:

Identificação da pessoa entrevistada (cargo, função, formação, tempo de atuação na função):

1) Você saberia contar como se estruturou a Educação Especial na SEMED?
2) As instituições especializadas possuem vínculo com a SEMED? Quais? Elas participaram desse processo de estruturação da Educação Especial na Secretaria Municipal?
3) Você poderia contar um pouco da história conhecida sobre a instituição dos serviços da educação especial em Porto Velho? E nas escolas da rede municipal?
4) Quais formações tem sido disponibilizadas aos professores da Rede Municipal e especificamente aos das SRM?
5) Poderia informar o quantitativo de profissionais que participaram dessas formações?
6) Quais os documentos norteadores da Educação Especial na Rede Municipal?
7) Como ocorre a identificação dos estudantes público alvo da educação especial?
8) Por quem é feito o encaminhamento inicial dos estudantes com indícios de necessidades educacionais especiais? E para onde tais estudantes são encaminhados?
9) Qual a média de tempo utilizado nessas avaliações diagnósticas?
10) Por deficiência, como é realizada a avaliação diagnóstica psicopedagógica e sua relação com a avaliação médica?
11) Quais profissionais a SEMED disponibiliza para avaliar cada especificidade de deficiência, TGD e/ou AHSD?
12) Onde ocorrem as avaliações diagnósticas?
13) Como são direcionados os atendimentos para cada estudante identificado como público alvo da educação especial?

14) Quais serviços são disponibilizados aos estudantes com necessidades educacionais especiais? Quais são mais utilizados e por quê?
15) Há estudantes que precisariam de tais serviços e não recebem? Por quê? Saberia quantificar?
16) Poderia contar a história de implantação dos serviços disponibilizados na rede municipal na modalidade de educação especial?
17) Qual o mais antigo serviço?
18) Quais foram os motivos para suas implantações?
19) Qual o nome dado ao serviço de apoio que é desenvolvido na perspectiva das salas de recursos?
20) Nas SRM quantos são os estudantes atendidos na Rede?
21) Poderia informar como é organizado o atendimento?
22) Qual a formação mínima exigida para atuar nas SRM?
23) Qual o quantitativo de professores por escola?
24) Quais atividades são desenvolvidas nesse serviço?
25) Quais recursos materiais são disponibilizados para tais serviços?
26) Quais parcerias são firmadas concomitantemente a esses serviços de apoio à pessoa com necessidades educacionais especiais?
27) A SEMED ou as escolas municipais receberam recursos financeiros para a implantação desses serviços, do governo federal? Quais?
28) Esses serviços ainda demandam apoio financeiro para suas implementações?
29) Como a SEMED organiza esse serviço de apoio para cada especificidade de deficiência?
30) Foram identificados benefícios na vida acadêmica e funcional dos estudantes participantes desses atendimentos?
31) Quais são as dificuldades detectadas junto às escolas para a oferta desse tipo de serviço?
32) Você gostaria de acrescentar mais dados ou falar algo especificamente que não foi contemplado nessa entrevista?

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista Realizada com os Professores das SRM

Local e data da realização da entrevista:
Mídia utilizada:
Identificação da pessoa entrevistada (cargo, função, formação, tempo de atuação na função):

1) Como o estudante ingressa nesse atendimento?
2) Quem integra a equipe de avaliação escolar do estudante indicado para o serviço?
3) Como é realizada a avaliação do estudante indicado?
4) Como se analisa as informações coletadas?l
5) Como se chega às conclusões do tipo de atendimento?
6) Qual o tempo de permanência do estudante na S.R.M./sessão?
7) Quantas vezes por semana ele vem para o atendimento?
8) Como é o seu processo de acompanhamento das atividades realizadas na S.R.M.?
9) Quantos profissionais atuam nesta sala? Em quais dias e horários?
10) Todos os dias atendem-se ou há dias reservados para o planejamento e avaliações? Quais?
11) Como acontece o primeiro diálogo com o professor da sala comum?
12) Como é o relacionamento do professor da sala comum com você?
13) Como é o apoio que você recebe da equipe gestora?
14) Qual a participação da equipe técnico-pedagógica nas decisões tomadas nesse atendimento?
15) Qual é o relacionamento da família com relação a esse serviço?
16) Quantos estudantes são atendimentos no turno matutino? E no vespertino?
17) Quais as especificidades de suas condições especiais?
18) Qual a idade dos estudantes?
19) Informe o ano em que o estudante deste atendimento está cursando na sala comum..
20) Você recebe estudantes de outras escolas? Quantos por escola?
21) Quais atividades você desenvolve na sala?
22) Qual apoio recebe da SEMED? E da DIEES especificamente?
23) Tem observado resultados satisfatórios na vida autônoma e acadêmica dos estudantes aqui inseridos? Quais?
24) Relate uma experiência sem êxito com estudante.
25) Conte suas dificuldades para a atuação profissional.
26) A sua formação inicial você considera que foi suficiente para as atividades laborais hoje desenvolvidas?
27) Você considera relevantes as reuniões realizadas mensalmente no Centro de Formação de Professores?
28) Quais pontos positivos você poderia destacar desses momentos?
29) E negativos?
30) Quais as técnicas mais utilizadas na sua prática educativa?

APÊNDICE D – Questionário Aplicado aos Professores das SRM

QUESTIONÁRIO

Idade: _____

Graduação: _____ ano conclusão: _____

Instituição onde se graduou: _____

Especializações que fez: _____

Instituição que se especializou: _____ ano: _____

Especializações que fez: _____

Instituição que se especializou: _____ ano: _____

Especializações que fez: _____

Instituição que se especializou: _____ ano: _____

Tempo de trabalho na SEMED:_____

Cargo: _____ Carga-Horária: _____

Possui outro contrato? ( ) sim ( ) não Onde? _____

Cargo: _____ Carga-horária: _____

Tempo de trabalho na Sala de Recursos Multifuncionais: _____

Sua formação inicial foi suficiente para as atividades laborais hoje desenvolvidas? Por que?

_____

_____

Há quanto tempo você atua com o público-alvo da educação especial?

_____

Cite os cursos de aperfeiçoamentos que já fez:

APÊNDICE E – Quadro Sala de Recursos Multifuncionais/Estudantes

ESCOLA: _____

DATA: _____ **SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**

NOME	IDADE	ANO SÉRIE	CONDIÇÃO	ESCOLA	LAUDO S/N	HORÁRIO M/T
E1						
E2						
E3						
E4						
E5						
E6						
E7						
E8						
E9						
E10						

APÊNDICE F

TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR
UNIR CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE JI-PARANÁ
Departamento de Ciências Humanas e Sociais - DCHS

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **OBSERVATÓRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESTUDO EM REDE MUNICIPAL SOBRE AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NAS ESCOLAS COMUNS,** sob responsabilidade da Profª Drª Anamaria Silveira. O motivo que nos leva a investigar este tema de pesquisa é que apesar do crescimento expressivo da produção científica na área de Educação Especial, o conhecimento que vem sendo produzido tem tido pouco ou nenhum impacto na definição dos caminhos que as políticas educacionais para a escolarização de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais têm assumido no país. Assim, o objetivo da pesquisa será o de avaliar no âmbito nacional o programa de implantação de "Salas de Recursos Multifuncionais" (SRMs) da Secretaria de Educação Especial/MEC.

Você foi selecionado porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes da pesquisa: **é professor de salas de recursos multifuncionais**, em escola municipal da cidade onde será realizada a pesquisa e possui um ou mais alunos com necessidades educacionais especiais. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a escola na qual você trabalha.

Se durante a participação na pesquisa, você tiver qualquer tipo de desconforto, a mesma poderá ser interrompida no momento, podendo ou não continuá-la posteriormente. Além disso, a pesquisadora estará presente para esclarecer eventuais dúvidas, assim como para dar suporte, na tentativa de minimizar possíveis desconfortos no preenchimento do instrumento.

Sua participação consistirá em responder algumas questões sobre a estruturação e a funcionalidade das salas de recursos multifuncionais, por meio de discussões em grupo. No total serão 14 encontros, de aproximadamente duas horas de duração. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes. Todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas previstas no estudo.

O estudo implica em benefícios aos participantes e demais envolvidos com a área da educação especial, pois busca a compreensão acerca das salas de recursos multifuncionais. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia de seu anonimato. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

_____
Prof. Dr. Anamaria Silveira

_____
Pesquisadora Geisa Cristina Batista

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565.905 – São Carlos-SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Porto Velho, _____ de _____ de _____.

_____
Assinatura do Participante de Pesquisa

Prof. Dra. Anamaria Silveira
Pesquisadora responsável pelo Projeto Observatório Nacional de Educação Especial
Universidade Federal de Rondônia
Departamento de Ciências Humanas e Sociais – DCHS
Grupo de Pesquisa- GEIPEI
Fone- (69- 3421 9144 / 9914 9444)
http://lattes.cnpq.br/1501921246241020

APÊNDICE G – Fotografias das Salas de Recursos Multifuncionais

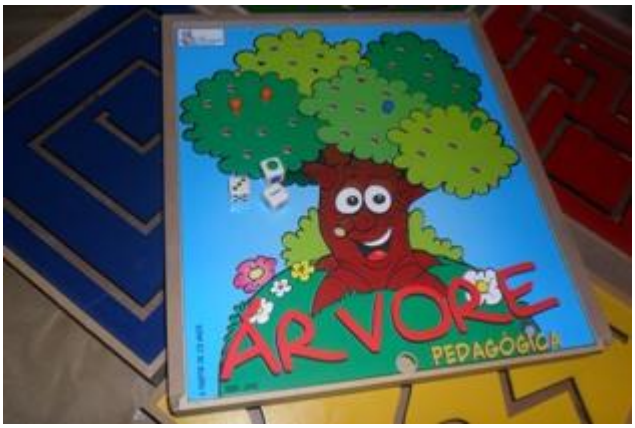
Jogo Matix, pesquisado na Internet e confeccionado com materiais de papelaria e sucata.
Fonte: Autora

Jogo de Formação de Palavras confeccionado com materiais de papelaria e sucata.
Fonte: Autora

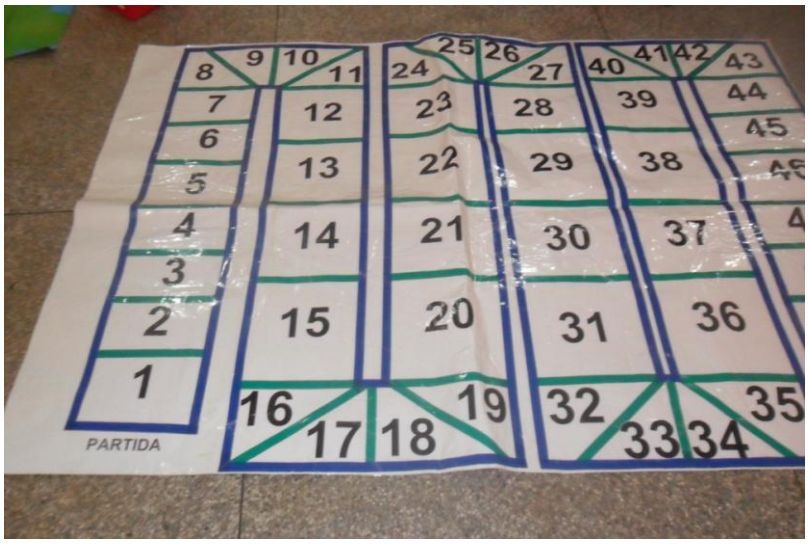
Mercadinho, confeccionado com material de papelaria e sucata
Fonte: Autora

Recursos disponíveis nas SRM, guardados, a espera de oportunidade para uso: tesoura adaptada, reglete, calculadora ampliada, *notebook* e teclado colmeia.
Fonte: Autora

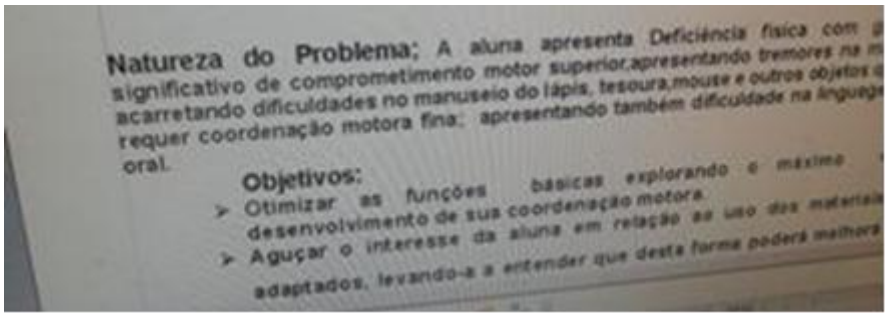
Computador disponível nas SRM, em uso com estudantes.
Fonte: Autora



Materiais pedagógicos em madeira e em sucata, amplamente utilizados nas SRM
Fonte: Autora



Jogos confeccionados com materiais de papelaria, utilizados em grande escala.
Fonte: Autora.



Registro de Plano Individual para atendimento em uma das SRM.
Fonte: Autora.

ANEXOS

ANEXO A

Universidade Federal de Rondônia

Fórum de Educação Especial

CERTIFICADO

Certificamos que **Geisa Cristina Batista**, participou do ato de instalação e da reunião plenária do Fórum de Educação Especial da Universidade Federal de Rondônia em Porto Velho - RO, Coordenado pelo Núcleo de Educação, com o apoio da Secretaria de Educação Especial - MEC, Secretaria Estadual de Educação/SEDUC/RO - Divisão de Ensino Especial e do Fórum Nacional de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior.

Porto Velho - RO, 24 de Junho de 1998.

Prof. Doutor Ricardo Jacó de Oliveira
Coordenação

Profª. Mestre Nair do Amaral Gurgel
Diretora do Núcleo de Educação

ANEXO B

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA UNIR

CERTIFICADO

A Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR confere a GEISA CRISTINA BATISTA este certificado de aproveitamento no curso de APERFEIÇOAMENTO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL com a carga horária de 250 horas.

Porto Velho, 21 de NOVEMBRO de 2000.

DIRETOR DE NÚCLEO

REITOR

CONCLUINTE

ANEXO C

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA UNIR

CERTIFICADO

A Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR confere a GEISA CRISTINA BATISTA este certificado de aproveitamento no curso de PÓS-GRADUAÇÃO "LATO SENSU" ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL com a carga horária de 370 horas.

Porto Velho, 13 de NOVEMBRO de 2000.

DIRETOR DE NÚCLEO

REITOR

CONCLUINTE

ANEXO D

UNIR
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão
Núcleo de Educação
Departamento de Sociologia / Filosofia
Fórum de Educação Especial

CERTIFICADO

A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DEBATE NA UNIR

Certificamos que Geisa Cristina Batista, *participou do* ***I SEMINÁRIO "A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DEBATE NA UNIR"****, no período de 24 a 25 de Novembro de 2000, promovido pelo Curso de Especialização em Educação Especial da Fundação Universidade Federal de Rondônia, com carga horária de 12 horas.*

Porto Velho, 25 de Novembro de 2000.

Iracema Neno Cecílio Tada
Presidente do Fórum de Educação Especial

Maria Amélia de Almeida
Prof. Drª. da Universidade Federal de São Carlos

Clarides Henrich de Barba
Coordenador do Curso de Especialização em Educação Especial

ANEXO E

CERTIFICADO

A Secretaria de Estado da Educação de Rondônia confere a Geisa Cristina Batista O presente Certificado, pela participação no Curso a Distância: Capacitação de Multiplicadores na área de Deficiência Múltipla, com carga horária de 120 h/ aula, realizado no período de Outubro a Dezembro de 2005 no município de Porto Velho no Estado de Rondônia, na qualidade de Cursista/Tutora.

Porto Velho, 30 de Dezembro de 2005.

Secretário de Educação
César Licório
Secretário de Estado de Educação

Gerente de Educação
Sônia Apde A. de O Casimiro
Gerente de Educação/SEDUC

Realização:
GOVERNO DE RONDÔNIA
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SEESP

ANEXO F

CERTIFICADO

A Secretaria de Estado da Educação de Rondônia confere a *Geisa Cristina Batista* O presente Certificado, pela participação no Curso de Capacitação a Distância: Encontro Presencial na área de Deficiência *Múltipla* com carga horária de 18 h/ aula, realizado no período de *Outubro* a *Dezembro* de 2005 no (s) município(s) *Alta Floresta, Buritis, Mirante da Serra, Machadinho, Nova Mamoré, Porto Velho e Presidente Médici* no Estado de Rondônia, na qualidade de *Tutora*.

Porto Velho, *30* de *Dezembro* de 2005.

Secretário de Educação

Gerente de Educação

Sônia Apda A. de O Casimiro
Gerente de Educação/SEDUC

Realização:

GOVERNO DE RONDÔNIA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

SEESP