

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
CAMPUS DE ARARAQUARA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS

Saulo Fantato Moscardini

**DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E ENSINO-APRENDIZAGEM: APROXIMAÇÃO
ENTRE ENSINO COMUM E SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**



ARARAQUARA – SÃO PAULO

2016

SAULO FANTATO MOSCARDINI

**DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E ENSINO-APRENDIZAGEM: APROXIMAÇÃO
ENTRE ENSINO COMUM E SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**

Trabalho elaborado para efeito do exame de defesa de Tese de Doutorado, apresentado ao programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Silvia Regina Ricco
Lucato Sigolo

ARARAQUARA – SÃO PAULO

2016

Moscardini, Saulo

DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E ENSINO-APRENDIZAGEM:
APROXIMAÇÃO ENTRE ENSINO COMUM E SALA DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS / Saulo Moscardini – 2016

153 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade
Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",
Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)

Orientador: Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

1. Educação Especial. 2. Inclusão Escolar. 3.
Deficiência Intelectual. 4. Sala de Recursos
Multifuncional. 5. Ensino Colaborativo. I. Título.

SAULO FANTATO MOSCARDINI

**DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E ENSINO-APRENDIZAGEM: APROXIMAÇÃO
ENTRE ENSINO COMUM E SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**

Trabalho elaborado para efeito do exame de defesa de Tese de Doutorado, apresentado ao programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Data da defesa: 30/03/2016

Resultado: _____

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Prof^a Dr^a Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo
Universidade Estadual Paulista (UNESP/ Araraquara)

Membro Titular: Prof^a Dr^a Maria Julia Canazza Dall'Acqua
Universidade Estadual Paulista (UNESP/ Araraquara)

Membro Titular: Prof^a Dr^a Maria Regina Guarnieri
Universidade Estadual Paulista (UNESP/ Araraquara)

Membro Titular: Prof^a Dr^a Fátima Elizabeth Denari
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Membro Titular: Prof^a Dr^a Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues
Universidade Estadual Paulista (UNESP/ Bauru)

*A todos aqueles que trabalham dia após dia por acreditarem
que a escola ainda é um instrumento de mudança social,
apesar dessa mudança parecer cada vez mais difícil...*

AGRADECIMENTOS

Um dia me disseram que as pessoas só veem nossos goles, não veem nossos tombos. Durante o processo de construção desse trabalho pude sentir o quanto esse ditado é verdadeiro. Houve momentos em que eu achei que não seria capaz de terminar, que tive vontade de desistir, de largar tudo e de dar outros rumos a minha vida, mas me mantive firme e persisti muito graças às pessoas que irei citar agora. De antemão gostaria de me desculpar por aquelas que não estão presentes nesse texto. Tenham certeza de que as levo no meu coração.

Bem, em primeiro lugar agradeço, como não poderia deixar de ser, aos meus pais por sempre terem dado todo o apoio para que eu pudesse alcançar meus sonhos. Sei que o caminho foi difícil, árduo, mas vocês sempre estiveram ao meu lado, me orientando e, acima de tudo, me amando. Tenham certeza de que esse título também é um pouquinho de vocês, representando um objetivo alcançado. Minha mãe, um símbolo de determinação e de força e meu pai, um exemplo de honestidade, ambos me ensinaram o valor das coisas e que a vida nem sempre é feita de situações boas, mas é na adversidade que devemos resistir. Sempre os levarei comigo e serão parte de mim enquanto eu viver.

A linda e maravilhosa esposa que tenho, Alessandra, que me acompanha desde os tempos de graduação sendo minha confidente mesmo quando nem pensávamos que iríamos chegar tão longe juntos. Graças a você Pazi decidi me inscrever no processo seletivo para o doutorado naquele ano e é muito devido ao seu apoio que cheguei até aqui. Sempre me amparou e tenho certeza que permanecerá ao meu lado até mesmo nos dias mais escuros, por que eles virão e fortalecerão ainda mais o nosso amor. Obrigado pela compreensão e pelas noites e finais de semana que aceitou ficar sem a minha companhia por que entendia, às vezes até melhor do que eu, que isso era necessário. Esse trabalho também é um pouco seu.

Agradeço a Profa. Dra. Silvia Sigolo pelo exemplo de comprometimento acadêmico que sempre foi e por ter acreditado em mim, mesmo que nem sempre eu tenha conseguido corresponder. A senhora permanecerá sendo o meu espelho no que se refere a profissionalismo e a retidão de caráter, sempre se mostrando disposta a me auxiliar mesmo nas ocasiões onde a vida se mostrou cruel. Tive sorte de ter tido a chance de conviver com a professora durante todos esses anos.

Deixo aqui minha gratidão também ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara pelo apoio prestado e a todos os seus funcionários que sempre se mostraram solícitos na resolução das dúvidas e indecisões. A CAPES que me possibilitou cursar esses últimos quatro anos recebendo bolsa, além de permitir a minha viagem a Portugal, onde permaneci durante um período cumprindo parte do doutoramento na Universidade do Minho, com a Profa. Dra. Ana Paula Loução Martins, a quem eu devo ficar grato pela recepção e por toda a ajuda prestada durante esse tempo, se mostrando amável e aberta as minhas solicitações.

A todos aqueles que participaram desse estudo, aos professores que confiaram na relevância desse trabalho e aos alunos e seus representantes legais deixo aqui meu agradecimento. Fico agradecido também à Secretaria Municipal de Educação da cidade onde essa investigação foi realizada e as escolas que aceitaram tomar parte dessa análise. Sem a participação de todos com certeza esse estudo não teria acontecido.

Não posso me esquecer de agradecer também a minha nova família, aquela que passei a fazer parte no último ano, mas que já me conhece à algum tempo. Obrigado por terem me deixado entrar nas suas vidas e por estarem presentes na minha à tantos anos. Assim como não devo me esquecer da minha companheira de quatro patas Amelie que nunca me abandonou, estando junto a mim nas várias madrugadas quando todos já tinham decidido descansar.

Por último, mas não menos relevante, agradeço a todos os amigos e companheiros que fizeram parte da minha vida, mesmo aqueles que acabaram por ir para longe. De alguma forma sempre carregarei alguma coisa de vocês em mim, assim como eu sei que levarão algo de mim em vocês.

RESUMO

Assumindo a relevância que as discussões que permitam a estruturação de práticas sociais e educacionais que, de fato, afiancem a inclusão na escola e na sociedade daqueles sujeitos aceitos como público alvo da educação especial, sobremaneira dos que apresentam indicativos de deficiência intelectual, possuem para a sistematização de políticas públicas equitativas, o estudo que aqui se delinea analisa como são estruturadas as práticas das professoras da sala regular que possuem em sua classe alunos com indicativo de deficiência intelectual e das professoras especialistas, mais especificamente, daquelas docentes responsáveis pelas Salas de Recursos Multifuncionais nas quais essas crianças são atendidas, buscando compreender os motivos que sustentam o distanciamento existente entre essas profissionais que inviabilizam a implementação de uma prática de ensino colaborativa e as consequências que essa situação impõe para a aprendizagem escolar das crianças com deficiência intelectual. Para além disso, a presente investigação objetiva a-) avaliar se a prática das professoras especialistas e de suas colegas regentes do ensino regular se encontram em concordância com a legislação educacional brasileira que defende a estruturação de um movimento de inclusão baseado na cooperação entre todos os atores inseridos nesse processo; b-) compreender as diferenças e semelhanças existentes entre o trabalho desenvolvido na sala regular e as dinâmicas implementadas no AEE com o aluno com deficiência intelectual; c-) observar se entre as professoras especializadas e as docentes generalistas existe a preocupação com a manutenção de práticas de ensino colaborativas; d-) averiguar se as propostas de ensino implementadas junto as crianças com deficiência intelectual se mostram capazes de proporcionar o seu desenvolvimento acadêmico. Essa investigação de caráter qualitativo possui como base teórica os escritos de Lev Semiónovich Vigotski, se apoiando na legislação que regulamenta a modalidade de AEE pesquisada, devendo ser aceita como um estudo de caso de orientação descritiva. Nesse sentido, foram selecionados cinco alunos que apresentavam indício de deficiência intelectual e que se encontravam matriculados em escolas públicas municipais localizadas em uma cidade do interior paulista. A indicação dessas crianças se deu pelas professoras do AEE, tomando como base os seguintes critérios: a participação desses alunos no Atendimento Educacional Especializado e a inserção desses indivíduos em salas comuns do 1º ao 4º ano do primeiro ciclo do ensino fundamental. Essas crianças foram acompanhadas durante todo o ano letivo de 2014, sendo observadas tanto nos momentos que frequentavam o ensino regular, quanto nas suas sessões do Atendimento Educacional Especializado. A coleta de dados se valeu da observação, sendo que todas as informações recolhidas foram organizadas em um diário de campo. O exame dos dados coletados se norteou pela proposta de análise de conteúdo de Laurence Bardin, organizando essas informações em categorias que foram pensadas a partir dos objetivos propostos e tomando como base o referencial teórico que orientou a realização dessa investigação. Os resultados encontrados sublinham a existência de práticas de ensino nas quais o AEE se orienta pelo trabalho com o conteúdo acadêmico, sendo assumido como principal responsável pelo ensino das crianças público alvo da educação especial. A professora da sala regular não se ocupa de oferecer o auxílio necessário para que o aluno possa experienciar seu desenvolvimento escolar, enquanto a docente especialista norteia a sua prática pelas habilidades que devem ser estruturadas nos educandos para que façam frente as urgências do ensino regular, convertendo o AEE em um tipo de reforço escolar. Conclui-se que existe uma distância entre os preceitos contidos nos documentos oficiais e a maneira como o processo inclusivo é organizado no cotidiano escolar, haja vista que entre os professores especialistas e seus colegas do ensino regular não se fazem presentes propostas de trabalho colaborativas, o que acaba por impor dificuldades para a manutenção de práticas de ensino complementares que possam contribuir para a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

Palavras-chave: inclusão escolar; deficiência intelectual; ensino-aprendizagem; ensino regular; ensino colaborativo.

ABSTRACT

Assuming the relevance of discussions about structuring social and educational practices – that indeed secure school and social inclusion of individuals who receive special education, especially those with intellectual disabilities – have for the systematization of equitable public policies, this study analyzes how the practices of regular class teachers (who have students with indicators of intellectual disabilities) and specialist teachers (more specifically those who are responsible for Multifunction Resource Rooms) are structured. We seek to understand the reasons that support the gap between these professionals, that prevent the implementation of a collaborative teaching practice and the consequences that this situation imposes at the school education of children with intellectual disabilities. Furthermore, the investigation aims at a-) assessing whether the specialist teachers' and regular teachers practices agree with the Brazilian educational legislation (that supports the structuration of an inclusion movement based on the cooperation amongst all actors in the process; b-) understanding the differences and similarities between the work developed in regular classroom and the dynamics implemented in SES with the intellectually disabled students; c-) observing whether there is concern with maintaining collaborative teaching practices amongst specialist teachers and regular teachers; d-) ascertaining whether educational proposals implemented with intellectually disabled children are capable of providing academic development. This qualitative research has the writings of Lev Semiónovich Vigotski as its theoretical basis, relying on the legislation that regulates the researched SES modality – thus accepted as a case study of descriptive orientation. In this sense, we selected five students who presented indications of intellectual disability, and were enrolled in municipal public schools from a city in the state of São Paulo. These children were indicated by the SES teachers, according to the following criteria: the students' participation in the Special Education Service and their insertion in common classrooms of 1st to 4th grades of elementary school. These children were followed throughout the school year 2014, observed both while attending regular school, as well as while attending Special Education Service sessions. Data collection was made during observation, and all gathered information was organized in a field diary. The examination of collected data was guided by the Laurence Bardin's content analysis proposal, organizing the information in categories that were designed from the proposed objectives, based on the theoretical framework that guided the realization of this investigation. The results underline the existence of teaching practices in which SES is oriented by academic studies, assumed as the main responsible for the education of children in special education. The regular room teacher is not concerned with offering the necessary help for the student to experience their school development, whilst the specialist teacher guides their practice through the skills that should be structured for the children, so they meet the regular education. This converts SES in a kind of school support. We concluded that there is a distance between the precepts contained in official documents and the inclusive process organization in the school routine – given that there are no present collaborative work proposals among specialist and regular teachers. This imposes ultimately difficulties for maintaining complementary teaching practices that contribute to the learning of students with intellectual disabilities.

Keywords: school inclusion; intellectual disability; teaching and learning; regular education; collaborative teaching.

LISTA DE QUADROS

- QUADRO 1 (Características prováveis nos domínios conceitual, social e prático de alunos que apresentam DI, segundo DSM V)
- QUADRO 2 (Caracterização dos alunos – informações gerais)
- QUADRO 3 (Caracterização referente à identificação das professoras acompanhadas)
- QUADRO 4 (Escala de observação)
- QUADRO 5 (Escala de observação no ensino regular)
- QUADRO 6 (Escala de observação no Atendimento Educacional Especializado)
- QUADRO 7 (Macrocategorias, categorias e subcategorias relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem)
- QUADRO 8 (Macrocategorias, categorias e subcategorias referentes a esfera relacional)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- APAE (Associação de Pais e Amigos do Excepcional)
- AAIDD (Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento)
- AAMR (Associação Americana de Retardo Mental)
- AEE (Atendimento Educacional Especializado)
- CENESP (Centro Nacional de Educação Especial)
- CID 10 (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde - Décima Revisão)
- CORDE (Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência)
- DI (Deficiência Intelectual)
- DSM IV (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais)
- EJA (Educação de Jovens e Adultos)
- HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo)
- LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)
- MOVA (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos)
- SEE (Secretaria de Educação Especial)
- SRM (Sala de Recursos Multifuncional)
- UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)
- TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade)

SUMÁRIO

SEÇÃO 1: REFERENCIAL TEÓRICO E JUSTIFICATIVA.....	10
1.1 Inclusão escolar: apontamentos iniciais.....	10
1.2 A concepção de deficiência intelectual e as possibilidades educacionais.....	16
1.3 Políticas de educação especial e o Atendimento Educacional Especializado.....	23
SEÇÃO 2: MÉTODO.....	39
2.1 Preâmbulos para a inserção no campo.....	39
2.2 Critérios de escolha e os sujeitos de pesquisa.....	43
2.3 Procedimentos de coleta de dados.....	48
2.4 Procedimentos de análise dos dados.....	51
SEÇÃO 3: RESULTADOS.....	56
3.1 Processo de ensino-aprendizagem.....	56
3.1.1 Lócus em que ocorre o Atendimento Educacional Especializado.....	56
3.1.2 Sala de aula regular – lócus de observação.....	80
3.2 Esfera relacional.....	87
SEÇÃO 3: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	94
SEÇÃO 4: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS.....	111
APÊNDICES.....	117
Apêndice A.....	118
Apêndice B.....	119
Apêndice C.....	120
Apêndice D.....	121
Apêndice E.....	122
Apêndice F.....	123

Apêndice G.....	126
Apêndice H.....	130
ANEXOS.....	134
Anexo 1.....	135
Anexo 2.....	139
Anexo 3.....	142

SEÇÃO 1: REFERENCIAL TEÓRICO E JUSTIFICATIVA

“Costuma-se até dizer que não há cegueiras, mas cegos, quando a experiência dos tempos não tem feito outra coisa que dizer-nos que não há cegos, mas cegueiras.”

(José Saramago – Ensaio Sobre a Cegueira)

A preocupação com a organização de um modelo de inclusão escolar que, de fato, possibilite a aprendizagem dos alunos envolvidos nesse processo vem se convertendo nas últimas décadas em uma das principais bandeiras educacionais. A organização dessa dinâmica demanda uma profunda discussão dos pilares que sustentam o modelo escolar com a necessária revisão dos papéis assumidos por todos os atores que fazem parte da escola de forma que a criança público alvo da educação especial que, a partir da assunção do movimento inclusivo, passa a ser inserida no ensino regular, possa ser compreendida como de responsabilidade de todos.

Nessa realidade, torna-se essencial a elaboração de estudos que se preocupem em examinar como essa dinâmica vem sendo estruturada, se detendo sobre os elementos que caracterizam esse processo com vista a lançar luz sobre as principais questões que precisam ser respondidas para que a inclusão possa ser implantada com sucesso. É nesse esforço de se organizar investigações que se ocupem dos pontos práticos próprios a estruturação da inclusão escolar que a presente análise se insere, objetivando contribuir, mesmo que de maneira periférica, para a construção de dinâmicas de ensino equitativas que se mostrem capazes de afiançar o desenvolvimento acadêmico das crianças inseridas nessa proposta, mais especificamente, daquelas assumidas como apresentando deficiência intelectual.

1.1 Inclusão escolar: apontamentos iniciais

As questões referentes ao processo de inclusão vêm assumindo, segundo Bueno (2008), papel central no panorama educacional contemporâneo à medida que esse movimento passa a ser compreendido como a nova missão da escola. Nesse contexto, nota-se uma ampliação do público alvo dessa dinâmica que passa a abranger não só pessoas que

apresentam necessidades educacionais especiais, abarcando também populações com diferentes distúrbios que estão cada vez mais próximas do parâmetro de normalidade socialmente constituído, o que impõe uma expansão dos serviços ofertados a esses sujeitos com vista a suprir as demandas por eles trazidas. Milicic; Lérída (2003), ao discutirem os aspectos centrais que orientam a inclusão escolar, sublinham que essa dinâmica busca garantir aos alunos os benefícios da educação comum, ao mesmo tempo em que procura destinar a essas crianças o apoio necessário para que a sua evolução pedagógica transcorra de forma a permitir a superação das suas dificuldades. Segundo essas autoras, o movimento inclusivo traz consigo a aceitação de que a instituição escolar é co-responsável pelos limites e pelas barreiras apresentadas pelos alunos, fazendo frente a uma concepção de ensino tradicional que atribui unicamente à criança a responsabilidade pelos possíveis fracassos com os quais possa se deparar.

Rodrigues (2006) aponta que o conceito de inclusão traz em seu bojo a organização de serviços de qualidade que se mostrem preparados para atender as necessidades das crianças público alvo da educação especial que passam a frequentar a escola regular. Cabe à educação inclusiva garantir acesso, permanência e qualidade de ensino para todos os alunos que se viram historicamente excluídos do processo de ensino-aprendizagem, priorizando a diversidade, o que deve significar a elaboração de iniciativas educacionais inovadoras que levem em consideração as características do contexto e do alunado para o qual se direcionam, assumindo a inclusão escolar como uma possibilidade viável para que a escola transforme suas práticas com vista a afiançar um ensino de qualidade para aqueles sujeitos que experienciaram situações de exclusão.

A dinâmica inclusiva deve ser compreendida como uma proposta que abarca todos os atores envolvidos na instituição escolar, demandando a conscientização desses profissionais no que se refere aos papéis que precisam assumir nessa iniciativa de forma que o sucesso acadêmico dos alunos público alvo da educação especial seja alcançado. Redig (2010) sublinha que a escola não está se mostrando capaz de integrar socialmente e de promover o ensino dessa população, o que leva os professores envolvidos nesse movimento a se aproximarem de uma concepção médico-terapêutica de deficiência que entende esse quadro tomando como base as barreiras que encerra e desconsiderando as potencialidades apresentadas pelas crianças.

Ao se questionar o público envolvido na dinâmica inclusiva, torna-se claro que a maior parte desses sujeitos é constituída por alunos categorizados como possuindo deficiência

intelectual leve que correspondem às crianças que, de forma direta ou não, se afastam do modelo de aluno ideal que rege as práticas pedagógicas. De acordo com Siqueira (2008), as crianças com deficiência intelectual são as que sofrem de forma mais direta com as contradições observadas no movimento inclusivo e próprias de uma dinâmica em construção em função da escola se pautar pelo trabalho com o conteúdo acadêmico, o que, devido aos prejuízos cognitivos próprios a esse quadro, acaba por dificultar ainda mais o pleno desenvolvimento físico e cognitivo desses sujeitos.

Constata-se que, apesar dos avanços propiciados pelo movimento de inclusão escolar, as crianças com deficiência intelectual continuam se deparando com situações que dificultam a superação das suas barreiras. Nesse contexto no qual a aprendizagem de conteúdos escolares é relegada a segundo plano, Dainêz (2009) questiona a veracidade do atual processo inclusivo ao afirmar que a inclusão de fato ocorrerá somente quando garantir a inserção e a participação das pessoas público alvo da educação especial na vida social, possibilitando que elas assumam papéis relevantes no ambiente no qual se encontram, o que impõe a necessidade de que sejam estruturadas práticas pedagógicas inovadoras que atendam as particularidades dessa população.

A dificuldade em se conceituar a deficiência intelectual se apresenta como uma barreira que atrapalha a organização de práticas voltadas para o atendimento das urgências próprias a essa condição por parte dos professores que possuem entre seus alunos crianças que apresentam esse quadro. Para Anache (2008), as barreiras próprias à estruturação de iniciativas de ensino orientadas para a supressão das dificuldades próprias a esse público se encontram diretamente relacionadas com a perspectiva homogeneizadora que norteia o ensino regular que organiza suas dinâmicas a partir de um arquétipo de aluno ideal que dispõe de todas as habilidades requeridas por esse modelo educacional, excluindo todos aqueles que se afastam em maior ou menor grau desse padrão. As propostas de ensino pensadas a partir dessa perspectiva desconsideram os possíveis obstáculos impostos pela deficiência que acabam por impedir que o aluno que apresenta esse quadro estabeleça contato com o saber sistematizado, cerceando o seu desenvolvimento cognitivo e condenando-o a uma participação social secundária.

Apesar de a legislação brasileira preconizar a inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual no ensino regular, esse direito, segundo Lopes (2010), não é reconhecido por muitos educadores, denotando que o desafio representado pela aceitação do deficiente intelectual continua sendo muito grande para a maioria das escolas e dos

professores. Nessa realidade a inclusão evita a saída dessas crianças do sistema de ensino regular, mas não favorece a escolarização desses sujeitos nesse ambiente, haja vista que esse público permanece sendo submetido a iniciativas de avaliação que desconsideram os progressos apresentados na sua aprendizagem, se pautando por um modelo somativo que valoriza apenas os resultados e que, longe de realçar os avanços experimentados por essa população, se ocupa apenas em pontuar as divergências que apresentam em comparação com seus companheiros aceitos como normais.

No que se refere à produção científica que se debruça sobre as questões próprias ao processo de inclusão escolar da criança referida com deficiência intelectual, nota-se uma real preocupação com a análise dos elementos que caracterizam os serviços de apoio oferecidos a esses indivíduos. Nesse sentido, a baixa incidência de estudos que buscam analisar a relação que se estabelece entre ensino regular e Sala de Recursos Multifuncionais merece atenção, sendo claramente observada em um levantamento bibliográfico realizado junto ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Esse levantamento, que enfocou o período entre 2001 e 2010, tomou como palavras-chave os termos sala regular, ensino comum, Atendimento Educacional Especializado, Sala de Recursos Multifuncionais e classe regular, elencando um total de 59 teses/ dissertações que tiveram seus resumos lidos com o objetivo de selecionar quais entre essas investigações trataram sobre o relacionamento estruturado entre Salas de Recursos Multifuncionais e ensino regular ou versaram a respeito das práticas pedagógicas empreendidas nesses dois contextos com o aluno com deficiência intelectual, sendo selecionados 11 trabalhos que foram lidos na íntegra em função de se deterem sobre esses aspectos.

Entre esses estudos, cabe destacar as investigações que se detiveram sobre as características e/ou contradições do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e aqueles trabalhos que analisaram as políticas educacionais relacionadas à inclusão escolar, cada uma dessas temáticas debatida por 18,6% das pesquisas pontuadas. O terceiro tema mais discutido dentre as investigações observadas se refere à prática docente dos professores que se relacionam com o aluno em situação de inclusão, questão debatida em 13,6% dos estudos, seguida dos aspectos relativos à formação oferecida aos professores inseridos nessa dinâmica, à forma como os alunos envolvidos no processo inclusivo concebem esse movimento, à maneira como a avaliação desse sujeito é estruturada e às características que marcam o processo de ensino-aprendizagem dessas crianças, cada uma dessas questões observada por 5,1% das pesquisas elencadas. A necessária reorganização pedagógica imposta pelo advento

do movimento inclusivo, assim como a relação existente entre educação especial e ensino regular e os elementos relativos ao trabalho multidisciplinar a ser concretizado nessa realidade foram debatidos por 3,4% do total de teses/dissertações avaliadas, sendo necessário destacar que 1,7% desses trabalhos não especificaram em seus resumos o tema central do seu estudo.

Em um segundo momento, as 59 teses/dissertações selecionadas foram categorizadas em função dos subtemas que investigaram. Nessa realidade, o assunto que obteve mais atenção se refere às iniciativas realizadas com os alunos no AEE, sendo abordado por 16,6% das pesquisas, seguido dos princípios legais que orientam o processo inclusivo, com 10,6% e das propostas de trabalho realizadas com os alunos com deficiência no ensino regular, item analisado por 7,6% dos estudos. As barreiras impostas ao trabalho docente, bem como a formação garantida aos professores do ensino regular de forma a prepará-los para atender as necessidades trazidas pelo movimento inclusivo e os aspectos relacionados à maneira como esses educadores compreendem essa dinâmica foram categorias debatidas, em cada um dos casos, por 6,1% das análises pontuadas.

As questões atreladas ao encaminhamento da criança com deficiência ao AEE foram estudadas por 4,5% das investigações elencadas, mesma porcentagem apresentada pelos estudos que procuraram compreender os conflitos que se fazem presentes entre os alunos incluídos e as práticas escolares e pelas análises que buscaram compreender a forma como a cooperação entre ensino regular e AEE se estrutura. Os elementos relacionados à acessibilidade e à avaliação do desempenho acadêmico de crianças público alvo da educação especial são discutidos em 3,1% das investigações consideradas, apresentando maior incidência apenas do que as discussões relativas à função assumida pela educação especial no ensino regular, questão aventada por 1,5% do total de teses/dissertações pontuadas.

No que se refere ao quadro compreendido pelas 59 teses/dissertações encontradas, a maior parte toma como sujeito de estudo crianças que apresentam deficiência intelectual (22,2%), seguida de alunos com deficiência auditiva (15,3%), deficiência visual (12,5%), deficiência física (5,5%) e paralisia cerebral (4,2%). Indivíduos com autismo, Síndrome de Down e altas habilidades/ superdotação também são investigados (2,7%), assim como crianças que possuem TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade) e alunos que apresentam dificuldade na comunicação oral (1,5%). Esses dados corroboram as investigações de Bueno (2006) que indicam que, apesar do número considerável de trabalhos que assumem o aluno com deficiência intelectual como sujeito de análise, é ínfimo o

porcentual de investigações que focaliza a relação que esse indivíduo estabelece com a aprendizagem de saberes formais.

Nessa realidade é realçada a urgência de que sejam desenvolvidas pesquisas que tratem da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo da criança com deficiência intelectual, incluindo-se aqui o aperfeiçoamento dos processos de avaliação e de diagnóstico dessa condição que acabam por determinar se os sujeitos que apresentam esse quadro devem ou não ser encaminhados para serviços de apoio especializados. A plena participação social das crianças público alvo da educação especial vai além da defesa de uma escola para todos, demandando a construção de um projeto de inclusão coletiva daqueles que se encontram à margem da humanidade (PADILHA, 2006). Tendo isso em vista, a sistematização de um estudo que tenha como meta compreender os aspectos que caracterizam o relacionamento estruturado entre o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado, mais especificamente, as Salas de Recursos Multifuncionais, como o proposto aqui, pode contribuir para a construção de um movimento de inclusão democrático que, de fato, possibilite aos sujeitos nele envolvidos a inserção na cultura humana e a plena estimulação das suas potencialidades cognitivas.

A presente pesquisa possui como questão de estudo analisar como se sedimentam as práticas das professoras da sala regular que possuem em suas classes alunos com indicativo de deficiência intelectual e das professoras especialistas, mais especificamente, daquelas docentes responsáveis pelas Salas de Recursos Multifuncionais nas quais essas crianças são atendidas. Nesse sentido, busca-se compreender os motivos que sustentam o distanciamento existente entre essas profissionais que inviabilizam a implementação de uma prática de ensino colaborativa e as consequências que essa situação impõe para a aprendizagem escolar das crianças com deficiência intelectual.

Os objetivos deste estudo decorrentes dos argumentos apresentados anteriormente são:

- a) avaliar se a prática das professoras especialistas e de suas colegas regentes do ensino regular se encontra em concordância com a legislação educacional brasileira que defende a estruturação de um movimento de inclusão baseado na cooperação entre todos os atores inseridos nesse processo;
- b) compreender as diferenças e semelhanças existentes entre o trabalho desenvolvido na sala regular e as dinâmicas implementadas no AEE com o aluno com deficiência intelectual;
- c) observar se entre as professoras especializadas e as docentes generalistas existe a preocupação com a manutenção de práticas de ensino colaborativas;
- d)

averiguar se as propostas de ensino implementadas junto as crianças com deficiência intelectual se mostram capazes de proporcionar o seu desenvolvimento acadêmico.

1.2 A concepção de deficiência intelectual e as possibilidades educacionais

A conceituação de deficiência mental¹ ficou ancorada, em grande parte do século XX e início do XXI, no conceito de inteligência, cujo critério de identificação se pautou na supremacia dos testes psicométricos. Várias terminologias foram sendo empregadas nesse período, como retardo mental, debilidade mental e mais recentemente deficiência intelectual. Apesar disso, Bueno (2004) alerta para o fato de que a substituição terminológica está ainda muito distante de expressar uma maior e melhor compreensão das pessoas público alvo da educação especial por aqueles com os quais mantêm um relacionamento mais próximo, estando essas mudanças de terminologia frequentemente ligadas a condições históricas, sociais e materiais de uma determinada época.

Em 2007 uma nova expressão aparece no cenário científico, a de deficiência intelectual (DI), gerada a partir da alteração na nomenclatura da American Association on Mental Retardation (AARM) que modifica seu nome para American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). A partir desse novo contexto algumas mudanças na concepção de DI foram implementadas, mas sem que houvesse qualquer desvinculação do critério de inteligência como elemento orientador da identificação desse quadro cuja dificuldade inerente de avaliação permanece até os dias de hoje, como pode ser evidenciado ao nos determos na análise do DSM V (2014, p.74-75):

Deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) é um transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático. Os três critérios a seguir devem ser preenchidos: a) déficits em funções intelectuais como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência confirmada, tanto pela avaliação clínica quanto por testes de inteligência padronizados e individualizados; b) déficits

¹ Este trabalho adotará a terminologia atual – Deficiência intelectual (DI) -, no entanto, ao se referir à bibliografia da área empregará a terminologia utilizada pelo autor.

em funções adaptativas que resultam em fracasso para atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação à independência pessoal e responsabilidade social. Sem apoio continuado, os déficits de adaptação limitam o funcionamento em uma ou mais atividades diárias, como comunicação, participação social e vida independente, e em múltiplos ambientes, como em casa, na escola, no local de trabalho e na comunidade e c) início dos déficits intelectuais e adaptativos durante o período do desenvolvimento. Os vários níveis de gravidade são definidos com base no funcionamento adaptativo, e não em escores de QI, uma vez que é o funcionamento adaptativo que determina o nível de apoio necessário.

Em seguida será apresentado o Quadro 1 com informações do DSM V para níveis leve e moderado de deficiência intelectual que se relacionam às características e a faixa etária dos alunos observados nesta pesquisa

Quadro 1 – Características prováveis nos domínios conceitual, social e prático de alunos que apresentam DI, segundo DSM V (2014).

Domínios	Conceitual	Social	Prático
Nível leve	Em crianças pré-escolares, pode não haver diferenças conceituais óbvias. Para crianças em idade escolar existem dificuldades em aprender habilidades acadêmicas que envolvam leitura, escrita, matemática, tempo ou dinheiro, sendo necessário apoio em uma ou mais áreas para o alcance das expectativas associadas à idade.	Comparado aos indivíduos na mesma faixa etária com desenvolvimento típico, o indivíduo mostra-se imaturo nas relações sociais. Por exemplo, pode haver dificuldade em perceber, com precisão, pistas sociais dos pares. Comunicação, conversação e linguagem são mais concretas e imaturas do que o esperado para a idade. Podem existir dificuldades de regulação da emoção e do comportamento de uma forma adequada à idade; tais dificuldades são percebidas pelos pares em situações sociais. Há compreensão limitada do risco em situações sociais; o julgamento social é imaturo para a idade, e a pessoa corre o risco de ser manipulada pelos outros (credulidade).	O indivíduo pode funcionar de acordo com a idade nos cuidados pessoais. Precisa de algum apoio nas tarefas complexas da vida diária na comparação com os pares. Na vida adulta, os apoios costumam envolver compras de itens para a casa, transporte, organização do lar e dos cuidados com os filhos, preparo de alimentos nutritivos, atividades bancárias e controle do dinheiro. As habilidades recreativas assemelham-se às dos companheiros de faixa etária, embora o juízo relativo ao bem-estar e à organização da recreação precise de apoio.
	Durante todo o desenvolvimento, as habilidades conceituais individuais ficam bastante atrás das dos companheiros. Nos pré-	O indivíduo mostra diferenças marcadas em relação aos pares no comportamento social e na comunicação durante o desenvolvimento. A linguagem falada costuma ser um recurso	O indivíduo é capaz de dar conta das necessidades pessoais envolvendo alimentar-se, vestir-se,

Nível moderado	escolares, a linguagem e as habilidades pré-acadêmicas desenvolvem-se lentamente. Nas crianças em idade escolar, ocorre lento progresso na leitura, na escrita, na matemática e na compreensão do tempo e do dinheiro ao longo dos anos escolares, com limitações marcadas na comparação com os colegas.	primário para a comunicação social, embora com muito menos complexidade que a dos companheiros. A capacidade de relacionamento é evidente nos laços com família e amigos, e o indivíduo pode manter amizades bem-sucedidas na vida e, por vezes, relacionamentos românticos na vida adulta.	eliminações e higiene como adulto, ainda que haja necessidade de período prolongado de ensino e de tempo para que se tome independente nessas áreas, talvez com necessidade de lembretes.
----------------	--	---	---

Um pouco distantes da concepção do DSM V, que muitas vezes é assumida sem uma reflexão crítica sobre o seu significado e suas implicações em termos educacionais, Anache & Mitjans (2007 p.256) definem deficiência intelectual como:

Uma condição que se manifesta no curso do desenvolvimento da pessoa, resultando em dificuldades para processar informações, conceituar, avaliar, estabelecer relações conceituais, linguagem, entre outras, que podem se expressar em diferentes áreas que não apenas a acadêmica.

Esta concepção desconsidera propostas que se utilizam de instrumentos psicométricos, pois estes inviabilizam a identificação das possibilidades de desenvolvimento encerradas nas pessoas que apresentam esse quadro à medida que estão apoiadas na visão de déficits. Isto não deve significar a defesa do afastamento de qualquer prática avaliativa, mas a necessidade de que essas dinâmicas sejam empregadas de forma a considerar as singularidades dos indivíduos com deficiência intelectual (ANACHE, 2008).

Vigotski em seus estudos sobre defectologia pode auxiliar na compreensão do sujeito nesta condição sem fragmentá-lo ao destacar, em sua obra *Psicologia Pedagógica* (2001), a inexistência de uma fronteira específica entre o comportamento normal e o anormal, indicando que a barreira que separa essas formas de conduta é extremamente tênue, uma vez que alguns aspectos próprios ao comportamento psicopatológico também se encontram presentes em condutas comuns. Ao analisar o conceito de deficiência, esse autor conclui que a principal consequência desse quadro está na consciência de insuficiência a ele atrelada, o que leva o sujeito que se encontra nessa condição a se destacar do todo social ao qual pertence, colocando-o em uma condição menos vantajosa em comparação com seus pares.

Vigotski entende o desenvolvimento humano como um processo calcado em etapas que possuem características únicas independentemente das condições peculiares apresentadas pelos indivíduos. Nesse sentido, o desenvolvimento da criança com deficiência não se difere qualitativamente do desenvolvimento apresentado por qualquer pessoa aceita como normal, haja vista que a especificidade da estrutura orgânica e o tipo de personalidade são o que distingue o desenvolvimento do sujeito com retardo mental² daquele vivenciado por quem não apresenta esse quadro (VIGOTSKI, 2001).

Para esse estudioso a certeza de que aquelas crianças que possuem seu desenvolvimento complicado pela deficiência não são simplesmente crianças menos desenvolvidas, mas antes, desenvolvidas de outro modo, é a principal justificativa para a existência da educação especial enquanto ciência, uma vez que nenhuma proposta educativa é possível com base apenas em concepções negativas, sendo necessário que na origem das suas pressuposições teóricas resida a possibilidade de superação das dificuldades notadas. Essa observação é consubstanciada por Vigotski quando afirma que “Por una parte, el defecto es el menos, la limitación, la debilidad, la disminución del desarrollo; por otra, precisamente por que crea dificultades, estimula un avance elevado e intensificado” (VIGOTSKI, 1997, p. 14). As propostas educacionais oferecidas aos alunos com retardo mental não devem se orientar pela simplificação dos métodos trabalhados na escola comum, mas, antes, precisam ser capazes de gerar formas de trabalho próprias que atendam as peculiaridades dos seus educandos, compreendendo que o emprego de meios especiais é fundamental para que esse público alcance o mesmo nível de desenvolvimento experimentado por seus pares aceitos como normais.

A própria deficiência encerra as condições para a sua superação, uma vez que a insuficiência de determinada capacidade pode ser compensada pelo desenvolvimento de outra, à medida que as funções da personalidade não estão monopolizadas de tal modo que no desenvolvimento atípico de alguma capacidade outra função não possa, graças a unidade orgânica da personalidade, assumir a sua tarefa. As barreiras ao desenvolvimento acabam por concentrar toda a energia psíquica, forçando esse processo a tomar caminhos alternativos e convertendo a deficiência no eixo central desse movimento e em força motriz do desenvolvimento (VIGOTSKI, 1995).

² Como anteriormente apontado, serão preservados os termos empregados pelos autores em seus textos. Nesse sentido, quando nos referirmos a Vigotski, a nomenclatura utilizada será a de retardo mental.

Tendo isso em vista, juntamente com as dificuldades impostas pela deficiência estão encerradas as forças, as tendências, as aspirações capazes de promover a superação dos obstáculos inerentes a esse quadro, engendrando uma dinâmica de reestruturação da personalidade do sujeito. A superação dessas dificuldades depende tanto do grau de comprometimento orgânico imposto pela deficiência como das consequências que essa condição confere para a vida social e para a inserção na sociedade das pessoas que apresentam esse quadro.

A deficiência de origem orgânica, por si só, não traz em seu bojo um aspecto negativo. Essa negatividade é construída em um ambiente social que estigmatiza qualquer sujeito que se afasta do padrão de normalidade socialmente determinado, impondo um desvio social a todos que não se adequam a essa normativa. Nesse sentido, Vigotski traça uma diferenciação clara entre deficiência primária, que corresponde a uma condição organicamente imposta e deficiência secundária, vista como o reflexo social dessa condição orgânica.

O meio social assume papel central no processo de desenvolvimento uma vez que a deficiência inata não atua diretamente sobre o desenvolvimento, mas de forma indireta ao reduzir o papel atribuído ao sujeito que apresenta esse quadro no ambiente no qual se encontra inserido, sendo o desenvolvimento humano influenciado tanto pela realização social da deficiência, quanto pela condição orgânica encerrada no indivíduo. Os pontos inicial e final do desenvolvimento se encontram socialmente determinados, sendo imprescindível a interpretação dessa dinâmica como algo dialético em relação ao passado e ao futuro, na medida em que “La personalidad se va desarrollando como un todo único que pose leyes particulares, y no como una suma o un manojito de funciones separadas, cada una de las cuales se desarrolla en virtud de una tendencia especial (VIGOTSKI, 1997, p.20).

No entender de Vigotski, a situação social na qual os sujeitos com retardo mental se encontram não possui relação direta com a condição que apresentam, mas sim com os encargos sociais derivados dessa situação, uma vez que a deficiência acaba por provocar a perturbação das formas sociais de conduta, do sistema de reações adaptativas ao meio, possuindo conotações diferentes segundo o papel social exercido pelo sujeito. Às pessoas que apresentam esse quadro não deve ser conferido um papel de neutralidade com o fim de não atrapalhar a construção social estruturada pelos normais, mas antes, é imprescindível que participem efetivamente do meio que os cerca.

Ao analisar os obstáculos trazidos para o ensino e o desenvolvimento das pessoas com retardo mental, Vigotski destaca a impossibilidade de se determinar as particularidades próprias a esse quadro dando-se ênfase apenas aos aspectos negativos inerentes a essa condição. Para ele, os pesquisadores que se dedicam a essa temática devem objetivar a construção de ações práticas capazes de possibilitarem a superação das dificuldades que caracterizam esse quadro, partindo do estudo das leis que regem o desenvolvimento desses sujeitos.

No el estudio por el estudio em si, sino el estudio para encontrar las formas óptimas de acciones prácticas, para resolver la tarefa histórica de superar realmente el retraso mental, esta enorme calamidad social que es una herencia de la estructura de clases de la sociedad. (VIGOTSKI, 1997, p. 132)

A classificação da criança como deficiente mental deve primar pelo esclarecimento das características que marcam essa condição, suas estruturas e os mecanismos de construção dessas estruturas, explorando as singularidades desse quadro a medida que se apresenta como um todo complexo e crivado de particularidades. Esse processo é importante para que sejam estruturadas práticas pedagógicas heterogêneas que procurem atender as demandas dessa condição, haja vista que a escola deve formar em seus alunos uma visão científica de mundo, revelando-lhes os vínculos vitais estabelecidos entre os fenômenos fundamentais, desenvolvendo nesses indivíduos uma atitude consciente para toda a sua vida futura independentemente das particularidades que possam apresentar.

A categorização da criança que apresenta retardo mental deve ser dupla: de um lado faz-se necessário se propor a classificação e o diagnóstico do quadro; de outro, é indispensável que se apresentem as condições para a derrota e a superação dos aspectos negativos impostos por essa realidade. De acordo com Vigotski, com a denominação de deficientes mentais pode se designar todo um grupo de crianças que, em comparação com seus pares, está atrasado em seu desenvolvimento, manifestando no seu processo de aprendizagem escolar a incapacidade de seguir o mesmo ritmo de seus colegas. Ao elaborar essa conceituação, o autor enfatiza a relevância de que a educação do indivíduo com retardo mental seja estabelecida em um ambiente coletivo que favoreça o seu desenvolvimento por meio da relação com pessoas que apresentam níveis intelectuais heterogêneos, o que levará a

formulação de novas estruturas psíquicas que tenham como meta possibilitar a suplantação das dificuldades inerentes a situação vivenciada por esses sujeitos.

Por influência de visões pessimistas em relação ao aprendizado e ao desenvolvimento das pessoas com retardo mental tem-se produzido uma diminuição das exigências, uma evidente restrição e limitação do alcance e dos limites propostos a educação desse público, surgindo inclinações para que o ensino ofertado se reduza ao indispensável. Vigotski se opõe a essa realidade advogando que qualquer criança, apesar da sua condição e mesmo em função dela, pode e deve ser educada, compreendendo que não é a deficiência que determina as orientações que devem ser assimiladas pela educação, cabendo às práticas pedagógicas a definição do rumos impostos ao desenvolvimento.

O conteúdo da instrução ofertada para as crianças com retardo mental atua como um fator poderoso de correção do desenvolvimento insuficiente experimentado por esses indivíduos, promovendo a inserção cultural em um ambiente rico em estímulos que pode ser capaz de oferecer as condições para que as barreiras advindas dessa condição sejam superadas. De acordo com Vigotski (1997), com o ensino oportuno e adequadamente organizado as manifestações da deficiência podem ser modificadas, prevenindo-se as possíveis consequências suplementares desse quadro com vista a promover o pleno desenvolvimento das capacidades intelectuais.

Vigotski (2001) salienta a urgência de que a instituição escolar supere iniciativas educacionais baseadas na passividade, advogando uma educação que seja perpetuada através da inserção do aluno na realidade social a qual pertence. O estabelecimento de vínculos psicológicos e pedagógicos próprios ao processo educativo no que se refere à instrução avalizada aos sujeitos com retardo mental deve objetivar a incorporação dessas pessoas à experiência social, retirando-as dos limites estreitos impostos pela sua condição e ligando-as da forma mais íntima possível aos conhecimentos e habilidades desenvolvidos ao longo da história humana. É tarefa da educação garantida a esse público estabelecer as reações vitais essenciais para a vida desses sujeitos de forma a torná-los membros úteis da sociedade, criando para eles uma vida dotada de sentido.

A educação escolar das pessoas com retardo mental não pode se nortear por uma concepção natural de desenvolvimento, sendo construída a partir de uma compreensão que assume esse processo como algo dinâmico que não se orienta pelas dificuldades inerentes a essa condição, mas pela superação dessas barreiras. Para que isso se torne possível, as práticas

educativas devem se orientar pela revelação dos vínculos globais que entrelaçam todo o conteúdo trabalhado, tornando-se significativo para o aluno. A escola não pode se limitar a se adaptar as dificuldades impostas a essas crianças, criando as condições para que sejam superadas a partir de uma filosofia de ensino voltada para a formação de pessoas que possam exercer experimental a plena inserção cultural plena.

Para que essa educação seja estruturada segundo critérios que objetivem a formação emancipada dos sujeitos se faz necessário que esse ensino esteja inserido em uma prática social na qual as dinâmicas sistematizadas nesse contexto educacional possam ser relevantes, fazendo frente às deslocamentos sociais impostas aos indivíduos com retardo mental. Segundo Vigotski (1997) a construção da nova educação depende do total distanciamento do modelo terapêutico de ensino, organizando-se a partir da possibilidade de superação das barreiras impostas aos indivíduos em função da condição que apresentam.

Vigotski destaca que as escolas não estão se mostrando capazes de desenvolverem nos alunos com retardo mental as habilidades necessárias para que experimentem uma inserção social e laboral plena. Além disso, ao se nortear por um modelo educacional baseado no déficit e nas dificuldades, ignorando as potencialidades encerradas em cada criança, essas instituições acabam por atrofiar essas habilidades ao encarar a deficiência como uma situação permanente. No seu entender, uma proposta pedagógica deve ser considerada interessante quando consegue estruturar práticas de ensino que se mostrem significativas para os educandos, o que afirma ao enfatizar que “Ningún método es de por si malo ni bueno. Sólo dentro del sistema general de educación cada método encuentra su justificación o su condena” (VIGOTSKI, 1997, p.125). Ao educador não cabe lidar com a deficiência como um fato em si, mas com as suas consequências sociais, atentando e buscando soluções para os conflitos que surgem nesses indivíduos a medida que tentam se incorporar a vida socialmente prática.

1.3 Políticas de educação especial e o Atendimento Educacional Especializado

A despeito da evolução experimentada pelos serviços ofertados aos sujeitos público alvo da educação especial, de modo especial, a partir da década de 1990, torna-se claro que esse processo não pode ser implementado apenas por meio de medidas legais, demandando uma profunda transformação social que caminhe no sentido de acolher aquelas pessoas que diferem de um parâmetro de normalidade socialmente construído.

Ao empreender um levantamento histórico sobre as iniciativas pensadas para atender esse público, Jannuzzi (2004) destaca que o primeiro órgão governamental criado com o objetivo de articular políticas voltadas para o atendimento a essa população surge em nosso país no ano de 1973. O CENESP (Centro Nacional de Educação Especial) assume a responsabilidade de dar início à separação entre a educação especial e o ensino regular, função realizada na década de 1980 pela CORDE (Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência) com base em uma definição de educação especial que entende essa área do conhecimento como uma modalidade de atendimento voltada para a organização de técnicas que tenham como meta atender as demandas dos sujeitos alvo da educação especial.

Para Mazzotta (2001), a oferta de propostas de apoio a essa população só se tornou possível a partir da estruturação de um contexto social favorável, o que ocorreu na Europa apenas no século XIX e no Brasil na metade do XX. Para esse autor, a história da educação especial em nosso país deve ser dividida em dois períodos: o primeiro que se inicia em 1854 e dura até 1956 e que foi marcado por iniciativas oficiais e particulares isoladas, e o segundo que começa em 1957 e se estende até os dias atuais, caracterizado pela difusão de propostas oficiais em âmbito nacional. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) 4024/61 legitima a subvenção estatal às instituições privadas que oferecessem atendimento especializado aos sujeitos com deficiência, não se preocupando em especificar como deveria ocorrer a organização desse serviço e condicionando a subvenção governamental apenas à aprovação dos Conselhos Estaduais de Educação, o que deixa clara a indiferença quanto à natureza do atendimento a ser ofertado a esses indivíduos.

Em 1971, com a promulgação da LDB 5692/71 tem-se início a oferta de iniciativas mais embasadas e integradas em âmbito federal relacionada à educação especial, assumindo-se essa dinâmica como uma modalidade de ensino que deveria estar inserida no ensino regular. Essa indefinição quanto à orientação imposta ao atendimento oferecido às pessoas com deficiência, se integrado a escola comum ou se assumido como uma proposta de instrução diferenciada, marca a história da construção da educação especial brasileira, observando-se a ausência de uma política pública clara que objetive atender as singularidades apresentadas por essa população.

O I Plano Nacional de Educação Especial (1977/1979) reitera o papel de destaque ocupado pelas iniciativas filantrópicas no que se refere ao atendimento especializado dos indivíduos público alvo da educação especial, prevendo o encaminhamento de mais da metade

dos recursos previstos para a sistematização dessas iniciativas para o apoio técnico e financeiro a essas instituições. A regulamentação do envio de verbas públicas a entidades privadas sem fins lucrativos ocorre na Constituição de 1988, observando-se nesse documento uma preocupação com a promoção da inclusão social da pessoa com deficiência.

Mazzotta (2001) afirma que não existe uma política nacional clara na área da educação especial, posto que faltam às iniciativas implementadas nesse âmbito coerência, coesão e clareza. Apesar disso, “[...] a legislação e os planos nacionais relativos a educação geral evidenciaram uma gradativa evolução ao contemplarem os direitos dos portadores de deficiência” (MAZZOTTA, 2001, p.131). Inseridas em um contexto onde a discussão em torno das iniciativas que devem ser construídas no sentido de se atender às necessidades do público alvo da educação especial vem assumindo cada vez mais relevância, as propostas encampadas no Brasil buscam se aproximar das normatizações elaboradas mundialmente. Dentre essas ações, merece destaque a Convenção Mundial Sobre a Educação Para Todos, realizada em Jomtien/ Tailândia, no ano de 1990, e que pode ser considerada um dos documentos centrais na defesa da inclusão escolar do aluno público alvo da educação especial, dando origem à Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos e firmando um Plano de Ação Para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.

A Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial (1994), formulada na cidade espanhola de Salamanca e compreendida como o principal marco legal sobre o qual o movimento inclusivo se ampara, à medida que aceita essa dinâmica como um princípio básico que deve orientar a estrutura de ação em educação especial, afirma que o aspecto central da escola inclusiva deve ser a assunção do compromisso com o fato de que todas as pessoas precisam aprender juntas sempre que possível, independentemente das singularidades que possam encerrar (CARNEIRO, 2008). Nesse documento é determinado que os governos envidem todos os seus esforços políticos e econômicos para a melhoria de seus sistemas educacionais de forma a possibilitar a inclusão de todas as crianças, instituindo assim o princípio da escola inclusiva em forma de lei ou política e matriculando todos os alunos em salas de aula regulares.

Promulgada entre os dias 7 e 10 de junho de 1994, esse documento reconhece as particularidades de cada criança e, sendo assim, a necessidade de um ensino individualizado, afirmando o direito à diversidade e compreendendo a criação de uma escola inclusiva como um elemento essencial para a sedimentação de uma sociedade menos segregadora. A urgência de que sejam implantadas iniciativas precoces de identificação e prevenção da deficiência

também é destacada, o que deve ocorrer no bojo de um contexto no qual as questões envolvidas na educação especial adquiram relevância em âmbito mundial, sendo amplamente discutidas, dependendo para isso de uma maior produção acadêmica na área e de uma formação contínua do professorado voltada para as questões envolvidas com a inclusão. O direito de que os alunos público alvo da educação especial e seus responsáveis legais sejam consultados com relação ao que acreditam ser a melhor educação para a condição que apresentam também é assegurado nessa Declaração, atribuindo à escola a responsabilidade de se adaptar a esse aluno por meio da articulação de uma pedagogia que compreenda a criança como o elemento principal desse processo.

Assumindo um discurso de inclusão total, a Declaração de Salamanca entende a escola como a ferramenta necessária para que os indivíduos público alvo da educação especial experimentem a sua integração social e o pleno desenvolvimento das suas capacidades intelectuais. A instituição escolar precisa oferecer todos os serviços necessários para que a criança alcance seu potencial de ensino, inclusive iniciativas de apoio voltadas para a supressão das necessidades desse sujeito, compreendendo que a efetivação do processo inclusivo passa pela conscientização pública de toda a sociedade para a importância da questão, assumindo-se a estruturação de uma política inclusiva efetiva como um dos elementos chave para o desenvolvimento de qualquer nação (UNESCO, 1994).

Esse mesmo princípio é observado no Marco de Ação de Dakar, assumido em Dakar/Senegal no ano de 2000 no bojo da Cúpula Mundial de Educação no qual os compromissos ostentados com a assinatura da Declaração Mundial de Educação Para Todos são reafirmados. Nesse documento, os governos signatários sublinham o seu comprometimento com a compreensão de que toda criança, independentemente das suas características, possui o direito a usufruir de propostas de ensino que satisfaçam suas necessidades básicas de aprendizagem. Para isso, se comprometem a empenhar todos os esforços necessários no sentido de expandirem e melhorarem o cuidado da criança pequena, assegurando que todas tenham acesso a educação primária de forma que suas necessidades especiais de aprendizagem sejam respeitadas por meio do acesso equitativo ao ensino adequado. A disparidade de gênero observada na educação primária e secundária também deve ser eliminada, sendo melhorados todos os aspectos envolvidos na educação de maneira a afiançar um ensino de qualidade para todos (UNESCO, 2000).

Para além desse documento, a Convenção Iberoamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação a Pessoa Portadora de Deficiência, promulgada na Guatemala em

2001, defende a não aceitação de qualquer percepção da deficiência que busque anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas público alvo da educação especial de seus direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Preconiza, tomando como norte a impossibilidade de se estabelecer qualquer diferença com base na deficiência, que o ensino regular deve ser o contexto de ensino de qualquer aluno, independentemente das condições que apresente (CARNEIRO, 2008).

Os princípios defendidos desde 1990 foram reafirmados na Declaração de Incheon, denominada “Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida de todos”, elaborada no bojo do Fórum Mundial de Educação promovido em 2015. Esse documento, promulgado na Coréia do Sul, representa a reafirmação do compromisso com a oferta de uma educação de qualidade para todos que engendre uma melhora dos resultados de aprendizagem. De acordo com essa Declaração, o alcance dessa meta passa pela garantia de professores qualificados profissionalmente, motivados e apoiados inseridos em sistemas educativos que disponham de todos os recursos para que o ensino seja organizado da melhor maneira possível. O compromisso com a promoção de oportunidades de educação ao longo da vida para todos é enaltecido, oferecendo-se percursos de aprendizagem flexíveis que sejam capazes de afiançar que todos os jovens e adultos alcancem níveis de proficiência em habilidades básicas de alfabetização e matemática.

Nesse mesmo documento é enfatizado que deve ser atribuído aos governos a maior parcela de responsabilidade pela implementação bem sucedida dessas propostas de educação para todos, demandando a determinação de marcos legais e políticos que promovam a prestação de contas e a transparência, além da participação de todas as partes interessadas nesse processo. O aumento da despesa pública com a educação, respeitando as singularidades de cada país signatário, também é defendido como forma de se oferecer as condições imprescindíveis para que as metas propostas sejam alcançadas, sendo recomendado que haja um aumento significativo do dinheiro destinado à educação nos contextos onde ocorram situações de crises humanitárias e nas nações pouco desenvolvidas e/ou de baixa renda, cabendo à UNESCO aumentar a ajuda destinada a esses países de forma que possam implementar a agenda de educação 2030 (UNESCO, 2015).

Em acordo com esse movimento que defende a oferta de atendimentos que se mostrem aptos a suprirem as demandas de um público historicamente afastado do ensino regular e que começa a ser gerado nos anos de 1990 é que se encontra inserida a nossa atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). Nesse texto, segundo Saviani

(2008), a educação especial é aceita como uma modalidade da educação escolar a ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, sublinhando assim o caráter de transversalidade que deve marcar os serviços alinhados a essa esfera educacional. O poder público precisa se ocupar de oferecer, quando necessário, as iniciativas de apoio indispensáveis para que os alunos possam ser incluídos em salas comuns, aceitando que essas crianças podem ser encaminhadas para atendimentos especializados quando a sua inserção no ensino regular se mostrar impossível. Em seu Artigo 59 essa lei dispõe da obrigatoriedade de que os sistemas de ensino assegurem uma adequada organização do trabalho pedagógico de modo que as singularidades dos alunos público alvo da educação especial sejam atendidas, oferecendo docentes preparados para avaliarem a inserção dessa população no ensino regular.

A definição de educação especial como sendo uma modalidade da educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, não é alterada na Lei 12796/13 que modifica alguns pontos da LDB 9394/96. Esse documento reafirma que o poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos alunos público alvo da educação especial na rede pública e regular de ensino, independentemente do apoio oferecido às instituições particulares sem fins lucrativos que se ocupam de ofertar serviços de apoio a essa população (BRASIL, 2013).

Nas Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica é defendida a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola de todos, valorizando-se o profissional da educação. Nesse documento, formulado em 2001, se encontra incorporado um compromisso já assumido pela LDB 9394/96 com o aluno público alvo da educação especial ao sublinhar o dever do Estado para com o atendimento educacional especializado gratuito desse público preferencialmente na rede regular de ensino. Esse comprometimento se insere em uma realidade na qual a educação especial é definida como uma modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades educacionais especiais³. De acordo com o disposto nessas Diretrizes, os sistemas de ensino devem ser reformados de modo a oferecerem currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atenderem as necessidades dessa população (BRASIL, 2001).

³ Termo usado no documento citado que, por esse motivo, foi mantido na redação da pesquisa.

A atual Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, proposta em 2008, tenciona promover uma aproximação entre a educação especial e o ensino regular, impondo um caráter transversal a educação especial ao assumir que a partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos a organização das escolas passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da instituição escolar no sentido de garantir que as especificidades de todos os alunos sejam atendidas. Segundo esse documento na perspectiva da educação inclusiva a educação especial passa a integrar a proposta da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais dos alunos público alvo da educação especial (BRASIL, 2008). Essa definição se baseia em uma compreensão de deficiência que entende essa condição como um quadro que imputa impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com outras barreiras, podem impor restrições à plena participação dos indivíduos na escola ou na sociedade.

A obrigatoriedade de que os sistemas de educação públicos matriculem os alunos público alvo da educação especial tanto em salas de ensino regulares, quanto no AEE a ser ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais ou em centros de atendimento educacional especializado é enaltecida nas Diretrizes Operacionais Para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Nesse documento, formulado em 2009, ao AEE é imputada a responsabilidade de complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a sua participação social e para o desenvolvimento da sua aprendizagem. A partir desse delineamento, o Projeto Político Pedagógico da escola regular deve prever a organização do Atendimento Educacional Especializado por meio da oferta do espaço físico e das demais condições materiais para que esse apoio possa se estabelecer, garantindo professores capacitados para o exercício da docência nessa proposta de atendimento, além da oferta de outros profissionais que atuem no apoio as crianças que frequentem esse serviço (BRASIL, 2009).

Com o Decreto 7611, de 17 de novembro de 2011, é apontada a urgência de que sejam adotadas medidas de apoio individualizadas e efetivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos. Reafirmando que o público alvo da educação especial é formado por pessoas que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação, definição que já consta na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, esse documento realça

o fato de que a educação especial não é mais aceita como um sistema de ensino paralelo, sendo assumida como um leque de serviços que devem ser ofertados em conjunto com o ensino regular de forma a suprimir as barreiras impostas à escolarização da população atendida pela educação especial.

Nesse Decreto o Atendimento Educacional Especializado é entendido como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizado institucional e coletivamente oferecido tanto de forma complementar à formação dos estudantes com deficiência como apoio permanente e limitado pelo tempo no qual esses alunos permanecem na Sala de Recursos Multifuncionais, quanto de maneira suplementar ao ensino das crianças que apresentam altas habilidades e/ ou superdotação. É objetivo do AEE prover condições de acesso e permanência no ensino regular, garantindo a oferta dos apoios necessários para que as urgências de cada criança sejam atendidas por meio da fomentação de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras ao processo de ensino-aprendizagem dessas pessoas através do oferecimento das condições para que os alunos continuem seus estudos em níveis superiores (BRASIL, 2011).

As atribuições do professor responsável pela oferta do AEE são esclarecidas nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2009), sendo atribuída a esse profissional a função de identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público alvo da educação especial, elaborando e executando planos de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos que devem ser empregados nesse serviço e organizando o número e o tipo de atendimento que precisa ser oferecido aos alunos nas Salas de Recurso Multifuncionais. A esse docente cabe também acompanhar a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala regular e em outros locais da escola, estabelecendo parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade, estabelecendo uma articulação com os professores das salas regulares visando a sistematização de estratégias que sejam capazes de promover a participação das crianças atendidas nas atividades escolares.

O AEE e o ensino regular devem caminhar concomitantemente, haja vista que um traz benefícios para o desenvolvimento do outro. Nesse sentido, é imprescindível que esse serviço de apoio seja oferecido preferencialmente nas escolas onde os alunos estejam matriculados, o que possibilita que as dificuldades escolares enfrentadas por esses sujeitos sejam discutidas no

cotidiano escolar, envolvendo todos os atores que atuam na instituição. A perspectiva inclusiva estabelece um espaço de competências onde tanto os docentes comuns quanto os especialistas devem estar envolvidos na busca de objetivos específicos de ensino, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo. Nesse sentido:

Ao professor da sala de aula comum é atribuído o ensino das áreas do conhecimento e ao professor do Atendimento Educacional Especializado cabe complementar/suplementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos que eliminem as barreiras as quais impedem ou limitam a sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2010, p.19)

O professor responsável pelo AEE deve elaborar conjuntamente com o docente do ensino regular planos de trabalho durante a construção do Plano Político Pedagógico da unidade de ensino a partir dos quais a educação especial possa ser incorporada a programação escolar de forma que esse professor especialista seja capaz de acompanhar, dentro do possível, toda a trajetória acadêmica dos alunos que assiste elaborando planejamentos individuais de atendimento que sublinhem o tipo de apoio a ser oferecido a esse educando, os materiais que devem ser produzidos e a frequência desses sujeitos ao AEE, ouvindo a família das crianças durante todas as etapas desse processo

Em se tratando da população foco de interesse desta pesquisa o documento Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental, escrito em 2007, estabelece que o AEE deve permitir ao aluno elaborar suas questões, suas ideias, de forma ativa e não corroborar para a sua alienação diante de todo e qualquer saber, assumindo que o objetivo desse serviço de apoio precisa ser o de propiciar condições e liberdade para que as crianças construam sua inteligência dentro do quadro de recursos intelectuais que lhe é disponibilizado (BRASIL, 2007).

As Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, formuladas em 2009, instituem a Sala de Recursos Multifuncionais como o principal contexto onde esse apoio especializado deve ser oferecido, empregando pela primeira vez essa nomenclatura ao esclarecer que as dinâmicas desenvolvidas nesse ambiente precisam ser aceitas como um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade organizado institucionalmente e oferecido de forma conjunta

à escolarização regular. Aspecto realçado pelo Decreto nº 7611 de 17 de novembro de 2011 que aponta a necessidade de que sejam adotadas medidas de apoio individualizadas e efetivas em espaços que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos, afirmando o papel central a ser assumido pelas SRMs nesse cenário (BRASIL, 2011).

Mendes (2009) destaca a primazia assumida por essa modalidade de apoio no processo de inclusão escolar brasileiro. Essa proposta de atendimento é aceita pelo Ministério da Educação como o principal instrumento na luta para favorecer a escolarização inclusiva dos alunos público alvo da educação especial. Tendo isso em vista, a atual política de inclusão é marcada pela implantação e pela valorização dessa modalidade de apoio. Nessa alternativa de atendimento especializado a escola não é obrigada a se modificar para suprir as necessidades impostas pelo aluno em situação de inclusão, o que inviabiliza que a Sala de Recursos Multifuncionais seja aceita como a única iniciativa a ser ofertada com vista a possibilitar a implantação do movimento inclusivo, uma vez que esse serviço não se mostra capaz de abarcar a imensa heterogeneidade inerente ao público que se propõe a atender (MENDES, 2009).

No texto “A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva”, elaborado em 2010, é apontada a necessidade de que os planos de atendimento estruturados no AEE prevejam o desenvolvimento e a avaliação de ações sincronizadas com a área da saúde, esporte, cultura e demais segmentos, ampliando o caráter interdisciplinar desse serviço (BRASIL, 2010). Nesse documento as Salas de Recursos Multifuncionais são compreendidas como ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do Atendimento Educacional Especializado, estando localizadas dentro das escolas de educação básica e sendo divididas em dois segmentos: o Tipo I, constituída de microcomputadores, monitores, fones de ouvido e microfones, scanner, impressora laser, teclado e colméia, mouse e acionador de pressão, laptop, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, software para comunicação alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado, mesas, cadeiras, armário, quadro melanínico e a Tipo II, formada por todo o material relatado acrescido dos instrumentos imprescindíveis para o atendimento aos alunos que possuem deficiência visual (BRASIL, 2010).

Ao discutir a dinâmica que orienta a SRMs, Pletsch (2010) sublinha que as atividades operacionalizadas nesse atendimento são marcadas pela superficialidade, não permitindo que as crianças que frequentam esse serviço tenham a sua aprendizagem concretizada e impossibilitando que esses alunos compreendam o aspecto social envolvido nesse processo.

Esse caráter elementar que caracteriza as tarefas levadas a cabo nessa iniciativa de apoio é observado também nos exercícios apresentados nas salas de aula regulares, o que parece se justificar pelo fato de que, na maioria das vezes, os docentes regentes desses contextos orientam a sua prática pedagógica muito mais pelas expectativas que alimentam em relação às potencialidades de escolarização do aluno público alvo da educação especial, do que pelos preceitos advogados nos documentos oficiais, interpretando esse quadro deficitário como uma barreira praticamente intransponível que limita a aprendizagem do sujeito que apresenta essa condição.

Burke (2010), ao empreender uma análise que procura investigar a maneira como a modalidade de Sala de Recursos Multifuncionais vem se estruturando enquanto suporte a educação inclusiva no município do Rio de Janeiro, indica que esse serviço ainda é compreendido como uma classe especial, permanecendo segregado do ambiente escolar. Essa autora identifica um número considerável de variáveis que influenciam na organização do atendimento oferecido nesse contexto, sendo as principais o nível de aprendizagem dos alunos atendidos e a condição de locomoção apresentada por esses sujeitos até o serviço de apoio. Ainda se observa na escola uma cultura que vincula as SRMs com a reprodução do trabalho encampado nas salas de aula regulares, principalmente no que se refere à fixação de conteúdos didáticos, atribuindo-se a essa iniciativa a única responsabilidade pela promoção da aprendizagem das crianças público alvo da educação especial.

Essa autora destaca ainda que essa dinâmica de apoio permanece sendo confundida com reforço escolar, observando que o período que os alunos permanecem nesse ambiente é determinado pelas dificuldades que apresentam e pela disponibilidade de horários desse serviço. Atribui-se à SRMs toda a responsabilidade pela aprendizagem das crianças público alvo da educação especial, tornando esse espaço parecido com as classes especiais na medida em que é o único local incumbido de ensinar essa população.

Para que a Sala de Recursos Multifuncionais não seja vista como um serviço da educação especial análogo ao ensino regular é imprescindível o estabelecimento da necessária articulação entre essas duas esferas de ensino, aspecto essencial para o progresso da aprendizagem e para o êxito acadêmico dos alunos público alvo da educação especial inseridos na escola regular. Nesse sentido, torna-se essencial a organização de uma relação próxima entre os professores especialistas responsáveis por essas propostas de apoio e seus colegas da sala regular, questão central para que o processo de inclusão seja compreendido

como representativo de um movimento complexo que precisa ser construído se valendo da parceria entre os educadores especialistas e os professores da classe regular.

Silva (2008) aponta o distanciamento existente entre esses profissionais, afirmando que o professor especialista se limita em suas funções a comentar com os docentes da sala regular o comportamento dos alunos. Nota que não existe uma relação direta entre esses educadores quando se faz necessário o estabelecimento de algum tipo de contato no sentido de tratar sobre a criança público alvo da educação especial, o que indica a superficialidade da comunicação estabelecida entre o professor da Sala de Recursos Multifuncionais e seu colega regente do ensino regular.

A qualidade do processo de ensino-aprendizagem ofertado ao aluno que frequenta a SRMs está diretamente vinculada à relação que o professor especialista mantém com o docente do ensino regular. No intuito de maximizar o relacionamento estabelecido entre esses sujeitos, viabilizando a organização de propostas de trabalho que congreguem os esforços desses educadores no sentido de avaliar o progresso acadêmico e social dos alunos, ganha destaque a proposta de ensino colaborativo, bi docência ou co-ensino, assumida por Fontes (2009) como uma alternativa válida para a construção de práticas pedagógicas que atendam as demandas de todos os alunos. Apresenta-se como uma iniciativa na qual um professor especialista e um docente do ensino comum dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes, sendo reconhecido como uma nova proposta de trabalho educativo na qual tanto o educador responsável pela Sala de Recursos Multifuncionais, quando o professor da sala regular, assume de forma cooperativa a responsabilidade pelo processo de inclusão escolar.

O estabelecimento de relações de confiança e de cumplicidade entre os docentes envolvidos é de extrema importância para que o ensino colaborativo obtenha sucesso, haja vista que a estruturação dessa proposta demanda a sistematização de um trabalho comum entre o professor especialista e os outros educadores envolvidos na realidade escolar de forma que as atividades e os conteúdos propostos, bem como a metodologia de ensino que deve orientar essa dinâmica, viabilizem as condições para que as dificuldades enfrentadas por crianças público alvo da educação especial sejam suplantadas (FONTES, 2009).

Essa alternativa de trabalho precisa ser assumida como uma proposta válida para a construção de práticas pedagógicas que atendam às demandas de todas as crianças, surgindo como uma alternativa ao modelo de SRMs à medida que se constitui em uma proposta na qual

“[...] um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes” (FONTES, 2009, p.15). Apresenta vantagens e desvantagens a serem consideradas no que se refere a implantação do processo inclusivo, contribuindo para a aprendizagem dos alunos e para o crescimento profissional de professores com formação discrepantes, ao mesmo tempo em que pode instalar ambientes de tensão entre o docente generalista e seu colega especialista em virtude da indefinição dos papéis que cada um deve assumir nesse contexto.

As interações que devem ser mantidas entre esses educadores no bojo de uma proposta de ensino colaborativo passam pelo estabelecimento de uma linha de comunicação profissional entre eles, sendo mantido um diálogo voltado para a construção de uma relação de confiança recíproca. Para Fontes (2009) a reformulação das propostas de formação voltadas para o magistério devem se orientar pela inserção de conteúdos relativos à estruturação de práticas colaborativas de modo que essas iniciativas sejam assimiladas na prática professoral, compreendendo o ensino colaborativo como um novo modelo de educação no qual todos devem se sentir responsáveis pelo processo de inclusão escolar. A efetivação dessa dinâmica depende do estabelecimento de relações de confiança entre os professores envolvidos nesse processo que habitualmente exercem papéis individuais rumo a um contexto onde o compartilhamento de metas e decisões relativas à administração da sala de aula precisa se converter em uma prática frequente.

Mendes (2006) define essa proposta como um processo que envolve um par de professores (um da educação regular e o outro da educação especial) atuando em equipe e assumindo diferentes tipos de arranjos, sendo essa uma dinâmica que deve ser dirigida a todos os alunos matriculados no ensino regular, independentemente de suas características pessoais. Para essa autora:

[...] o ensino colaborativo ou co-ensino é um modelo de prestação de serviço da educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes. (MENDES, 2006, p.32)

O ensino colaborativo traz em seu bojo a urgência de que o papel do professor especialista seja repensado, uma vez que esse educador passa a atuar como apoio ao seu colega do ensino regular. Nessa realidade esse tipo de trabalho precisa se constituir não como

uma via de mão única, mas antes, como uma partilha coletiva que demanda que os professores se compreendam como parceiros ativos nesse processo. Assume-se que o docente do ensino regular também pode contribuir em termos de experiência e conhecimentos para que a inclusão escolar das crianças público alvo da educação especial seja bem sucedida, não sendo essa uma responsabilidade que deve ser assumida apenas pelo docente especialista.

Rabelo (2012) afirma que a proposta de ensino colaborativo se constitui mais como uma filosofia de trabalho entre profissionais da educação com formações, conhecimentos e experiência diferentes, do que como uma metodologia que orienta a ação e a técnica do ensino “É uma atitude filosófica e crítica de olhar para um colega de trabalho como parceiro e com ele construir uma experiência conjunta de trabalho pedagógico no contexto escolar e na sala de aula” (RABELO, 2012, p.53). Segundo a autora, essa dinâmica é constituída por três momentos: 1) inicial, onde a comunicação entre os professores é cautelosa, sendo marcada pela elaboração de limites e pela tentativa de se estabelecer uma relação profissional entre eles; 2) de comprometimento, na qual a comunicação se torna mais frequente e interativa, o que permite a construção do nível necessário de confiança para que o ensino colaborativo comece a ser gestado; 3) colaborativo, no qual os docentes interagem abertamente, um complementando o outro.

O apoio e o incentivo da administração escolar se convertem em dois elementos primordiais para que o ensino colaborativo obtenha sucesso, haja vista que a implantação dessa proposta demanda a elaboração de um planejamento que tenha como preocupação descrever em detalhes todos os passos necessários para a sedimentação dessa dinâmica, preocupando-se em assimilar os componentes que constituem essa ação, à saber: comunicação interpessoal; avaliação; arranjo físico; familiaridade com o currículo; metas e modificações do currículo; planejamento instrucional; apresentação instrucional e manejo de sala de aula (GATELY; GATELY, 2001). A colaboração necessária para que essa proposta de fato se torne possível somente pode ocorrer voluntariamente, correspondendo a uma ação gradual e demorada que depende de que ambos os professores, generalista e especialista, estejam dispostos a estabelecer esse tipo de vínculo.

A articulação de uma proposta de ensino colaborativo não deve significar a transposição sistêmica dos serviços da educação especial para o ensino regular, mas exige a construção de um caminho baseado em uma atuação pedagógica conjugada. Mendes; Almeida; Toyoda (2011) sublinha que a construção de uma proposta de trabalho colaborativo passa, necessariamente, pela elaboração de uma cultura de colaboração de forma a atingir da

maneira mais rápida possível o estágio de cooperação imprescindível para a manutenção dessa dinâmica capaz de promover o desenvolvimento profissional e pessoal de todos os sujeitos nele envolvidos.

Solis; Vaughn, Swanson; Mcculley (2012) afirma que, no âmbito do ensino inclusivo, a proposta de ensino colaborativo possui como objetivo garantir que o professor especialista trabalhe em conjunto com o docente do ensino regular de maneira que os apoios necessários a escolarização dos alunos público alvo da educação especial sejam oferecidos no contexto da sala regular, evitando assim que a criança seja retirada desse ambiente. Levando tempo, conhecimentos e habilidades de negociação, essa dinâmica de trabalho pode ser organizada em uma variedade de arranjos, sendo articulada de modo a envolver toda a turma ou orientada somente para o aluno em situação de inclusão. O ensino colaborativo precisa ser interpretado como uma alternativa válida para garantir que alunos com características de aprendizagem diversificadas tenham acesso a um alto rendimento acadêmico no ensino regular. A sua eficácia depende diretamente da oferta de oportunidades para que os professores possam praticar e aprender a respeito da tomada partilhada de decisões, comunicação e planejamento.

Neum; Thousand; Villa (2009), ao empreender um estudo aprofundado das características do ensino colaborativo, sublinha que existem cinco abordagens que podem ser assumidas por essa dinâmica. Na primeira, chamada de consulta colaborativa, o professor especialista se limita a aconselhar seu colega regente do ensino regular, não intervindo na sua prática docente. A segunda, denominada apoio co-ensino, um professor deve passar entre as salas regulares, prestando assessoria àqueles alunos inseridos na classe regular. Para além dessas, existe ainda a proposta de co-ensino complementar, onde um educador desenvolve iniciativas no sentido de complementar o trabalho desenvolvido pelo outro, a dinâmica de ensino em equipe, na qual os professores são parceiros, compartilhando toda a responsabilidade pelo progresso acadêmico dos alunos, e a de co-ensino paralelo, onde os docentes instruem grupos diferentes de educandos.

O ensino colaborativo representa um veículo através do qual as expectativas legislativas com relação ao público alvo da educação especial podem ser atingidas, garantindo o apoio e o ensino especializado aos quais têm direito. De acordo com Friend; Cook; Hurley-Chamberlain; Shamberger (2010), essa proposta é capaz de empreender uma mudança de um sistema educacional dual, caracterizado pelo paralelismo existente entre educação comum e especial, para um modelo menos heterogêneo, marcado pela aproximação dessas áreas,

ilustrando o potencial e a complexidade presente na cooperação entre essas modalidades educacionais.

Para que o potencial do ensino colaborativo seja totalmente explorado se faz necessário que seja estruturado um conceito comum sobre o que o emprego desse serviço implica, prevendo critérios mínimos de qualidade para a parceria entre ensino regular e especial. Essa dinâmica precisa estar integrada nas possíveis reestruturações pelas quais o sistema de ensino possa passar, sendo entendida como um objetivo comum a todos os educadores, o que passa pelo oferecimento de formações adequadas que tenham como meta gabaritá-los a aplicar com eficácia essa prática educacional.

Torna-se essencial que o ensino colaborativo seja pensado de modo a não se tornar um mecanismo discriminatório, sendo orientado não somente ao aluno público alvo da educação especial, mas a todas as crianças que apresentem dificuldades de aprendizagem. Sendo unguído como um dos aspectos centrais para a construção de uma escola que, de fato, seja inclusiva, essa proposta de trabalho contribui para uma mudança de conceituação da deficiência, abandonando o pressuposto de que algo está errado com o sujeito e focando nas adaptações ambientais que devem ser feitas para que esse indivíduo possa ser inserido com sucesso no contexto escolar (MURAWSKI; HUGHES, 2009).

Tendo isso em vista, é essencial destacar que o ensino colaborativo, bidocência ou co-ensino, não é uma estratégia instrucional ou uma técnica por si só, mas antes, corresponde a um método pelo qual os educadores podem trabalhar juntos para oferecerem um ensino de qualidade para todos os alunos, independentemente das particularidades que apresentam. Nessa realidade é garantida a criança o pleno acesso ao ensino regular ao mesmo tempo em que se afiança o apoio necessário do qual esse educando não pode prescindir para a realização das tarefas exigidas.

SEÇÃO 2: MÉTODO

Nessa etapa serão destacados os procedimentos metodológicos que caracterizaram a realização dessa pesquisa que pretende analisar como se sedimentam as práticas das professoras da sala regular que possuem em suas classes alunos com indicativo de deficiência intelectual e das professoras especialistas, mais especificamente, daquelas docentes responsáveis pelas Salas de Recursos Multifuncionais nas quais essas crianças são atendidas, buscando-se entender os motivos que sustentam o distanciamento existente entre essas profissionais que inviabilizam a implementação de uma prática de ensino colaborativa e as consequências que essa situação impõe para a aprendizagem escolar das crianças com deficiência intelectual.

. De forma a afiançar que essas metas sejam alcançadas, serão sublinhadas as características que marcaram cada etapa desse estudo, facilitando assim a identificação das informações referentes às fases dessa análise e contribuindo para que as suas particularidades sejam esclarecidas.

2.1 Preâmbulos para a inserção no campo

A proposta de trabalho que aqui se desenha se caracteriza por ser uma pesquisa de cunho qualitativo, sendo assumida como um estudo que se debruça sobre a descrição de um fenômeno específico. Bogdan; Biklen (1994) compreendem as análises qualitativas como um modelo investigativo no qual a fonte direta dos dados é o ambiente natural, sendo o investigador o elemento principal dessa realidade. Para esses autores, os pesquisadores qualitativos frequentam os locais de estudo por que se preocupam com o contexto, assumindo que as ações podem ser melhor compreendidas quando observadas no seu ambiente natural de ocorrência, uma vez que “[...] os lugares devem ser entendidos no contexto da história das instituições às quais pertencem” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 48).

Para Trivinõs (1987) a dificuldade em determinarmos o que pode ser entendido por pesquisa qualitativa se deve tanto a abrangência própria a esse conceito e a especificidade da sua ação, quanto ao suporte teórico que norteia essa concepção científica, se diferenciando por ser um modelo de pesquisa aberto que permite a flexibilização da metodologia empregada em

face aos resultados que o pesquisador procura alcançar, rejeitando a total neutralidade do saber científico.

Ao se assumir essa investigação como sendo uma pesquisa de caráter descritivo, deve ser tomada como norte a definição de estudo descritivo cunhada por Severino (2013, p. 121) que entende essa metodologia investigativa como “Pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo”. Esse autor destaca que o caso escolhido pela pesquisa deve ser significativo, representando o fenômeno estudado de maneira plena, de modo a estar apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando inferências. Nesse sentido, os dados devem ser coletados e registrados com rigor, sendo trabalhados mediante análise criteriosa.

O método que norteou a realização desse trabalho buscou atender as especificidades desse estudo, compreendendo a metodologia científica como um instrumento que não pode se limitar a discutir o conhecimento, sendo capaz de produzi-lo ao mesmo tempo em que lhe atribui relevância social (DEMO, 2006). A questão central da metodologia deve ser a demarcação científica, ou seja, o que pode ou não ser aceito como ciência. Nesse sentido, o método não pode ser assumido como solução para as questões em estudo, se limitando a fornecer os elementos para que essas perguntas possam se apresentar com maior clareza.

Essa investigação procurou garantir critérios de elegibilidade, perseguindo a necessária legitimidade científica de maneira a garantir que possíveis avanços sejam capazes de contribuir para o entendimento do fenômeno analisado. Dessa forma, a proposta de estudo foi encaminhada para análise do Conselho de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, que aprovou a realização do trabalho por meio do parecer de número 449.966 emitido no dia 07 de novembro de 2013. De posse do referido parecer (Anexo 1), o projeto de pesquisa, juntamente com o Termo de Responsabilidade do Pesquisador (Apêndice A), foi enviado para avaliação da Secretaria Municipal de Educação responsável pela rede de ensino na qual a investigação seria realizada, com vista a obter a sua autorização para o início do trabalho, o que ocorreu a partir do encaminhamento para o pesquisador e sua orientadora de uma declaração de aceitação (Apêndice B). Cabe destacar que o referido órgão perdeu a documentação encaminhada em um primeiro momento, sendo necessário o reenvio do material, o que acabou por atrasar a entrada no campo de estudo.

Em conjunto com a solicitação de permissão para entrada nas escolas da rede pública municipal, foi requerido a essa Secretaria de Educação que indicasse as unidades que atendiam as exigências inerentes à investigação e que manifestassem interesse pela sua realização. Essa situação acabou não se concretizando, ficando a cargo do pesquisador a procura por essas instituições de ensino, obtendo o aval de duas escolas para a realização da pesquisa.

A escolha pela concretização do estudo em escolas públicas municipais que apresentassem entre o seu público que frequentava o primeiro ciclo do ensino fundamental crianças com suspeita ou diagnóstico de deficiência intelectual, bem como que oferecessem Atendimento Educacional Especializado (AEE) se justifica à medida que o município escolhido como lócus de estudo possui uma rede de ensino notadamente estruturada. Formada por 47 CEMEIs (Centros Municipais de Educação Infantil) e 8 EMEBs (Escolas Municipais de Ensino Fundamental), essa rede atende atualmente 8.389 alunos no ensino infantil e 5.521 no fundamental, além de 190 no MOVA (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos) e 560 no EJA (Educação de Jovens e Adultos), o que totaliza um público de 14.660 pessoas⁴.

A primeira escola onde essa análise se realizou, que por motivos de confidencialidade será referenciada como ESCOLA 1, se localiza em um bairro periférico de nível sócio-econômico médio-baixo onde residem majoritariamente famílias pertencentes a classe D⁵. Apresenta boas condições de conservação e limpeza, sendo uma escola que reúne todos os elementos para a prática pedagógica, possuindo as adaptações arquitetônicas necessárias para o atendimento do aluno público-alvo da educação especial. Seu prédio é relativamente novo, tendo sido construído ao lado de uma quadra poliesportiva e de uma biblioteca comunitária arejada que possui um acervo bibliográfico bem diverso. Seu pátio acaba por limitar o movimento dos alunos por ser pequeno e próximo às salas de aula, o que se alinha ao fato da escola ser uma instituição de ensino de médio porte.

Possuindo 24 salas de aula, essa instituição atende tanto alunos que frequentam do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, quanto aqueles do EJA, totalizando 611 sujeitos. Tendo o dia 17/09/1998 como a data da sua inauguração, a sua Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) funciona em um local pensado, em um primeiro momento, para ser uma sala de aula

⁴ Informações recolhidas no site oficial da prefeitura do município lócus dessa pesquisa.

⁵ Categorização calcada na definição elaborada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e apresentado no site < <http://www.datosmarketing.com.br/listas-detalhes-classes-sociais.asp>.

comum, possuindo uma porta adaptada para o livre tráfego de cadeiras de rodas. Tendo sido organizada como uma SRM de Tipo 1, esse ambiente possui todo o mobiliário e o equipamento necessário para a realização do atendimento oferecido, estando localizada próxima a secretaria em um corredor com diversas outras salas.

A ESCOLA 2 se encontra em um bairro também periférico e extremamente populoso da cidade sede desse estudo. Seus alunos são, em sua maioria, provenientes das classes D e E, ficando próxima a uma creche municipal e a uma biblioteca comunitária que também é utilizada pela escola. Sendo pensado, em um primeiro momento, para ser um centro de atendimento à população, seu prédio não atende às necessidades arquitetônicas para o bom funcionamento das práticas escolares, apresentando sérios problemas estruturais que acabam por inviabilizar a realização das atividades educacionais em dias de chuva.

Apesar de ter sido alvo de uma reforma recente, a escola continua a não exibir as adaptações de arquitetura imprescindíveis para o atendimento das especificidades demonstradas pelos sujeitos público-alvo da educação especial, alienando essas crianças do convívio social à medida que a SRM só pode ser acessada por fora do prédio, estando separada do restante da escola. Para além das questões já relatadas, a quadra poliesportiva se transformou em moradia para pombos, o que se configura em um sério problema de saúde pública. Atendendo a um público de 1.260 alunos, divididos entre os cinco primeiros anos do ensino fundamental e o EJA, essa instituição é composta por 52 salas de aula e 1 Sala de Recursos Multifuncionais de Tipo 1, tendo sido inaugurada em 13/07/1996.

A seleção da ESCOLA 1 se deu em função da proximidade dessa instituição com o local de moradia do pesquisador. Além disso, foi nela que o pesquisador realizou um dos estágios durante a sua graduação, possuindo certa proximidade com alguns professores e com a equipe diretiva, o que facilitou a sua inserção no campo de estudo. A ESCOLA 2, por sua vez, representou o lócus de estudo observado pelo estudioso durante o seu mestrado que, por reconhecer nesse contexto um local permeado por contradições sócio-econômicas, optou por assumi-lo como local de análise também no seu doutoramento, acreditando ser um espaço que congrega singularidades inerentes a uma realidade de ensino marginalizada que atende a um público também deixado à margem da sociedade.

Como forma de viabilizar essa pesquisa, foi entregue à equipe de direção de ambas as escolas uma autorização escrita (Apêndice C) à ser preenchida e assinada. Após a obtenção desse consentimento, se estabeleceu contato com as professoras responsáveis pelo AEE nas

escolas selecionadas com vista a convencê-las a participar dessa investigação, o que foi formalizado por meio do preenchimento de uma autorização (Apêndice D). Em seguida, houve o contato com as professoras responsáveis pelas salas regulares nas quais as crianças indicadas se encontravam inseridas como forma de apresentar a investigação e coletar a concordância dessas docentes para com a participação na mesma, o que ocorreu por meio da assinatura de um termo de autorização (Apêndice E).

Posteriormente ao recolhimento da assinatura das profissionais, os responsáveis legais pelos alunos envolvidos no estudo foram informados sobre os objetivos da análise, sendo esclarecidos a respeito dos seus benefícios e dos seus riscos em potencial. Esses sujeitos manifestaram a sua compreensão para com as particularidades da investigação, preenchendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido proposto pelo pesquisador e aprovado pelo CEP (Apêndice F).

2.2 Critérios de escolha e os sujeitos de pesquisa

A seleção dos alunos que participaram desse trabalho ocorreu, em um primeiro momento, com base nas recomendações das professoras responsáveis pelo AEE oferecido nas escolas. Essas educadoras se comprometeram a indicar os sujeitos que apresentavam características relacionadas a um quadro de deficiência intelectual, não se limitando aos casos nos quais essa condição tenha sido diagnosticada.

Os critérios que nortearam a indicação das crianças que tomaram parte dessa investigação foram os seguintes:

- alunos que se encontravam matriculados nos quatro primeiros anos do primeiro ciclo do ensino fundamental em escolas pertencentes à rede pública municipal e que apresentavam um quadro de deficiência intelectual, mesmo que não diagnosticado;
- crianças que frequentassem ao mesmo tempo o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado oferecido pela escola na qual estava inserida;

A identificação dessas crianças pelas docentes do AEE, apesar de não possuir a função de diagnosticar qualquer condição, foi norteada pela análise das avaliações periódicas realizadas por essas educadoras (Anexo 2). Esse documento deve ser preenchido pelas professoras especialistas como forma de acompanhar a evolução dos alunos, sendo

encaminhado para a Secretaria Municipal de Educação. Todavia, conforme relatado pelas professoras, inexistem qualquer cobrança por parte dessa secretaria quanto a periodicidade e obrigatoriedade de envio desse documento, ficando a cargo de cada docente optar pela quantidade de avaliações encaminhadas. De acordo com o relato das professoras, não há um acompanhamento do trabalho realizado no AEE, uma vez que a Secretaria de Educação, de modo especial, o seu Setor de Educação Especial, não promove com frequência encontros de formação.

O acolhimento do aluno é antecedido pela elaboração de um documento cadastral que procura identificar as características inerentes ao seu desenvolvimento físico, psicológico e educacional com vista a fornecer ao professor as informações que podem subsidiar o atendimento educacional das singularidades apresentadas por essa criança (Anexo3).

Foram selecionados cinco alunos, sendo quatro matriculados na ESCOLA 1 e um na ESCOLA 2 que se encontravam na faixa etária dos 7 aos 10 anos, conforme Quadro 2. Tratou-se de crianças que apresentavam histórico de fracasso escolar, provenientes de famílias desestruturadas e ausentes do processo de educação desses indivíduos.

QUADRO 2 - Caracterização dos alunos – informações gerais

<i>Alunos⁶</i>	<i>Idade</i>	<i>Gênero</i>	<i>Ano</i>	<i>Escola</i>	<i>Diagnóstico</i>	<i>Dias da semana que frequenta o contraturno</i>
A.A	7 anos	F.	2º ano	ESCOLA 1	Não	2
L.P	7 anos	M.	2º ano	ESCOLA 1	Não	2
C.H	8 anos	M.	3º ano	ESCOLA 1	Não	0
E.	8 anos	M.	3º ano	ESCOLA 1	Não	2
D.C	10 anos	M.	4º ano	ESCOLA 2	Não	2

⁶ Os alunos que participaram dessa pesquisa serão referenciados pelas letras iniciais dos seus nomes como forma de preservar a sua identidade.

Uma das crianças acompanhadas foi A.A, que a época tinha 7 anos, sendo esse o primeiro ano em que ela frequentava o Atendimento Educacional Especializado. De acordo com a professora que a acompanhava nessa modalidade de apoio, A.A apresentava sérias dificuldades em focar sua atenção em atividades educacionais durante um período prolongado de tempo, não conseguindo reter o conteúdo apresentado. A criança não aparentava nenhum tipo de problema disciplinar, se mantendo em silêncio tanto no contexto do AEE, quanto na sala comum, demonstrando certo interesse pelas dinâmicas propostas. Trata-se de uma aluna de cor branca⁷, que possuía cabelos negros e olhos castanhos, não aparentando nenhum problema físico ou de fala, se comunicando com bastante facilidade com os professores e seus colegas de classe, apesar de apresentar certa timidez. Estando matriculada em um 2º ano, no período vespertino na ESCOLA 1, A.A era atendida de maneira individual nos momentos em que era levada até a SRM.

Outro aluno acompanhado nessa investigação foi L.P. Colega de classe de A.A, esse menino também tinha 7 anos à época desse estudo. Segundo as professoras especialistas que atendiam esse aluno A.A havia sido encaminhado para a Sala de Recursos Multifuncionais por apresentar muitas dificuldades na assimilação do conteúdo proposto na classe comum, sendo esse o primeiro ano em que participava desse atendimento. Sendo um garoto de pele clara um pouco acima do peso, também não aparentava qualquer característica física que indicasse o quadro de deficiência intelectual que lhe haviam atribuído, apesar de enfrentar barreiras em realizar operações intelectuais que exigissem atenção por um período prolongado de tempo. Sua família demonstrava interesse pelo seu processo educacional, se fazendo presente nas reuniões de pais e responsáveis e sempre atendendo às solicitações da escola e das professoras, inclusive da docente da SRM que procurava atender essa criança de forma individual.

Além dos sujeitos já descritos, C.H também era aluno da ESCOLA 1, estando inserido em um terceiro ano no período vespertino e possuindo 8 anos no momento em que essa pesquisa estava em curso. Por frequentar a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) no horário em que não estava na escola regular, esse garoto era atendido pelo AEE no mesmo período em que se encontrava presente na classe regular. Vivenciava uma rotina diária conturbada, alterando-se entre a casa da mãe e da avó, o que acabava por deixar o

⁷ Classificação calcada na definição elaborada pelo IBGE (Estatuto Brasileiro de Geografia e Estatística) no documento “Características Étnico-Raciais da População: um estudo das categorias de classificação de cor e raça”, publicado em 2008 e presente no site <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv49891.pdf>>.

aluno sempre cansado, realidade que pôde ser observado durante as aulas, uma vez que C.H dormia durante a maior parte do tempo em que estava na sala. Era um garoto de cor branca e cabelos loiros que não aparentava qualquer problema de socialização ou indício de dificuldades físicas. Por apresentar TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade), demonstrava certa indisciplina tanto no ensino regular, quanto no atendimento especializado, agredindo seus colegas e ficando a maior parte do tempo em que estava acordado, andando pela sala de aula.

Com relação a E., esse garoto também frequentava o terceiro ano na ESCOLA 1 possuindo a mesma idade de C.H, apesar de não ser colega de classe desse garoto, à medida que estava matriculado no período vespertino no ensino regular, sendo apoiado pelo AEE durante as manhãs em sessões individualizadas. Tinha pele parda, estava com 8 anos durante o período de realização dessa investigação e não aparentava qualquer problema de comunicação ou indicativos físicos que pudessem ser relacionados com uma condição deficitária, demonstrando claro interesse pelas atividades propostas.

No que se refere a D.C., faz-se necessário sublinhar que esse foi o único aluno acompanhado que estava matriculado na ESCOLA 2, se encontrando inserido em um quarto ano no período matutino. Esse garoto possuía pele negra, sendo o único que aparentava essa condição no universo dos sujeitos dessa pesquisa. Tendo 10 anos, frequentava o Atendimento Educacional Especializado no horário contrário ao que estava presente no ensino regular, respeitando assim a orientação imposta pela Secretaria de Educação do município. Seu atendimento ocorria, na maioria das vezes, em grupos de até quatro alunos, sendo assistido pelo AEE desde o segundo ano de escolarização no ensino fundamental, haja vista que, de acordo com a professora especialista, demonstra déficits intelectuais consideráveis.

Fizeram parte desse estudo as docentes do ensino regular responsáveis pelas salas regulares nas quais as crianças acompanhadas se encontravam inseridas, além das professoras especialistas que trabalhavam com esses alunos no AEE. Cabe destacar que no caso específico da ESCOLA 1 além da existência de uma educadora responsável pelo apoio oferecido na SRM, ainda havia uma segunda docente especialista que trabalhava com os alunos em sala de aula, retirando-os para a realização de atividades na Sala de Recursos Multifuncionais. Essa profissional se assumia enquanto uma professora do ensino colaborativo, entendendo essa proposta de trabalho pedagógico como um atendimento especializado que ocorria a parte do trabalho desenvolvido na SRM. Para os fins desse estudo,

essa professora será denominada de Micaela, diferenciando-se da sua colega responsável pela Sala de Recursos Multifuncionais, chamada ao longo dessa investigação de Michele⁸.

Em respeito a metodologia empregada nesse estudo, os dados referentes a essas profissionais serão descritos à seguir na forma de quadros ilustrativos.

QUADRO 3 – Caracterização referente à identificação das professoras acompanhadas

<i>Professora</i>	<i>Modalidade de ensino</i>	<i>Ano que leciona</i>	<i>Formação</i>	<i>Tempo de experiência</i>	<i>Escola na qual trabalha</i>
Nilza	AEE	-	Graduação em Educação Especial	1 ano	ESCOLA 2
Michele	AEE	-	Habilitação plena em Pedagogia – Formação de Professores em Educação Especial	15 anos	ESCOLA 1
Micaela	AEE	-	Graduação em Educação Especial	1 ano	ESCOLA 1
Márcia	Ensino regular	2º ano	Habilitação plena em Pedagogia	5 anos	ESCOLA 1
Marcela	Ensino regular	3º ano	Magistério (CEFAM) - Habilitação plena em Pedagogia	10 anos	ESCOLA 1
Marluci	Ensino regular	3º ano	Habilitação plena em Pedagogia	6 anos	ESCOLA 1
Nádia	Ensino regular	4º ano	Habilitação plena em Pedagogia	5 anos	ESCOLA 2

Com relação às informações fornecidas, é imprescindível sublinhar a existência de duas professoras que apresentam como formação inicial a Graduação em Educação Especial, tendo concluído no ano de 2013, na Universidade Federal de São Carlos, razão que justifica o

⁸ Cabe destacar que essa diferenciação será realizada apenas na ESCOLA 1, uma vez que a presença dessa segunda professora especialista não se fazia presente na ESCOLA 2.

pouco tempo em que atuam como docentes. Essa formação inicial chama a atenção uma vez que é representativa de um esforço em se oferecer uma formação cada vez mais sólida ao profissional que trabalhará junto ao público alvo da educação especial, capacitando-o assim para atender às demandas desses indivíduos.

Para além das docentes especialistas, as educadoras responsáveis pelas salas regulares nas quais os alunos acompanhados se encontravam inseridos também merecem atenção, à medida que nenhuma delas apresentava qualquer formação que as gabaritasse a trabalhar com crianças público-alvo da educação especial. A primeira professora citada possuía em sua classe de segundo ano duas das crianças observadas A.A e L.P, além de outros 21 alunos, totalizando assim 23 sujeitos, mesma quantidade com a qual Marcela, responsável por C.H., trabalhava diariamente. A sua colega, Marluci tinha em sua lista, além de E., acompanhado pela pesquisa, outras 25 crianças, número menor do que o observado na única sala estudada na ESCOLA 2, um quarto ano frequentado por D.C que era composto por 28 educandos e de responsabilidade de Nádia.

2.3 Procedimentos de coleta de dados

Essa investigação se compreende enquanto um estudo descritivo de caráter observacional, adotando a observação como ferramenta de coleta de dados. As informações foram recolhidas em seções de observação previamente definidas, sendo organizadas em um diário de campo. No que se refere à sistematização dessas observações, os dias e horários nos quais essas análises aconteceram foram previamente definidas com os professores como forma de prejudicar o mínimo possível o contexto de ensino, sendo realizadas com a anuência tanto dessas profissionais, quanto dos alunos que fizeram parte desse trabalho. Essas crianças foram acompanhadas tanto nos momentos em que se encontravam no Atendimento Educacional Especializado quanto na sala de aula comum, com seus pares.

A seguir serão indicados os dias onde as observações foram realizadas, bem como os horários nos quais ocorreram. Destaca-se que esse trabalho foi efetuado de forma conjunta com os professores, tendo sido elaborada uma escala prévia como forma de intervir o mínimo possível na realidade de ensino.

QUADRO 4 – Escala de observação

<i>Alunos</i>	<i>Período de acompanhamento</i>	<i>Dias de observação no AEE</i>	<i>Horário de acompanhamento</i>	<i>Dias de observação no ensino regular</i>	<i>Horário de acompanhamento</i>
A.A	31/03/14 – 01/10/14	Quarta-Feira	7h00/8h50	Segunda-Feira	13h45/ 15h50
L.P	31/03/14 – 29/09/14	Segunda-Feira	7h00/8h50	Segunda-Feira	13h45/ 15h50
C.H	07/04/14 – 24/10/14	Quarta-Feira	13h00/ 14h40	Terça-Feira	13h00/ 15h50
E	24/04/14 – 20/11/14	Quinta-Feira	8h00/ 9h40	Quinta-Feira	13h00/ 15h50
D.C	23/04/14- 21/11/14	Sexta-Feira	16h10/ 17h30	Quarta-Feira	9h10/ 10h30

Com relação ao ensino regular, como se tratou de uma escala de observação estruturada de acordo com a possibilidade das docentes, houve discrepâncias no que concerne ao período em que cada educando pôde ser observado. Entretanto, cada uma das crianças foi acompanhada uma vez por semana em períodos que compreenderam no mínimo 1h20 e no máximo 2h50, respeitando os horários de cada professora e a dinâmica de aula dessas educadoras, o que trouxe conseqüências para os resultados desse estudo, haja vista que algumas crianças puderam ser acompanhadas com mais frequência do que outras.

A seguir a escala de observação que orientou a pesquisa no ensino regular será apresentada como forma de fornecer ao leitor um quadro mais amplo dos fatores que envolveram a recolha dos dados para essa pesquisa:

QUADRO 5 - Escala de observação no ensino regular

<i>Alunos</i>	<i>Dias de observação</i>	<i>Quantidade de observações realizadas</i>	<i>Horário de observação</i>	<i>Período total de observação</i>
A.A.	Segunda-Feira	15	13h45/ 15h50	31h25
L.P.	Segunda-Feira	13	13h45/ 15h50	27h00
E.	Quinta-Feira	10	13h00/ 15h50	28h30
C.H. ⁹	Terça-Feira	09	13h00/ 15h50	25h50
D.C.	Quarta-Feira	07	9h10/ 10h30	9h35

Com relação ao Atendimento Educacional Especializado, todas as crianças eram atendidas pelo mesmo período de tempo duas vezes na semana. Todavia, em função da impossibilidade de organizar a escala de observação de forma a abarcar todas as seções de atendimento, cada sujeito foi observado no AEE apenas uma vez a cada semana. Cada atendimento durava em média 1h40, ou seja, o espaço de duas aulas, e ocorria no período contrário ao que a criança frequentava a sala comum, exceção feita a C.H.

De acordo com a metodologia de trabalho empregada nessa pesquisa, logo abaixo será esboçada a escala de acompanhamento das crianças no AEE, enaltecendo os horários de atendimento desses sujeitos, bem como a quantidade de observações realizadas e o período total no qual os alunos foram assistidos.

QUADRO 6 - Escala de observação no Atendimento Educacional Especializado

<i>Alunos</i>	<i>Dias de observação</i>	<i>Quantidade de observações realizadas</i>	<i>Horário das observações</i>	<i>Período total de observação</i>
A.A..	Quarta-Feira	17	7h00/8h50	31h20
L.P	Segunda-Feira	15	7h00/8h50	27h50

⁹ Destaca-se que C.H e D.C apresentaram um número de observações menor em comparação com seus pares em função das faltas recorrentes desses alunos no ensino regular.

E	Quinta-Feira	15	8h00/ 9h40	25h00
D.C	Sexta-Feira	13	16h10/ 17h30	17h35
C.H.	Quarta-Feira	09	13h00/ 14h40	15h00

No que se refere a uma proposta de trabalho científico que utilize a observação como uma das ferramentas centrais na coleta de dados Creswell (2007) destaca que durante o processo de observação o pesquisador estrutura notas de campo, elaborando um diário no qual as informações coletadas durante esse período de permanência no campo devem ser sistematizadas. Essa ferramenta foi empregada como um dos principais instrumentos de coleta de dados na presente análise, sendo orientada, no caso do estudo em questão, por um Roteiro de Observação (Apêndice G) no qual as questões de maior relevância para a compreensão do fenômeno analisado e que não poderiam deixar de ser acompanhadas durante as observações se encontravam pontuadas.

2.4 Procedimentos de análise dos dados

A análise dos dados dessa investigação se deu a partir da proposta de análise de conteúdo que possui em Laurence Bardin o seu principal teórico. Bardin (2010) em sua obra *Análise de Conteúdo* assume essa metodologia como sendo um conjunto de técnicas de análise das comunicações que funciona segundo procedimentos sistemáticos e objetivos que busca através de descrições detalhadas e quantitativas do conteúdo manifesto das comunicações interpretar essas mesmas comunicações.

De acordo com Bardin (2010), a análise de conteúdo é constituída com base em três momentos que, apesar de distintos, se influenciam diretamente. A primeira dessas etapas corresponde a pré-análise que deve ser assumida como o período de organização do material a ser examinado. O segundo passo se refere à exploração do material que foi coletado em campo. Essa fase consiste essencialmente de operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função das regras previamente formuladas durante o período de pré-análise. Posteriormente a esse processo, deve ter início a interpretação dos dados obtidos de forma que os resultados brutos se tornem significativos e válidos. Bardin (2010, p. 121) destaca que:

Esses três fatores não se sucedem, obrigatoriamente, segundo uma ordem cronológica, embora se mantenham estritamente ligados uns aos outros: a escolha dos documentos depende dos objetivos, ou, inversamente, o objetivo só é possível em função dos documentos disponíveis; os indicadores serão construídos a partir das hipóteses, ou, pelo contrário, as hipóteses serão criadas na presença de certos indicadores. A pré-análise tem por objetivo a organização, embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas, abertas, por oposição a exploração sistemática dos documentos.

Para que a exploração do material que contém os dados necessários a compreensão da realidade estudada seja possível, a definição pelas unidades de codificação deve ser estruturada levando-se em consideração que nesse processo os dados serão agregados em conjuntos que precisam ser capazes de descrever as características dessas informações. A organização da codificação compreende três escolhas: o recorte (escolha das unidades de codificação), a enumeração (escolha das regras de contagem) e a classificação/ agregação (escolha e definição das categorias analíticas). No que se refere a investigação aqui disposta, cada frase presente no diário de campo foi assumida como uma unidade de codificação, fornecendo a base necessária para que os dados pudessem ser organizados em categorias de análise, respeitando os objetivos impostos à essa pesquisa.

O estudo das anotações de campo elaboradas durante as observações realizadas se deu de forma a possibilitar o agrupamento dessas informações em categorias de acordo com os seus pontos comuns. Esse processo foi construído a partir de três momentos que, apesar de terem sido empreendidos separadamente, se influenciaram de forma direta. Em uma primeira etapa os dados sistematizados no diário de campo foram organizados em subcategorias elaboradas com base nas questões pontuadas no roteiro que guiou a realização das observações encampadas. Após esse primeiro momento foram propostas categorias de análise que abrangessem essas subcategorias, sistematizando-as em torno de eixos comuns de modo a fornecer uma visão mais ampla das informações recolhidas durante o período no qual o pesquisador permaneceu no campo. A última fase de ordenamento dos dados correspondeu ao agrupamento dessas categorias de análise em macrocategorias com vista a afirmar a complexidade inerente ao fenômeno estudado, enaltecendo a tentativa de impor uma metodologia de análise dos elementos coletados que incidisse tanto sobre os aspectos pontuais desses componentes, quanto afirmasse a abrangência inerente a essas questões.

Como forma de conferir legitimidade à metodologia que guiou a coleta desses dados, serão apresentadas as categorias de análise formuladas. Primeiramente vão ser dispostos os agrupamentos que se detiveram sobre as questões relativas ao processo de ensino-aprendizagem, seguido das categorias que reuniram os dados sobre os aspectos relacionais observados tanto no ensino regular quanto no Atendimento Educacional Especializado, sendo importante destacar que as definições dessas categorias e subcategorias são apresentadas ao final desse trabalho (Apêndice H).

QUADRO 7 - Macrocategorias, categorias e subcategorias relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem

Macrocategorias	Categorias	Subcategorias
Atendimento Educacional Especializado	Intervenção pedagógica	-pontual -constante -inexistente
	Atividades trabalhadas	-propostas pelas docentes do AEE -continuação de atividades de sala -propostas no AEE -sentido para o aluno -ausência de sentido para o aluno
	Natureza das atividades	-permitem avanço na aprendizagem -não permitem avanço na aprendizagem
	Material utilizado	-emprego de materiais diferenciados -inexistência de materiais diferenciados
	Intervenção pedagógica	-pontual -inexistente

Ensino Regular	Atividades trabalhadas	-comuns a toda a sala -descontextualizadas e sem sentido
	Natureza das atividades	-permitem avanço na aprendizagem -não permitem avanço na aprendizagem
	Material utilizado	-emprego de material diferenciado -inexistência de material diferenciado

No Quadro 7 são apresentadas as categorias de análise referentes às questões que caracterizaram o processo de ensino-aprendizagem nos contextos acompanhados. Como forma de afiançar a legitimidade dessa investigação, as categorizações formuladas buscaram atender aos objetivos propostos pelo estudo, se orientando pelas questões levantadas no roteiro de observação que orientou a coleta de dados. Tendo isso em vista, no Quadro 8 se encontram dispostas as macrocategorias, as categorias e as subcategorias de análise que tratam dos aspectos referentes a esfera relacional que envolveu os sujeitos da pesquisa.

QUADRO 8 - Macrocategorias, categorias e subcategorias referentes a esfera relacional

Macrocategorias	Categorias	Subcategorias
Esfera relacional	Relação professor especialista- professor do ensino regular	-distanciamento professor especialista- professor ensino regular -inexistência de comunicação -não linearidade do trabalho -inexistência de situações colaborativas
	Relação alunos- pares (colegas do AEE e da sala)	-amigável e distante

	comum)	
--	--------	--

Após a exibição dos quadros de análise nos quais foram expostas as macrocategorias, as categorias e as subcategorias originadas a partir da análise das informações coletadas ao longo desse estudo, serão apresentados os resultados alcançados por essa pesquisa. A exibição dessas implicações poderá contribuir para que as denominações impostas às divisões de análise que agregaram as informações recolhidas se mostrem mais claras, demarcando os elementos que foram levados em consideração para a sua definição.

SEÇÃO 3: RESULTADOS

Os resultados observados durante a realização desse trabalho serão apresentados nesse tópico. Como forma de facilitar a sua visualização, em um primeiro momento serão dispostas as categorias de análise referentes ao processo de ensino-aprendizagem, sendo organizadas segundo o contexto estudado, ou seja, as implicações referentes ao Atendimento Educacional Especializado vão ser separadas das questões inerentes ao ensino regular. Após a conclusão dessa discussão será a vez dos elementos relativos à esfera relacional serem dispostos.

Cabe sublinhar que, com relação ao que foi investigado no AEE, os dados recolhidos na Sala de Recursos Multifuncionais serão apresentados em parceria com as informações relativas ao trabalho da docente especialista que retirava os alunos da sala regular e que se assumia enquanto professora do ensino colaborativo, que recebeu dessa investigação o nome de Michaela. Como destacado anteriormente, essa educadora somente se fazia presente em uma das escolas acompanhadas, por esse motivo, os dados dispostos serão seguidos das informações referentes ao local de estudo onde foram coletados.

3.1 Processo de ensino-aprendizagem

Os dados referentes ao processo de ensino-aprendizagem serão dispostos de acordo com a realidade de ensino analisada. Com essa subdivisão pretende-se oferecer aos leitores a possibilidade de analisarem os aspectos que caracterizaram cada contexto educacional, notando as discrepâncias existentes entre eles.

3.1.1 Lócus em que ocorre o Atendimento Educacional Especializado

O primeiro aspecto a ser notado ao nos debruçarmos sobre o processo de ensino-aprendizagem no Atendimento Educacional Especializado se refere à forma como as *intervenções pedagógicas* foram implementadas pelas docentes responsáveis pela oferta do AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais. Um exemplo dessa situação pôde ser observado em uma das sessões de acompanhamento de D.C. onde a professora, tendo que atender outros

educandos além do aluno observado, foi levada a realizar mais de uma atividade ao mesmo tempo:

[...] a professora procura orientar o ditado falando as palavras e a frase com bastante calma de forma a facilitar a compreensão do garoto, mas D.C. apresenta muitas dificuldades em realizar as atividades. Essa intervenção é realizada ao mesmo tempo em que a docente atende outros alunos, forçando-a a dividir sua atenção entre o trabalho que realiza com o garoto e as intervenções com vista a identificar o estágio da alfabetização das demais crianças.

(Citação retirada da observação nº 02 de D.C., datada de 23/04/14, realizada na ESCOLA 1 com Michele)

Nessas intervenções as docentes se ocupavam de fornecer o auxílio para que os alunos realizassem o que estava sendo exigido. Procuravam assim orientar o processo de ensino-aprendizagem desses sujeitos em situações como as seguintes:

[...] Na segunda parte dessa atividade o aluno tem que completar as lacunas das palavras com as sílabas que faltam. Ele não parece conseguir realizar isso sozinho, nesse sentido, Michele o ajuda a montar as sílabas, falando a palavra completa e, em seguida, indicando para o menino quais as letras que devem ser agrupadas para formar as sílabas corretas.

(Citação retirada da observação nº 01 de L.P., datada de 31/03/14, realizada na ESCOLA 1 com a Professora Michele)

[...] apesar das intervenções constantes da professora, falando repetidas vezes as sílabas que formam cada palavra, A.A. não

consegue montar os nomes dos desenhos. A garota repete as sílabas que Michele diz, mas observo que ela não tem a mínima clareza sobre o que está sendo perguntado.

(Citação retirada da observação nº 02 de A.A., datada de 14/04/14, realizada na ESCOLA 1 com a Professora Michele)

Em sua maioria essas intervenções ocorreram de forma pontual e sistematizada incidindo sobre os aspectos das atividades propostas. As docentes não demonstraram interesse em oferecer aos alunos um quadro geral do exercício que deveria ser realizado, se detendo em ajudá-los a solucionar as dificuldades que apresentavam na resolução dessas tarefas. Apesar disso, as educadoras buscavam oferecer toda a atenção que as crianças necessitavam, o que era dificultado pelo fato de que em algumas situações o AEE ocorria em grupos de até quatro crianças.

Abaixo serão apresentados alguns enxertos que comprovam essa afirmação:

O garoto apresenta muitas dificuldades em produzir o texto exigido e a professora intervém constantemente, mas nem todas essas manifestações são positivas; a grande maioria delas se limita a corrigir os erros ortográficos do aluno.

(Citação retirada da observação nº 07 de E., datada de 25/09/14, realizada na ESCOLA 1 com a Professora Michele)

Micaela, após a leitura de E., se coloca a realizar as correções no texto do garoto, nem sempre contando com a ajuda do menino que se limita a realizar as mudanças impostas pela docente. O garoto realiza as correções e assim conclui a atividade, voltando para a sua sala.

(Citação retirada da observação nº 08 de E., datada de 30/09/14, realizada na ESCOLA 1 com a Professora Michele)

Houve casos cujas intervenções pedagógicas foram marcadas pela constância, ocorrendo com frequência e de maneira sistematizada. Nesses episódios, as professoras acompanhavam a realização de cada uma das etapas das tarefas propostas, estando ao lado das crianças para qualquer eventualidade. Uma situação ilustrativa dessa metodologia de trabalho foi acompanhada no dia 31/03/14:

O atendimento tem início com a realização de uma atividade em folha avulsa na qual são apresentadas várias figuras em quadros separados. [...] A professora ajuda L.P. nesse processo, falando várias vezes o nome de cada figura, enfatizando a primeira sílaba de forma a facilitar a compreensão do garoto, o que parece surtir efeito, já que L.P. realiza a atividade sem maiores dificuldades. Em seguida, a professora pede para o menino colorir as figuras, perguntando antes se ele sabia qual eram as cores que cada ilustração deveria receber.

(Citação retirada da observação nº 05 de L.P., datada de 31/03/14, realizada na ESCOLA 1, com a Professora Michele.)

Outro momento que pode ser assumido como descritivo dessas dinâmicas de intervenções constantes ocorreu no dia 02/10/14 com A.A. Nesse dia a aluna foi conduzida por Michele durante a realização da atividade em questão, uma vez que ela não parecia capaz de concluir sozinha tudo o que estava sendo exigido, como pode ser constatado a partir da leitura da seguinte citação:

Michele intervêm constantemente, auxiliando a aluna a montar as palavras a partir das sílabas. A menina reconhece os sons das sílabas, mas ainda não consegue distinguir a sua grafia sem a ajuda da professora. [...] Michele

aproveita para ensinar A.A. a reconhecer as horas em um relógio de ponteiros, mas a aluna não consegue aprender.

(Citação retirada da observação nº 06 de A.A., datada de 02/10/14, realizada na ESCOLA 1 com a Professora Michele)

Em situações específicas a intervenção necessária para que a aprendizagem dos alunos atingisse as metas esperadas não ocorreu. Apesar de essas ocasiões terem sido notadas apenas algumas vezes durante todo o período de acompanhamento, representam um elemento importante para a interpretação da esfera analisada à medida que ilustram o descompromisso, mesmo que momentâneo, que as educadoras apresentavam para com a oferta das condições imprescindíveis para o desenvolvimento acadêmico dos educandos acompanhados, tendo sido descritas no Diário de Campo da seguinte maneira:

A professora apenas fala para o garoto os erros cometidos por ele na sua produção textual, se limitando a chamar a sua atenção sem ao menos observar se E. faz as correções necessárias. Em momento algum foi possível observar uma tentativa por parte da docente de acompanhar a criança na realização da atividade proposta; ela deixa o aluno trabalhando sozinho, ficando conversando com outro professor que também estava na SRMs.

(Citação retirada da observação nº 10 de E., datada de 28/10/14, realizada na ESCOLA1, com a Professora Michele).

Nessas ocasiões as professoras pareciam distraídas com outras questões, conversando com seus pares e deixando as crianças realizarem a atividade proposta da forma como preferissem, mesmo que demonstrassem claras dificuldades em concluí-las, como pode ser conferido na citação a seguir:

Nessa atividade a professora entrega para o aluno uma tira de história em quadrinhos sem diálogo e pede para E. produzir uma história com base nas ilustrações. Noto que Michele não intervêm muito na produção do menino, deixando-o escrever livremente e se limitando a auxiliá-lo quando ele apresenta dúvidas. [...] Enquanto E. realiza a atividade a professora mexe no computador.

(Citação retirada da observação nº 09 de E., datada de 28/10/14, realizada na ESCOLA 1 com a Professora Michele)

No que se refere à professora especialista que atuava na ESCOLA 1 assumindo a função de, segundo sua própria definição, professora do ensino colaborativo, denominada nesse estudo de Micaela, sua dinâmica de trabalho era marcada por intervenções pedagógicas constantes e sistematizadas facilitadas pelo fato de que esse apoio se dava de forma individual. Cabe destacar que essa educadora atuava tanto na sala comum, auxiliando a professora regente com o aluno público alvo da educação especial que se encontrava nesse local, quanto na SRMs, retirando essa criança da classe de modo a atendê-la individualmente. Abaixo serão apresentados dois enxertos do Diário de Campo, um referente a uma situação vivenciada no contexto da sala regular e outro relativo a Sala de Recursos Multifuncionais:

A professora Micaela acompanha L.P na classe, realizando o atendimento colaborativo nesse contexto. [...] Inicia entregando para o menino uma folha sulfite dividida em duas partes. Na primeira o aluno tem que assinalar o nome correto das figuras apresentadas. Micaela procura auxiliá-lo na leitura, formando sílaba por sílaba cada palavra apresentada de maneira que L.P. descubra onde está escrito o nome das ilustrações. O menino repete as sílabas faladas pela professora, mas não parece capaz de formá-las autonomamente.

(Citação retirada da observação nº 02 de L.P., datada de 31/03/14, realizada na ESCOLA 1 com a Professora Micaela)

Micaela retira A.A. da sala, realizando o seu atendimento na SRMs. Ela entrega para a menina as mesmas atividades aplicadas com L.P. Inicia dando para a aluna um exercício em folha avulsa na qual são apresentadas várias figuras em quadros separados. Em frente a cada uma delas se encontram várias letras, cabendo a menina circular aquela com a qual o nome da figura começa. A professora ajuda A.A. nesse processo, falando repetidas vezes o nome de cada ilustração, enfatizando a primeira sílaba de forma a facilitar a compreensão da aluna, o que parece surtir efeito, já que A.L. realiza a atividade sem maiores problemas.

(Citação retirada da observação nº 02 de A.A., datada de 31/03/14, realizada na ESCOLA 1 com a Professora Micaela)

A professora Micaela procurava orientar sistematicamente a realização da tarefa proposta, acompanhando o educando nesse percurso e corrigindo seus erros quando eles se mostravam presentes. De maneira geral, essa orientação pedagógica ocorria durante todo o período no qual essa educadora acompanhava a criança, condicionando a aprendizagem desse sujeito, uma vez que a docente, através dessas intervenções, fornecia as bases para que o aluno concluísse as tarefas propostas. Esse quadro se mostrou frequente durante o tempo no qual o pesquisador esteve inserido no campo de estudo, sendo referenciado em passagens como a que se segue:

E. está realizando uma atividade de produção textual em uma folha de sulfite; nesse exercício é apresentada a figura de duas crianças brincando com um balão. Em seguida o texto começa e o aluno deve continuá-lo, mantendo coerência com a ilustração [...] a professora orienta o aluno constantemente, dizendo que a história deve ter começo, meio e fim. O aluno parece compreender as orientações; sua história é simples, mas possui começo, meio e fim. [...] E. conclui o texto e, em seguida, pinta a ilustração e cola em seu caderno que é usado tanto no ensino colaborativo, quanto no ensino regular. O garoto pede para ler e PE2E1. entrega um texto impresso

com o título “A maior das aves vivas” que fala sobre o avestruz. A docente acompanha a sua leitura, ajudando-o naquelas palavras que apresenta barreiras.

(Citação retirada da observação nº 08 de E., datada de 25/09/14, realizada na ESCOLA 1, com Professora Micaela.)

Em outra situação a docente especialista procura articular com o aluno uma atividade de produção de texto, entregando a ele uma história que já apresentava começo, cabendo ao garoto continuá-la. Nesse processo Micaela orientou a realização do exercício, mas, apesar do seu esforço, o garoto não conseguiu concluí-lo com correção, como pode ser observado na descrição da situação:

E. está produzindo um texto em uma folha sulfite. Nesse exercício é apresentada uma figura de animais em um zoológico. Em seguida o texto começa e o aluno deve continuá-lo, mantendo coerência com a ilustração. [...] O garoto apresenta muitas dificuldades em escrever o texto e a Professora Micaela intervêm constantemente procurando ajudá-lo nesse processo. A educadora procura animar o menino a continuar a história oralmente para depois, em um segundo momento, colocá-la no papel, mas E. ainda não parece preparado para estruturar um texto, apesar de se manter concentrado na realização da atividade.

(Citação retirada da observação nº 06 de E., datada de 25/09/14, realizada na ESCOLA 1 com a Professora Micaela)

Houve situações nas quais a docente Micaela atuou de forma pontual, guiando os alunos em momentos específicos durante a realização das atividades. Isso ocorreu nos momentos nos quais essa professora foi orientada a trabalhar dessa maneira em função de se tratar de tarefas avaliativas que deveriam ser realizadas pelas crianças de individualmente, cabendo à educadora o papel de leitora dos exercícios, certificando-se de que haviam

compreendido o objetivo das atividades. Esses exames se referiam a avaliações propostas no ensino regular que não haviam sido realizadas pelas crianças em sala, ficando para Micaela a responsabilidade de auxiliá-las nesse processo, como pode ser constatado abaixo:

[...] chego à escola e sou informado de que o aluno se encontra com Micaela. Hoje a professora realizará com o garoto a prova de matemática que ele deveria ter concluído na sala de aula, mas, como faltou, teve que fazê-la no atendimento. Noto que a prova não tem qualquer tipo de adaptação, sendo a mesma que foi realizada pelos demais alunos. Trata-se de uma avaliação extensa, com quatro folhas, enfocando, em sua maioria, problemas matemáticos [...] a docente se limita a ler para o menino o enunciado das questões, não prestando nenhum outro tipo de ajuda no que se refere a sua solução. Depois da leitura do enunciado, o garoto procura solucionar os problemas da forma como julga correto. A professora não faz nenhum tipo de correção.

(Citação retirada da observação nº 09 de D.C, datada de 02/10/14, realizada na ESCOLA 1, com a Professora Micaela.)

Para além dessas circunstâncias, em outras ocasiões a professora atuou pontualmente junto aos alunos sem que houvesse qualquer ordem nesse sentido. Esses momentos representaram situações onde a educadora se limitou a fornecer aos alunos as informações das quais necessitavam para concluir determinada tarefa, procurando auxiliá-los apenas quando apresentavam dificuldade em realizar o exercício solicitado. Nesses casos o apoio se dava única e exclusivamente com o objetivo de que a atividade em questão fosse concluída com sucesso, como descrito a seguir:

E. está trabalhando a reescrita de uma história intitulada “João Pestana e Outras Histórias” em uma folha de sulfite. Esse texto já havia sido lido pela professora quando eu cheguei [...] E. se mantém concentrado na escrita. Ao

que parece ele não apresenta sérias dificuldades de leitura. Micaela orienta o aluno constantemente, lembrando que a história deve ter começo, meio e fim. As correções que a docente realiza no texto do garoto, sobremaneira as ortográficas, não são acompanhadas do motivo dessas correções. Nesse sentido, esse processo avaliativo acaba ficando sem sentido para o menino que não é chamado a dele participar [...] E. conclui o texto, em seguida, pinta a ilustração contida na folha e cola a atividade em seu caderno, que é usado tanto no atendimento especializado, quanto na sala regular.

(Citação retirada da observação nº 02 de 06 de E., datada de 25/09/14, realizada na ESCOLA 1 com a Professora Micaela)

A segunda categoria sobre a qual os dados referentes a aprendizagem foram reunidos se refere *as atividades trabalhadas no AEE*. Em um primeiro momento observou-se que os exercícios propostos nesse contexto representavam a continuação das atividades empreendidas na sala de aula, cabendo a professora do atendimento especializado a função de concluir as tarefas que não haviam sido finalizadas na classe regular. Dessa forma, nas sessões do Atendimento Educacional Especializado realizadas na Sala de Recursos Multifuncionais no período contrário aquele que as crianças acompanhadas se encontravam matriculadas no ensino regular, a exceção de C.H. que, em função dos motivos anteriormente apresentados, era atendido no mesmo período em que estava na classe regular, as tarefas organizadas se orientavam pelos objetivos do ensino regular, trabalhando os conteúdos acadêmicos que, a priori, deveriam ser enfocados nesse contexto. As professoras especialistas buscavam atender as demandas das docentes generalistas, desenvolvendo as habilidades e ensinando o instrumental exigido pelas suas colegas. Essas situações foram recorrentes durante o período de observação, sendo relatadas no Diário de Campo da seguinte maneira:

Micheli busca trabalhar com L.P. uma atividade que ele não havia conseguido realizar na sala de aula. Noto que se trata de uma tarefa sobre encontros vocálicos. Nessa tarefa o garoto deve circular em um texto sobre a água todos os encontros vocálicos que conseguir encontrar. Quando terminar essa etapa, precisa ligar esses encontros com algumas figuras que

representam o seu som. A educadora intervêm constantemente, quase respondendo as questões para o aluno, uma vez que essa tarefa se mostra complexa para L.P. a medida que exige dele várias habilidades intelectuais que ele ainda não parecer ter desenvolvido.

(Citação retirada da observação nº 7 de L.P., datada de 02/04/14, realizada na ESCOLA1, com a Professora Michele).

Nilza propõe uma atividade de ditado das palavras e frases com vista a identificar o nível de alfabetização do aluno. A professora me explica que terá que apresentar essa informação ao Conselho de Classe do 1º Bimestre, sendo de sua responsabilidade a realização das Avaliações Diagnósticas. Nilza dita as seguintes palavras: mariposa, formiga, urso, rã e a frase “A formiga picou o meu pé”. [...] Assim que o aluno finaliza o ditado a docente inicia uma atividade com o alfabeto. Nela ela escreve o alfabeto faltando algumas letras e pede para D.C. completar. Essa atividade está contida no caderno do garoto, tendo sido iniciada na sala regular e continuada no AEE.

(Citação retirada da observação nº 02 de D.C., datada de 23/04/14, realizada na ESCOLA 2 com a Professora Nilza)

As atividades realizadas no AEE durante o período de coleta de dados buscaram alfabetizar os alunos que ainda não haviam assimilado todas as ferramentas necessárias para a construção da leitura e da escrita. Procurando desenvolver as habilidades inerentes a esse processo, o atendimento especializado assumia a responsabilidade pela alfabetização das crianças que frequentavam esse apoio, exercendo assim uma função muito parecida com a que deveria ser realizada pela sala regular e se convertendo em uma espécie de reforço escolar. Essa constatação pode ser consubstanciada em momentos como os que se seguem:

[...] a atividade que a garota está realizando consiste na formação de palavras a partir da junção de sílabas recortadas. Aqui são apresentadas algumas

figuras (sapato, sala, sapo, sorvete, sopa, serrote, sino, sacola, suco e soco) [...] novamente trata-se de um exercício em folha de sulfite que a aluna irá colar em seu caderno, que serve tanto para os trabalhos realizados no AEE, quanto para as atividades empreendidas na sala de aula.

(Citação retirada da observação nº 09 de A.A., datada de 18/11/14, realizada na ESCOLA 1 com a Professora Michele.)

Micheli está trabalhando atividades de alfabetização. Ela entrega para o menino sílabas recortadas e algumas figuras. O garoto deve identificar os desenhos e construir seus nomes. Micheli tem que falar a primeira sílaba de cada figura, orientando a aprendizagem e L.P. consegue terminar a frase [...] Em um segundo momento desse exercício Micheli começa a elaborar com L.P. uma lista de palavras com o nome de coisas que tenha a família silábica em questão (PA, PE, PI, PO, PU). Utilizando o quadro branco da SRMs, essa docente pede para o menino falar palavras que se encaixam nesses critérios, pedindo a ajuda do aluno para escrevê-las. Em alguns momentos ela mesmo escreve as letras no quadro e em outros chama o garoto para fazê-lo.

(Citação retirada da observação nº 08 de L.P., datada de 14/05/14, realizada na ESCOLA 1 com a Professora Michele)

A professora enfatiza o trabalho com produção de texto com E. Ele parece interessado na atividade proposta, mantendo-se em silêncio e concentrado. O garoto deve produzir o início de um texto que propõe uma leitura diferenciada da história dos Três Porquinhos. Tendo parte do texto já concluído, E. precisa escrever o início da história. O aluno apresenta dúvidas constantes sobre a escrita das palavras, perguntando para mim em alguns momentos a escrita correta. Ele também faz esse tipo de pergunta para Micheli, que fala a forma correta de escrever cada palavra. Noto que o aluno fala em voz baixa enquanto escreve.

(Citação retirada da observação nº 07 de E., datada de 30/09/14, realizada na ESCOLA 1 com a Professora Michele)

Essas atividades guardavam relação com as dificuldades acadêmicas demonstradas pelos alunos, procurando focar as habilidades que essas crianças ainda não haviam assimilado e que eram essenciais para a continuação da sua aprendizagem. As professoras especialistas orientavam a sua prática segundo o conteúdo a ser subjetivado pelos educandos, secundarizando o desenvolvimento do instrumental imprescindível para que esses conhecimentos pudessem ser compreendidos por esses sujeitos. Nesse sentido, tornavam o AEE uma continuação do ensino regular ao trabalhar exercícios iniciados na sala de aula que não haviam sido terminados pelos alunos.

Noto, mais uma vez, que o trabalho desenvolvido no AEE é voltado para as dificuldades escolares apresentadas pelos alunos, se transformando em uma espécie de reforço escolar. No caso de A.A., o trabalho é orientado para a alfabetização da garota que está no 2º ano e ainda não lê palavras. [...] observo que Michele, em alguns momentos, dá continuidade as atividades iniciadas na sala regular. A aluna, segundo informações da própria docente, não é capaz de acompanhar as tarefas propostas na classe, limitando-se a copiar algumas coisas na lousa com letra bastão, uma vez que não escreve com letra de mão.

(Citação retirada da observação nº 11 de A.A, datada de 01/09/14, realizada na ESCOLA 1, com a Professora Michele)

Observo que é entregue para a aluna uma atividade em sulfite na qual se encontram dispostas várias figuras. No rodapé da folha estão escritas várias palavras, inclusive os nomes das figuras. A.A. precisa ler cada uma dessas palavras, achar os nomes das respectivas ilustrações, recortá-lo e colá-lo no quadro que está disposto em frente a cada desenho. A professora ajuda constantemente, auxiliando a menina a ler as palavras, uma vez que apresente muitas dificuldades nesse sentido. [...] Noto, mais uma vez, que o trabalho desenvolvido no AEE é voltado para as dificuldades acadêmicas

dos alunos. No caso de A.A. o trabalho é voltado para a alfabetização da menina que está no 2º ano e não lê palavras.

(Citação retirada da observação nº 07 de A.A., datada de 23/09/14, realizada na ESCOLA 1 com a Professora Michele)

Além dos exercícios que tinham relação direta com as necessidades de aprendizagem relatadas pelas docentes do ensino regular, as professoras especialistas propunham tarefas voltadas para as particularidades inerentes a cada aluno. Eram representativas dessas atividades exercícios que procuravam amadurecer o raciocínio lógico e a atenção voluntária, elementos essenciais para que o instrumental exigido pela escola seja sedimentado. Essas propostas eram oferecidas xerocadas ou mimeografadas em folhas de sulfite, sendo empreendidas com o apoio de materiais diferenciados, como o Material Dourado e não ocorriam em todas as sessões. Segue exemplos dessas dinâmicas:

Chego na escola e o atendimento já se encontra em andamento. Noto que a atividade proposta parece utilizar o Material Dourado. Em uma folha de sulfite estão dispostos alguns numerais, do 1 ao 10 e suas respectivas quantidades, cabendo ao aluno ligar esses dois elementos. A professora especialista utiliza o Material Dourado como base para a contagem, de modo que as crianças tenham um apoio concreto para o seu raciocínio.

(Citação retirada da observação nº 8 de D.C., datada de 26/09/14, realizada na ESCOLA1, com a Professora Micaela).

Nilza está realizando com o garoto uma atividade de adição e subtração simples de uma casa apenas. Ela emprega nesse processo tampinhas de refrigerante como forma de facilitar a contagem por parte de D.C. A professora coloca algumas operações na lousa e pede para o aluno ir até lá resolver. Permanecendo ao seu lado, Nilza

orienta a resolução do problema, perguntando para o menino o que ele deve fazer em cada etapa da operação e deixando-o a vontade para usar, além das tampinhas, o Material Dourado como forma de tornar concreto uma conta que, até então, se mantinha abstrata. [...] D.C. vai até a mesa da professora manusear o Material Dourado; pega oito unidades e dessas, tira seis, ficando com duas. Em seguida, pega cinco cubos e depois mais três, totalizando oito. O garoto vai até a lousa e escreve o resultado de cada operação.

(Citação retirada da observação nº 04 de D.C., datada de 17/05/14, realizada na ESCOLA 2 com a Professora Nilza)

Segundo os dados descritos no Diário de Campo as atividades que assumiram mais sentido aos olhos das crianças foram aquelas que se relacionaram diretamente com os conteúdos acadêmicos, uma vez que para os alunos estava clara a necessidade de subjetivarem o conhecimento trabalhado naquele exercício. As docentes não se preocupavam em conscientizar os educandos sobre a relevância das tarefas que propunham, o que se refletia no desinteresse que eles demonstravam em realizar qualquer atividade que se afastasse do que era trabalhado em sala de aula, como pode ser notado nos trechos apresentados a seguir:

[...] ao aluno é entregue a temática de uma história. A professora pede para o garoto estruturar o texto a partir do tema indicado, iniciando para isso uma roda de conversa onde é debatida a passagem dos anos e as marcas que ela deixa em nosso corpo. Como forma de incentivar esse diálogo, Michele lê para E. um poema que fala sobre o passar dos tempos. O garoto parece muito interessado na leitura, prestando atenção. Em seguida Michele procura orientar a escrita do texto, conversando com o aluno constantemente sobre o que ele pretende escrever. A professora procura ajudar E. a organizar a sua história primeiro para depois passá-la para o papel; para isso, ajuda-o a organizar a história oralmente. Observo que a criança está interessada na atividade, prestando atenção a tudo o que a professora diz. Para além disso, mantém um diálogo constante com a docente afim de dar continuidade ao

seu texto. O aluno apresenta muitas dúvidas quanto a forma correta de escrever certas palavras, sendo ajudado pela professora nesse sentido.

(Citação retirada da observação nº 11 de E., datada de 30/09/14, realizada na ESCOLA 1 com a Professora Michele)

Para as crianças acompanhadas o sentido dos exercícios que realizam se relacionava ao fato dessas atividades enfocarem conteúdos reconhecidos como importantes pela escola, em especial, a habilidade de leitura-escrita. Os alunos não compreendiam a importância desses saberes para o seu progresso intelectual. Apesar disso, se mantinham concentrados durante a maior parte do tempo, se atendo as orientações da professora e mostrando insatisfação quando não conseguiam resolver alguma questão.

L.P se esforça para concluir a atividade de escrita. Nessa proposta a docente apresenta a família silábica do P (PA, PE, PI, PO, PU), entregando um alfabeto móvel para L.P. de modo a possibilitar que ele junte a consoante com as vogais, formando as sílabas. Micaela auxilia o aluno nesse processo, falando seguidas vezes o som que cada sílaba faz. Em seguida ela pede para o garoto dizer duas coisas que começam com cada sílaba, fazendo o seu desenho no quadro da sala. Micaela entrega uma folha para L.P que apresenta todas as sílabas em coluna. O aluno deve copiá-las duas vezes em letra bastão e depois fazer as ilustrações que a professora desenhou na lousa. A docente permanece ao lado do menino, auxiliando-o, mas ele parece irritado com suas dificuldades.

(Citação retirada da observação nº 12 de L.P, datada de 15/09/14, realizada na ESCOLA 1, com a Professora Micaela.)

Não se notou muitas diferenças entre as atividades apresentadas em função do ano de escolarização dos alunos acompanhados. Essa distinção se fazia apenas de acordo com o nível de aprendizagem de cada sujeito, buscando atender as suas necessidades. Dessa forma, as

crianças que ainda não se encontravam alfabetizadas trabalhavam tarefas que buscavam desenvolver as habilidades de leitura-escrita, enquanto aquelas que já se mostravam capazes de ler e escrever eram envolvidas em exercícios orientados para a produção de textos. Como forma de ilustrar essa não distinção, será descrita uma situação de aprendizagem por ano acompanhado com vista a possibilitar ao leitor a compreensão da semelhança existente entre elas:

2º ANO:

A terceira atividade é apresentada. Nela estão desenhadas as seguintes frutas: banana, maçã, pera e laranja. L.P deve completar as lacunas dos seus nomes com as sílabas correspondentes e, depois, pintá-las com as cores corretas de acordo com cada fruta. Ele não parece conseguir realizar isso sozinho, Micaela o ajuda a montar as sílabas falando a palavra completa e, em seguida, indicando para o menino quais as letras que devem ser agrupadas para formar as sílabas adequadas. Logo depois, a docente ajuda L.P. a escolher as cores a serem usadas, orientando o aluno até que ele conseguisse descobrir quais foram as frutas desenhadas de modo a fazer a correspondência necessária entre a realidade e a cor que deveria empregar. Percebo que, de fato, L.P. apresenta muitas dificuldades em distinguir as cores [...]

(Citação retirada da observação nº 12 de L.P, datada de 15/09/14, realizada na ESCOLA 1, com a Professora Micaela.)

3º ANO

E. está realizando uma produção textual a partir de algumas imagens apresentadas pela professora. Michele entrega para o menino uma folha com uma história em quadrinhos fora de ordem, pedindo para o aluno colocá-la na sequência correta, numerando os quadros corretamente. O aluno vai organizar a história em um primeiro momento de forma oral, pensando em voz alta qual a seria a sequência correta dos quadros. Observo que a professora auxilia nesse sentido, ajudando o garoto a elaborar oralmente a

história, estimulando-o a continuá-la. Depois de organizar corretamente os quadros, E. deve produzir um pequeno texto que conte o que ele imagina estar acontecendo nos quadrinhos, narrando os acontecimentos. O menino parece animado com essa atividade. Apesar de se mostrar ainda incapaz de escrever textos com coerência e correção elabora a sua história, perguntando para Michele quando apresenta alguma dúvida na grafia das palavras.

(Citação retirada da observação nº 05 de E., datada de 21/09/14, realizada na ESCOLA 1, com a Professora Michele.)

4º ANO

Ao chegar a escola vou direto até a SRMs e observo que o garoto já está trabalhando. C.H. deve realizar uma atividade na qual lhe é apresentada uma folha com várias figuras, cabendo a ele identificar aquelas que se iniciam com a vogal O. Michele acompanha a realização desse exercício, auxiliando o menino a identificar cada uma das ilustrações ao dizer bem devagar o nome de cada desenho. Depois que a criança identifica corretamente cada uma das ilustrações e seus respectivos nomes, a professora manda o menino desenhar uma figura que tenha o seu nome iniciado pela vogal que está sendo trabalhada. Dando continuidade ao trabalho, Michele focaliza a vogal U. Observo que a dinâmica do exercício se mantém a mesma, à medida que a professora apresenta para o garoto uma folha que contém vários desenhos que se iniciam pela letra U, cabendo a D.C. identificar quais, entre esses esboços, possuem a letra U como caractere inicial. Depois de selecionadas essas ilustrações devem ser coloridas pelo garoto. [...] (Citação retirada da observação nº 07 de D.C, datada de 08/11/14, realizada na ESCOLA 2 com a Professora Nilza.)

A natureza das atividades trabalhadas no Atendimento Educacional Especializado também foi alvo de análise dessa investigação, observando se essas propostas se mostraram capazes ou não de possibilitarem o desenvolvimento acadêmico dos alunos acompanhados. Durante a pesquisa foi notada a prevalência de exercícios orientados essencialmente para as dificuldades escolares demonstradas pelas crianças, haja vista que, de acordo com os dados referenciados no Diário de Campo, as dinâmicas desenvolvidas primavam pela construção das

habilidades essenciais para a continuidade dos estudos desses alunos, como pode ser notado nos trechos adiante:

A.A realiza uma tarefa de reconhecimento das vogais. Trata-se de uma atividade mecânica que exige apenas que essas letras sejam decoradas pelo aluno ao exigir que as coloque na ordem correta segundo a qual são apresentadas no alfabeto. A professora procura ajudá-la na realização dessa tarefa, uma vez que a aluna não parece ter total domínio do alfabeto. [...] Em um segundo momento A.A. deve pintar somente os desenhos dos objetos que se iniciam pela letra O. A menina não consegue realizar a tarefa sozinha, sendo auxiliada por Michele que fala pausadamente o nome de cada figura, perguntando se o som desse nome se parece com o som da vogal em questão.

(Citação retirada da observação nº 11 de A.A., datada de 18/08/14, realizada na ESCOLA1 com a Professora Michele).

A professora começa a trabalhar com o alfabeto móvel, formando sílabas e perguntando se o garoto as reconhece; em alguns momentos L.P. consegue reconhecê-las, em outros a docente tem que ajudá-lo [...] depois de formar as sílabas e pedir para a criança identificá-las, a professora muda o objetivo da atividade. Agora, ainda se valendo do alfabeto móvel, ela passa a falar as sílabas, pedindo, em seguida, para que L.P. as escreva com o alfabeto. Nesse momento o aluno precisa de um apoio mais enfático da professora, a medida que não consegue unir a consoante com a vogal adequada. Micaela procura ajudá-lo falando pausadamente a sílaba em questão de maneira a possibilitar que L.P. reconheça o seu som, mas nem sempre isso acontece. Após a formação das sílabas, a docente pede para o menino copiá-las em seu caderno, e, depois fazer ilustrações de objetos que tenham em seus nomes a família silábica do L, letra trabalhada nessa sessão.

(Citação retirada da observação nº 07 de L.P., datada de 12/05/14, realizada na ESCOLA 1 com a Professora Micaela.)

Tornou-se claro ao longo da pesquisa que o foco do trabalho desenvolvido no AEE era a aprendizagem do conteúdo acadêmico. Nesse contexto, o desenvolvimento intelectual dos alunos se dava a reboque do trabalho com esses conteúdos conforme as habilidades e competências imprescindíveis para que os alunos pudessem acompanhar o conteúdo proposto no ensino regular eram reforçadas. Essa afirmação pode ficar ainda mais clara na citação do Diário de Campo a seguir:

[...] o garoto parece realizar a atividade sem maiores problemas, apesar disso, a professora se mantém ao seu lado, acompanhando todo o processo de resolução da tarefa. Nesse exercício, proposto em folha de sulfite, o aluno deve identificar o nome correto das figuras apresentadas. Embaixo de cada desenho se encontram disposto três nomes, D.C precisa assinalar aquele que contém o nome do objeto apresentado. O garoto parece interessado na atividade, compreendendo a sua dinâmica [...] A professora em momento algum esclareceu para o garoto por que aquela tarefa estava sendo disposta nem o que era trabalhado por ela, o que me faz questionar se, de fato, D.C. entende os motivos pelos quais está trabalhando esse exercício. (Citação retirada da observação nº 05 de D.C. datada de 18/05/14, realizada na ESCOLA 2 com a Professora Nilza.)

Ao longo do período de observação as educadoras acompanhadas relataram terem observado evoluções no desenvolvimento acadêmico e intelectual de quase todas as crianças, a exceção feita a C.H que não apresentou melhoras na sua aprendizagem. Esse avanço foi destacado por uma das docentes especialistas ao reproduzir uma fala de uma das professoras do ensino regular que “[...] relata uma evolução no desempenho acadêmico da garota que já se mostra capaz de ler palavras com ajuda, mas ainda está muito aquém do nível esperado para o ano escolar que frequenta” (Citação retirada da observação nº 10 de A.A., datada de 25/08/14 realizada na ESCOLA 1 com a Professora Micaela). Em maior ou menor grau sublinha-se que durante o período no qual foram acompanhados os alunos experimentaram uma evolução na sua aprendizagem. Como forma de ilustrar esses possíveis progressos, serão descritas a seguir duas situações de cada aluno, uma inicial, observada no começo do período de coleta de

dados, e outra colhida no final da observação. Pretende-se por meio desse artifício fornecer ao leitor um quadro do avanço escolar vivenciado pelas crianças durante o ano letivo.

A aluna A.A. foi uma das que apresentaram maior progresso acadêmico. Ao iniciar o ano letivo não se mostrava capaz de reconhecer as letras ou de distingui-las dos números, dificuldade superada ao final desse período, haja vista que ao finalizar 2014 a garota se encontrava no nível silábico sem valor sonoro, reconhecendo, portanto, que as palavras são formadas por sílabas, apesar de não traçar ainda a relação entre essas sílabas e seus fonemas.

A professora está corrigindo a Avaliação Diagnóstica enviada pela SME para ser aplicada nos alunos. Como A.A é atendida pelo AEE, o seu exame foi realizado em uma das suas sessões na Sala de Recursos Multifuncionais. Michele me mostra a prova e observo que a menina não consegue traçar diferenciações entre as letras e os outros elementos gráficos, empregando símbolos na escrita. Noto também que A.A relaciona o tamanho do animal que teve o nome ditado com o tamanho da palavra que deve ser escrita. Dessa forma, quanto maior for o animal, maior será a palavra.

(Citação retirada da observação nº 01 de A.A, datada de 31/03/14, realizada na ESCOLA 1, com a Professora Michele.)

Hoje A.A deve realizar uma avaliação de desempenho enviada pela SME. Como a professora do ensino regular não consegue auxiliar a aluna nesse processo, essa responsabilidade fica a cargo de Micaela. A professora dita para a menina as seguintes palavras: mariposa, camelo, peru e boi. Em seguida, a frase “O camelo vive no deserto” como forma de avaliar o nível alfabético no qual a aluna se encontra. Após concluir o ditado, Micaela avalia que A.A pode ser classificada como alfabética sem som de vogal, ou seja, a menina reconhece que as palavras são formadas por sílabas, mas ainda não consegue estruturá-las.

(Citação retirada da observação nº 16 de A.A, datada de 24/09/14, realizada na ESCOLA 1, com a Professora Micaela.)

O mesmo progresso foi vivenciado por L.P., colega de turma de A.A. Esse aluno também avançou nas suas fases de escrita, migrando do nível pré-silábico para silábico, conforme notado nas citações apresentadas:

L.P não consegue identificar as letras. Quando a professora pede para ele escrever o seu nome, ele o escreve de cabeça para baixo por que o crachá com o seu nome estava disposto assim sobre a sua carteira. Além disso, ao invés de usar letras na sua escrita ele desenha a figura cujo nome deveria escrever. Observo que a professora fica confusa, sem saber como atuar nesses casos. [...] Individualmente Micaela trabalha a identificação das letras com o garoto, insistindo com ele na memorização do alfabeto.

(Citação retirada da observação nº 02 de L.P, datada de 07/03/14, realizada na ESCOLA 1, com a Professora Micaela.)

O menino está realizando uma atividade onde precisa ligar a letra inicial do nome da figura ao seu desenho. Em seguida, L.P. precisa completar esse nome com as letras que estão faltando. Nesse caso está sendo trabalhada a vogal U, devendo ser escrita em todos os espaços das palavras. Assim que o garoto conclui, Micaela pede para ele ler as palavras; no começo ele resiste, dizendo que não sabe ler mas, com a ajuda da professora, acaba por decifrar todos os nomes dos objetos.

(Citação retirada da observação nº 09 de L.P, datada de 01/09/14, realizada na ESCOLA 1, com a Professora Micaela.)

Com relação a E., observou-se uma clara evolução na sua produção textual superando a escrita de palavras e migrando para a produção de narrativas curtas. Esse garoto

demonstrava muita preocupação com as normas ortográficas, perguntando constantemente a maneira correta de escrever as palavras que tinha dúvida.

E. está realizando uma atividade de interpretação textual da história “A festa no céu”. O garoto deve responder as questões de forma escrita. Para isso conta com o apoio da professora que o ajuda a escrever as palavras com correção. Observo que as respostas são sintéticas, sendo formuladas com poucas palavras e de maneira bem objetiva. O menino parece ter compreendido toda a história, o que fica claro nas suas respostas, mas não se mostra capaz de escrever de forma autônoma.

(Citação retirada da observação nº 03 de E., datada de 07/05/14, realizada na ESCOLA 1, com a Professora Micaela.)

E. deve realizar a reescrita da história “Alice na Janela”, uma adaptação do texto “Alice no País das Maravilhas”. A professora lê o livro para o garoto e, em seguida, o instrui a realizar essa reescrita, explicando que ele não pode esquecer dos acontecimentos e dos personagens principais. E. necessita ser lembrado constantemente da ordem cronológica da história [...] O menino fala em voz baixa a medida que escreve, conseguindo concluir a sua reescrita com o apoio da professora.

(Citação retirada da observação nº 11 de E, datada de 07/10/14, realizada na ESCOLA 1, com a Professora Micaela.)

O progresso mais facilmente observável no que tange a aprendizagem de D.C se refere as suas habilidades matemáticas. O aluno passou a ser capaz de realizar operações de soma e subtração de até duas casas, experimentando um avanço considerável se comparado ao nível de aprendizagem demonstrado no início de 2014 onde não se mostrava capaz de realizar operações matemáticas simples de um número sem a ajuda de material de apoio como tampas de refrigerante.

D.C precisa realizar uma operação de subtração, seguindo o segundo enunciado, lido pela professora: “Pedro tinha nove pirulitos. Ele deu quatro para o seu irmão. Com quantos pirulitos Pedro ficou?”. O aluno tenta realizar a operação nos dedos, mas não consegue. Em seguida se levanta e vai até a caixa onde a professora guarda o material de apoio, pegando tampinhas de refrigerante. De posse desse instrumento consegue concluir a conta, sem precisar do auxílio da docente.

(Citação retirada da observação nº 04 de D.C, datada de 13/08/14, realizada na ESCOLA 2, com a Professora Nilza.)

A professora entrega para o aluno uma folha com várias contas de subtração e adição de duas casas. Antes mesmo de iniciá-las, D.C vai até a caixa e pega várias tampas de refrigerante que deverão servir de apoio para a sua contagem. O aluno realiza a atividade sozinho, apresentando apenas dúvida na seguinte conta de subtração: 27-14. A professora permanece ao lado do aluno todo o tempo, orientando a realização das contas e perguntando se D.C. está entendendo tudo o que está sendo solicitado.

(Citação retirada da observação nº 09 de D.C, datada de 16/09/14, realizada na ESCOLA 2, com a Professora Nilza.)

A utilização de materiais diferenciados não foi corrente nas observações realizadas, sendo empregada em situações pontuais como as apresentadas abaixo:.

A professora começa a trabalhar com o alfabeto móvel, formando sílabas e perguntando se o aluno as reconhece. O aluno apresenta muitas dificuldades em reconhecer essas sílabas.

(Citação retirada da observação nº 12 de L.P, datada de 15/09/14, realizada na ESCOLA 1, com a Professora Micaela)

Agora a professora está trabalhando matemática, mais especificamente, adição e subtração com uma casa. N. desenha bolinhas no caderno da menina e pede para ela contá-las utilizando como apoio o Material Dourado.

(Citação retirada da observação nº 14 de A.A, datada de 29/09/14, realizada na ESCOLA 1, com a Professora Micaela)

Via de regra, as tarefas eram realizadas em cadernos ou em folhas de sulfite, sem que houvesse qualquer apoio de outro instrumental, sendo frequente apenas o uso do alfabeto móvel pelas docentes especialistas com aquelas crianças que se encontravam em processo de alfabetização. Para além disso, houve momentos nos quais a professora Nilza empregou fichas de leitura e fichas de alfabetização para trabalhar com D.C., todavia, essas ocasiões foram raras, prevalecendo uma prática regrada pelo uso de atividades xerocadas em folhas separadas, conforme exposto em uma observação datada de 23/04/14, onde é descrita uma atividade onde “[...] D.C. deve ligar os pontos segundo a ordem alfabética, formando a figura de um peixe-espada” (Citação retirada da observação nº 01 de D.C., datada de 23/04/14, realizada na ESCOLA 1 com a Professora Nilza).

3.1.2 Sala de aula regular – lócus de observação

A organização dos dados referentes ao ensino regular respeitou a sistematização aplicada ao Atendimento Educacional Especializado, sendo agrupados segundo as mesmas macrocategorias, categorias e subcategorias de análise. Dessa forma, o primeiro aspecto a ser estudado no que tange as questões que permearam as práticas de ensino-aprendizagem presenciadas nesse contexto se refere às características próprias das *intervenções pedagógicas* levadas a cabo pelas professoras das salas regulares. No caso da ESCOLA 1 essas intervenções foram quase inexistentes, à medida que as crianças observadas permaneciam

durante um período considerável do tempo em que estavam na classe com a professora especialista Micaela que trabalhava com esses alunos em sala, retirando-os desse local em situações específicas de modo a desenvolver com eles atividades individuais na Sala de Recursos Multifuncional.

Essa docente especializada atendia os alunos A.A. e L.P., matriculados na mesma sala de segundo ano e E., inserido em um terceiro. Como ela assumia a função de orientar essas crianças durante o período que estava com eles no ensino regular, a professora da sala acabava por relegar a essa educadora a função de oferecer todo o apoio do qual os educandos poderiam necessitar, não se ocupando em nenhum momento de ofertar qualquer tipo de auxílio. A docente especialista exercia a função de facilitar a aprendizagem das crianças, ajudando-as a realizar as atividades solicitadas enquanto a professora titular da sala se preocupava em orientar os colegas dos educandos acompanhados. Essa situação foi observada com frequência durante o período de coleta de dados, sendo exposta da seguinte maneira no Diário de Campo:

[...] Micaela parece ser a única a se ocupar do aluno, procurando ajudá-lo a realizar a atividade solicitada. Em momento algum a professora do ensino regular se aproxima da criança para perguntar se ela está precisando de ajuda, parecendo alheia ao processo de aprendizagem da aluna ao se ocupar apenas em explicar o conteúdo apresentado na lousa.

(Citação retirada da observação nº 04 de A.A. datada de 23/03/14, realizada na ESCOLA 1 com a Professora Micaela e a Professora Márcia.)

E. realiza a sua tarefa de junção das vogais contando apenas com o apoio de Micaela, já que Marcela não se ocupa em ajudar o garoto. Essa professora me falou que não se sente preparada para trabalhar com alunos público alvo da educação especial e que, por essa razão, fica perdida com relação a E., deixando a responsabilidade pela aprendizagem do menino com a professora especialista que o acompanha em sala de maneira.

(Citação retirada da observação nº 09 de E.. datada de 17/11/14, realizada na ESCOLA 1 com a Professora Micaela e a Professora Marcia.)

Nos casos em que a docente especialista não estava na sala regular a professora responsável por esse contexto se limitava a fornecer explicações pontuais e bem específicas com vista a possibilitar que os alunos conseguissem superar as dificuldades que apresentavam na realização das atividades. Esse auxílio se limitava às informações necessárias para que as crianças realizassem o que estava sendo exigido, oferecendo, em alguns momentos, as respostas dos exercícios. Observou-se também que os próprios colegas se preocupavam em ajudar as crianças observadas, buscando auxiliá-las na efetivação das atividades propostas, ocupando assim a função que deveria ser exercida pela professora do ensino regular, como pode ser observado a seguir:

A professora continua a passar a tarefa na lousa, ignorando que E. está precisando de ajuda para realizar a atividade que lhe foi entregue e na qual ele deve ligar o nome das figuras aos seus desenhos. Sem nenhum tipo de ajuda, o garoto permanece em silêncio, observando seus colegas até que uma das meninas que sentam ao seu lado nota a dificuldade do menino e tenta lhe explicar no que a atividade consiste, procurando orientá-lo na sua realização. A professora parece alheia a todo esse processo.

(Citação retirada da observação nº 05 de E. datada de 26/05/14, realizada na ESCOLA 1 com a Professora Márcia.)

Em uma situação específica o próprio pesquisador acabou por apoiar o aluno E. durante a realização da sua tarefa, atendendo assim a um pedido da professora da sua sala regular. Tratava-se de um exercício de matemática relativo à resolução de problemas que envolviam operações simples de soma e divisão no qual o garoto apresentava sérias dificuldades. Como a docente se encontrava ocupada auxiliando os colegas de E., perguntou

se o investigador não faria questão de ajudar o garoto, sendo imediatamente atendida. Essa situação será relatada em seguida:

[...] a professora se aproxima do pesquisador, que se encontra no fundo da sala, e pergunta se ele poderia ajudar E. a solucionar o problema apresentado na lousa. O pesquisador se senta ao lado do aluno e começa a ler o enunciado da questão [...] o garoto demonstra sérias dificuldades em compreender o que está sendo solicitado, não demonstrando nenhum domínio sobre as operações de soma e divisão exigidas no problema. Tendo isso em vista, o pesquisador procura explicar o que a atividade pede, utilizando exemplos práticos para facilitar a compreensão do aluno. O estudioso ajuda o aluno a realizar a operação de soma exigida, realizando com ele essa operação nos dedos e conseguindo levá-lo até a resposta correta.

(Citação retirada da observação nº 10 de E., datada de 20/11/14, realizada na ESCOLA 1 com a Professora Márcia.)

Notou-se, ao longo dessa pesquisa, um esforço por parte das docentes no sentido de procurar compreender as particularidades das crianças que estavam sob a sua responsabilidade. Apesar de representar a minoria das situações acompanhadas, em alguns momentos pode-se observar a preocupação das professoras do ensino regular com o oferecimento do auxílio necessário para que as crianças inseridas público alvo da educação especial pudessem realizar as atividades a elas propostas. Nessas situações as educadoras se ocupavam em explicar detalhadamente o que estava sendo exigido nos exercícios, sentando ao lado dos alunos de forma a acompanhá-los durante a realização da tarefa.

Cumprе salientar que essas ocasiões ocorriam apenas quando o restante da sala estava ocupada realizando algum trabalho, o que permitia às docentes dedicarem atenção aos alunos observados, como descrito na situação seguinte:

Depois de passar todo o conteúdo que deveria ser copiado pelos alunos na lousa, Marluci senta-se ao lado de C.H. para ajudá-lo a realizar a sua tarefa. Trata-se de uma atividade de produção de texto em que o garoto deve numerar algumas figuras que compõe uma história em quadrinhos na ordem correta, produzindo o diálogo entre os personagens. A professora ajuda o menino a organizar os quadros corretamente, auxiliando-o a escrever os diálogos, se ocupando, inclusive, de corrigir os erros ortográficos do garoto. O auxílio vai se tornando cada vez mais escasso à medida que a sala vai concluindo a atividade entregue.

(Citação retirada da observação nº 10 de C.H., datada de 25/11/14, realizada na ESCOLA 1 com a Professora Marcela.)

No que se refere às *atividades trabalhadas* no ensino regular, observou-se a falta de preocupação por parte das docentes no que tange ao oferecimento de tarefas diferenciadas voltadas para as dificuldades demonstradas pelos alunos acompanhados. Os exercícios entregues aos educandos referidos com deficiência intelectual não se distinguiam daqueles apresentados aos seus colegas, não havendo qualquer tipo de adaptação metodológica ou de conteúdo com vista a atender as singularidades de cada criança. A partir dessa realidade, o desinteresse pelas atividades era evidente, uma vez que os alunos não dominavam o conhecimento necessário para a sua realização. Esse quadro se alterou nos casos onde os professores entregaram às crianças tarefas próprias ao nível de escolarização no qual se encontravam. Tratou-se de atividades que enfocavam conteúdos anteriores aos estudados no ano escolar que frequentavam, focalizando habilidades e conhecimentos que já deveriam ter sido assimilados por esses alunos e que eram fundamentais para que conseguissem atender as demandas do período escolar no qual estavam matriculados. Nessas situações as crianças demonstravam certo interesse pelos exercícios, apesar de demandarem apoio para realizá-los, mantendo-se concentrados no que estava sendo exigido.

Enquanto seus colegas produzem um texto sobre a fábula da lebre e da raposa, A.A. realiza uma atividade de alfabetização na qual deve organizar corretamente as sílabas dos nomes das figuras contidas na folha, copiando

esses nomes logo abaixo das ilustrações. A garota pede a todo o momento ajuda para uma menina que está sentada a sua direita, demonstrando interesse pela atividade. Essa menina, por sua vez, se mostra acessível, relendo a todo o momento o enunciado do exercício para A.A. e dizendo para a menina como se escreve a maioria das palavras que ela deve reordenar [...] A.A. concluiu sua tarefa bem depois que seus colegas haviam terminado o texto.

(Citação retirada da observação nº 14 de A.A., datada de 22/10/14, realizada na ESCOLA 1, com a Professora Márcia.)

Com relação à *natureza das atividades* as quais as crianças foram submetidas no ensino regular, pode-se inferir que possibilitaram o progresso acadêmico dos alunos, apesar desse desenvolvimento ter sido prejudicado pela fragmentação que marcou essas tarefas que, em alguns momentos, se detinham sobre habilidades e conhecimentos já assimilados pelas crianças. Essa questão pode ser observada na citação que se segue:

É entregue para o menino uma atividade onde ele deve ligar o nome às figuras dos animais. Esse fato merece destaque à medida que no AEE o aluno já está trabalhando produção de texto, mesmo que de forma ainda inicial, o que indica que a habilidade requerida pela atividade que ele deve agora realizar já se encontra assimilada [...] E. realiza a atividade sem maiores dificuldades e sem que o auxílio da professora se faça presente. Observo que ele se manteve interessado [...].

(Citação retirada da observação nº 05 de E, datada de 14/05/14, realizada na ESCOLA 1 com a Professora Marluci.)

O conteúdo acadêmico assumiu papel central no desenvolvimento escolar das crianças acompanhadas. Mesmo que apresentados de maneira descontextualizada, os conhecimentos

científicos exerceram papel central no progresso intelectual experimentado por esses sujeitos, conforme descrito nas citações a seguir:

[...] o garoto realiza uma atividade onde deve recortar as sílabas, formar os nomes dos desenhos e colá-los embaixo de cada ilustração. O aluno não é auxiliado em momento algum pela professora, tendo que concluir a tarefa sozinho ou contar com a ajuda dos colegas [...] pergunto para C.H. se ele compreende o sentido do exercício que está realizando e ele me diz que sim, que assim ele vai aprender a ler e escrever, deixando-se ser “burro”.

(Citação retirada da observação nº 07 de C.H., datada de 10/10/14, realizada na ESCOLA 2, com a Professora Nádia.)

A.A. parece bem interessada na tarefa que deve realizar, segundo ela, por que assim aprenderá a escrever logo. Nessa tarefa a menina deve circular todas as sílabas com T que aparecem no poema Identidade, de Pedro Bandeira, umavez que a professora está trabalhando essa família silábica com a aluna. Dessa forma, a docente lê para A.A o poema e, depois de colocá-lo na lousa, vai perguntando quais as palavras que apresentam essas sílabas.

(Citação retirada da observação nº 14 de A.A., datada de 22/10/14, realizada na ESCOLA 1 com a Professora Márcia.)

Durante todo o período compreendido pela observação, não houve na sala regular o *emprego de qualquer material diferenciado* que pudesse oferecer ao aluno apoio para a realização das atividades impostas. Essas tarefas eram propostas em folhas sulfite ou passadas pela docente responsável pela sala no caderno das crianças, não existindo adaptações nesse sentido. Notou-se que não haviam na classe muitos materiais de apoio para serem utilizados e os poucos que existiam permaneciam trancados no armário da professora sem que essa deles se utilizasse na sua prática pedagógica. Esse contexto é realçado em uma descrição realizada

no Diário de Campo na qual a sala da professora Márcia, onde se encontravam matriculados A.A e L.P, é detalhada como se observa a seguir:

Trata-se de uma sala de tamanho médio, formada por seis fileiras com sete carteiras cada dispostas de frente ao quadro negro que fica ao lado da porta. Nota-se a presença de alguns trabalhos elaborados pelos alunos colados nas paredes que são pintadas de cor bege, mas, fora isso, a única decoração é um alfabeto pendurado em um varal em cima da lousa. Ao fundo, do lado esquerdo, bem em frente à mesa da professora, se encontram dispostos dois armários de ferro. Em um ficam guardados os cadernos e livros usados pelos alunos e, no outro, os materiais de sala. Posso notar a presença de alguns jogos e algumas caixas com alfabeto móvel.

(Citação retirada da observação nº 10 de E., datada de 20/11/14, realizada na ESCOLA 1 com a Professora Márcia.)

3.2 Esfera relacional

Nesse tópico serão apresentados os resultados referentes aos relacionamentos estabelecidos entre os professores do ensino regular e seus colegas do Atendimento Educacional Especializado e entre as crianças acompanhadas e seus colegas tanto na classe regular, quanto na proposta de apoio. Na medida em que essa pesquisa assume as relações pessoais como um elemento essencial para o entendimento da dinâmica de ensino-aprendizagem, percebendo essas questões como inerentes a esse processo, os elementos a elas inerentes são compreendidos como aspectos primordiais em qualquer metodologia de ensino. Por essa razão, esses fatores serão dispostos nessa investigação sem que seja traçada maiores divisões no que se refere ao que foi observado no AEE e nas salas de ensino regulares, sendo essas distinções estruturadas no próprio texto quando se fizerem necessárias.

No que se refere à esfera relacional, as características próprias ao relacionamento entre os professores do ensino regular e seus colegas especialistas merecem atenção especial à

medida que o estabelecimento de uma relação de companheirismo entre esses profissionais é um dos fundamentos centrais do processo de inclusão escolar. Tomando como norte as anotações empreendidas durante esse estudo, essa proximidade não se fez presente, haja vista que o relacionamento existente entre esses educadores foi marcado pelo distanciamento, sem que se pudesse observar maiores tentativas por parte de ambos os sujeitos no sentido de organizarem qualquer proposta de trabalho comum.

A comunicação entre o professor especialista e o docente responsável pela sala regular onde os alunos com deficiência intelectual se encontravam foi quase inexistente. Esses profissionais não dispunham de situações propícias para o estabelecimento desse diálogo, uma vez que realizavam seus intervalos em horários diferentes, possuindo também jornadas de trabalho distintas. A única oportunidade que possuíam em comum era o HTPC¹⁰, na qual podiam conversar sobre as crianças, mas esse encontro acabava sendo ocupado com informes e com a resolução de questões burocráticas, sobrando pouco tempo para discussões pedagógicas. Essa situação era reiteradamente denunciada pelos docentes do AEE como um dos empecilhos para a organização de um trabalho colaborativo entre eles e os professores comuns. Esses educadores aparentavam possuir consciência da importância dessa colaboração e também das dificuldades impostas à sua sistematização pelo próprio funcionamento da escola:

Não consigo conversar com a professora do E. [...] Sabe, isso é muito complicado por que eu nunca sei o que ela espera que eu trabalhe, o que quer que eu faça com o menino. Esse diálogo deveria ser mais fácil, mas eu nunca encontro ela e se encontro, não conversamos sobre o garoto.

(Fala da Professora Micaela contida em uma observação realizada no dia 18/09/14 na ESCOLA 1.)

As professoras do ensino regular também relatavam esse distanciamento como um dos principais empecilhos para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos público alvo da

¹⁰ Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

educação especial. Entretanto, assumiam uma posição de cobrança para com a docente especialista, atribuindo a ela a responsabilidade por essa distância ao acreditar ser papel dessa educadora estreitar os laços com a professora da sala regular. Essa profissional também acreditava que a dinâmica escolar dificultava a manutenção de um relacionamento pessoal mais próximo com a docente do Atendimento Educacional Especializado, mas entendia que faltava interesse por parte dessa educadora na estruturação dessa relação, relatando que a docente especialista quase nunca a procurava para tratar sobre os alunos acompanhados.

Essa posição é reiterada nas falas apresentadas a seguir que são capazes de fornecer um claro entendimento da forma como as professoras do ensino regular concebiam a relação que mantinham com as docentes do AEE:

Acho que a falta de comunicação que existe entre mim e a professora Michele. é um grande problema. Não conseguimos conversar sobre A.A [...] Para mim, a professora do AEE deveria nos procurar mais, sabe, ir até o professor da sala para saber do que ele precisa, o que está faltando, essas coisas... Nunca houve essa aproximação, ela nunca me procurou, só conversamos, às vezes, no HTPC.

(Fala da professora Márcia contida em uma observação realizada no dia 10/08/14 na ESCOLA 1.)

Eu sei que elas têm muitos alunos para atender, que é complicado e tudo, mas poxa, poderiam tirar um tempinho para conversar com a gente. E quando estão sem aluno, ficam fazendo o que? [...] Eu, quando dá certo, até procuro a Nilza., mas quase nunca conseguimos nos encontrar... Isso acaba dificultando as coisas, sabe?

(Fala da professora Nádia. contida em uma observação realizada no dia 13/11/14 na ESCOLA 2.)

A distância que marca a relação entre esses dois profissionais acaba por impossibilitar que os contextos de ensino trabalhem em colaboração, complementando suas atividades. Essa ausência de continuidade dificulta a manutenção da dinâmica de ensino-aprendizagem dos alunos, haja vista que as tarefas propostas se apresentam de forma descontextualizada e fragmentada. Não se observou qualquer tentativa por parte das docentes do ensino regular no sentido de organizarem exercícios que fossem ao encontro do que estava sendo trabalhado no Atendimento Educacional Especializado, ao contrário, essa proposta de apoio é que seguia a reboque do que era organizado na sala regular, sistematizando exercícios que se aproximassem das atividades impostas aos alunos pela professora da classe. Nesse sentido, o AEE assumia conotações de reforço escolar à medida que passava a orientar o seu trabalho não pelas particularidades das crianças acompanhadas, mas pelas necessidades da classe regular.

Essa situação foi observada ao longo do período no campo, confirmando um contexto no qual inexistiram situações de colaboração entre os docentes no tocante a organização de atividades complementares:

[...] noto, mais uma vez, que o trabalho desenvolvido no AEE é voltado para as dificuldades escolares apresentadas pelos alunos, assumindo ares de reforço escolar [...] observo que Micaela, em alguns momentos, dá continuidade a atividades iniciadas na sala.

(Citação retirada da observação nº 10 de A.A., datada de 23/09/14, realizada na ESCOLA 1 com a Professora Micaela.)

As crianças acompanhadas estabeleciam com seus pares uma relação amigável, marcada pelo respeito mútuo. Apesar disso, eram mantidas a parte quando a professora organizava a sala em grupos para a realização de alguma atividade. Nessas situações cabia à docente inserir os sujeitos referidos com deficiência intelectual em algum agrupamento, uma vez que seus colegas não os convidavam para participar. Essa mesma sistemática ocorria nas aulas de educação física ou em qualquer outra situação que exigisse a organização dos alunos em grupos. Mesmo que as crianças acompanhadas mantivessem uma relação mais próxima

com algum colega, este nunca os convidava para fazer parte do seu grupo, o que acabava por contribuir para que os participantes desse estudo estabelecessem uma relação mais estreita com aquelas crianças que também frequentavam o AEE, como foi o caso de A.A e de L.P que, por estarem inseridos na mesma sala de aula, acabaram por se tornar amigos.

A professora organiza a sala em grupos de trabalho para que possam realizar uma composição sobre o folclore, utilizando para isso cartolina e outros materiais. Noto que L.P. acaba sendo excluído, não sendo chamado para participar de nenhum grupo. Depois de algum tempo, a docente acaba colocando o garoto em um grupo que possui menos alunos [...] L.P. tenta conversar com seus companheiros, mas ninguém parece lhe dar muita atenção. O menino não desiste, querendo se mostrar simpático, mesmo com as crianças não parecendo se importar [...] a composição é concluída e L.P não contribuiu em nada, uma vez que não lhe deram nenhuma tarefa durante o trabalho.

(Citação retirada da observação nº 10 de L.P., datada de 15/09/14, realizada na ESCOLA 1 com a Professora Márcia)

Além das iniciativas destacadas, os alunos observados também se viram inseridos em situações de discriminação velada marcadas pelo desinteresse apresentado por seus colegas em manter uma interação constante com esses sujeitos, não se esforçando por incluí-los em seus diálogos e brincadeiras e se negando a oferecer a abertura necessária para que qualquer tipo de interação pudesse se estruturar. As barreiras enfrentadas pelas crianças acompanhadas em estabelecerem relações com seus companheiros de sala acabaram por impossibilitar, em alguns momentos, a sedimentação de qualquer tipo de relacionamento, mantendo esses alunos totalmente a parte do que ocorria na sala de aula do ponto de vista social.

E. não parece muito a vontade na sala, permanecendo a maior parte do tempo em silêncio. [...] A professora inicia uma discussão sobre a questão da

identidade de cada um; o garoto tenta participar algumas vezes, fica animado, mas não lhe é dada voz. Ele, não satisfeito, tenta discutir sua opinião com alguns meninos sentados atrás da sua carteira, mas ninguém lhe dá muita atenção. O garoto desiste e volta a ficar em silêncio [...]

(Citação retirada da observação nº 04 de E., datada de 14/04/14, realizada na ESCOLA 1 com a Professora Marcela)

Ademais do que foi relatado até o momento, houve situações nas quais se estabeleceu entre as crianças acompanhadas e seus colegas do ensino regular um tratamento igualitário, onde esses indivíduos se relacionaram com seus companheiros de maneira equitativa. Isso se deveu, em grande parte, a insistência que essas crianças demonstravam em se relacionar com seus pares, como relatado na seguinte passagem apresentada no Diário de Campo do dia 01/10/14:

O aluno fica andando de um lado para o outro da sala, seguindo as orientações dos seus colegas. Em nenhum momento a professora intervém, deixando C.H. andar a esmo. [...] o garoto não parece se importar com isso.

(Citação retirada da observação nº 07 de C.H, datada de 01/10/14 realizada na ESCOLA 1 com Professora Marluci)

No Atendimento Educacional Especializado a relação mantida entre os sujeitos desse estudo e seus companheiros de sessão, no caso em que esse apoio não se deu de forma individualizada, foi marcada pelo respeito e pela amizade. Os alunos procuravam se ajudar, mantendo diálogos constantes sobre os mais diversos assuntos. Essas conversas eram iniciadas pelas docentes que procuravam se informar sobre os aspectos da vida cotidiana das crianças, que pareciam bem à vontade para tratar sobre essas questões na frente do pesquisador. Em momento algum foi notado algum tipo de ação preconceituosa ou não igualitária entre os alunos.

Segue um trecho de uma das observações realizadas capaz de oferecer um quadro do relacionamento mantido entre as crianças atendidas:

Chego à escola e o atendimento já havia começado. Noto que D.C. tem a companhia de uma menina e a professora Michele me explica que isso se deve ao fato da garota ter se atrasado para a sua sessão, tendo que ser atendida com o menino. As atividades propostas são diferentes: enquanto D.C realiza uma tarefa de alfabetização na qual ele deve completar uma cruzadinha usando apenas palavras que se iniciam com a letra U, a garota se ocupa com um jogo de quebra-cabeça [...] dado momento o menino passa a prestar atenção à atividade da garota, ajudando-a a encaixar uma peça. A menina agradeça a ajuda e D.C parece feliz com isso. [...] Até agora as crianças estão se dando bem, conversando sobre música como se fossem amigas há muito tempo.

(Citação retirada da observação nº 07 de D.C, datada de 12/09/14, realizada na ESCOLA 2, com a Professora Nádia)

SEÇÃO 3: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nessa seção será organizada a discussão dos resultados apresentados por essa pesquisa como forma de contextualizá-los considerando-se o quadro atual pelo qual passa o processo de inclusão escolar na realidade educacional brasileira. Tendo esse objetivo, esses resultados serão cotejados com os apontamentos realizados por outras investigações que também se detiveram no estudo das questões relacionadas a esse processo como forma de indicar as possíveis contribuições que essa pesquisa pode trazer para a estruturação de práticas de ensino equitativas que, de fato, promovam a aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial inseridos no ensino regular.

Tendo isso em vista, a realização de intervenções pedagógicas pontuais como as observadas no Atendimento Educacional Especializado se contrapõe a necessidade de que seja oferecida a essa população um ensino de qualidade capaz de atender as suas singularidades, condição essencial para que o movimento inclusivo se sedimente na realidade escolar. A oferta desse tipo de apoio que se ocupa apenas de suprir as necessidades imediatas do aluno com relação à realização de uma atividade específica, ajudando-o a superar a barreira que apresenta no momento e que inviabiliza a conclusão dessa tarefa, acaba por limitar o desenvolvimento acadêmico dessa criança ao não se ocupar de garantir todas as condições para que esse indivíduo realize as atividades escolares de forma autônoma, na medida em que os professores, ao se preocuparem apenas em fornecerem as instruções para que o aluno finalize o exercício imposto, não procuram trabalhar as habilidades inerentes a essa dinâmica, se ocupando apenas com o resultado final e desconsiderando o processo de construção para que a resposta seja alcançada.

Nesse contexto, Pletsch (2010) destaca que o sucesso do processo inclusivo se encontra diretamente relacionado à garantia de acesso e de permanência das crianças público alvo da educação especial no ensino regular, sendo afiançadas todas as condições para que essa população possa experienciar o seu desenvolvimento social e acadêmico em conjunto com seus colegas aceitos como normais. Para essa autora, a inclusão educacional implica em uma mudança organizacional, filosófica e pedagógica da escola, o que passa pela formação de professores preparados para oferecerem aos alunos mais do que auxílios pontuais, mesmo que constantes, como o que foi notado no decorrer dessa pesquisa no contexto do AEE, uma vez que a qualidade da educação é indissociável da condição humana dos docentes.

Em alguns momentos, foi notada também a inexistência de qualquer proposta de ajuda por parte dos professores especialistas que acabaram por deixar os alunos atendidos realizando suas atividades sozinhos enquanto se ocupavam com outras questões. Essa sistemática acaba por se contrapor às definições contidas nas Diretrizes Operacionais Para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica: modalidade Educação Especial, que atribui ao professor especialista, entre outras funções, a responsabilidade de identificar, elaborar e produzir estratégias, recursos pedagógicos e de acessibilidade capazes de atenderem ao aluno alvo desse apoio, o que demanda o acompanhamento do seu processo de ensino de forma a garantir que as dificuldades acadêmicas que enfrenta possam ser superadas.

Ao Atendimento Educacional Especializado cabe complementar ou suplementar a formação dos alunos por meio do oferecimento de serviços e demais auxílios que eliminem as dificuldades que essas crianças apresentam para a sua plena inserção social e escolar (BRASIL, 2006). Nesse sentido, a estruturação de intervenções pedagógicas que focalizem o processo de construção do conhecimento em detrimento a solução correta dos exercícios se converte em uma importante ferramenta para que essa população tenha condição de desenvolver suas habilidades e competências intelectuais. A responsabilidade que o docente possui nesse desenvolvimento é essencial, cabendo a ele articular auxílios que superem a simples solução da tarefa, sendo capaz de afiançar a inserção cultural dos sujeitos público-alvo da educação especial.

Fontes (2009) sublinha que os professores devem mobilizar os apoios e recursos necessários para que os alunos possam participar efetivamente do seu processo de aprendizagem. Dessa forma, a metodologia de ensino precisa ser adaptada às dificuldades demonstradas por esses sujeitos, contemplando suas singularidades de maneira a construir propostas de ensino que respeitem as particularidades inerentes a essas crianças, o que não significa assumir essas características como elementos que impossibilitam o ensino, mas antes, como fatores que precisam ser superados para que o pleno desenvolvimento social, cultural e acadêmico desses indivíduos seja permitido.

As atividades trabalhadas no AEE também foram analisadas por esse estudo. Observou-se a predominância de práticas que representavam a continuação de atividades iniciadas no ensino regular. Nessa realidade o professor especialista dava prosseguimento no apoio especializado aquelas tarefas que os alunos não haviam conseguido terminar na sala regular, atendendo, normalmente, a uma solicitação da professora responsável por esse contexto. Mesmo naqueles casos nos quais os alunos acompanhados realizavam exercícios

propostos pelas docentes do atendimento especializado, notou-se que essas tarefas se assemelhavam às desenvolvidas no ensino regular, focalizando os conteúdos que estavam sendo trabalhados nessa realidade. O foco dessas propostas eram as habilidades que deveriam ser assimiladas pelas crianças para que acompanhassem as exigências curriculares do ensino regular, convertendo o Atendimento Educacional Especializado em uma espécie de reforço escolar.

Essas constatações se aproximam dos resultados apontados por Burke (2010) em um estudo que procura averiguar a maneira como as práticas de ensino construídas nas Salas de Recursos Multifuncionais vêm sendo de fato efetivadas, no qual ela indica que ainda se identifica na escola uma cultura que vincula essa proposta de atendimento com a reprodução do trabalho que precisa ser realizado na sala regular, principalmente no que se refere à fixação de conteúdos didáticos. No entender dessa autora confere-se ao AEE, de modo equivocado, a total responsabilidade pela aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial, tornando esse espaço parecido com as classes especiais na medida em que é o único incumbido de ensinar essas crianças.

Incluir significa dar oportunidade ao aluno de vivenciar experiências de aprendizagem e de construção de novos conhecimentos, criando processos de significação, novas vivências e mecanismos de mediação. Tendo isso em vista, as atividades trabalhadas nessa realidade precisam ser significativas para as crianças, o que nem sempre ocorreu nas seções acompanhadas do Atendimento Educacional Especializado, haja vista que os alunos realizavam as tarefas propostas sem, de fato, terem conhecimento das habilidades trabalhadas naqueles exercícios. O significado estava condicionado ao conteúdo encerrado que era proposto por meio de tarefas que não apresentavam nenhum tipo de adaptação às necessidades das crianças. Essa observação se contrapõe a um dos princípios da realidade inclusiva que demanda a necessidade de que sejam empreendidas adaptações curriculares e metodológicas como forma de atender as urgências do público alvo da educação especial que passa a fazer parte do ensino regular em todos os níveis da sua escolarização, destacando assim o caráter transversal atribuído a educação especial.

A proposição de tarefas que nem sempre apresentam sentido para as crianças também é denunciada por Redig (2010) ao afirmar que as atividades oferecidas para os educandos no AEE, assim como as metodologias empregadas com esses sujeitos, não conseguem compreender toda a complexidade inerente ao processo de ensino-aprendizagem desses alunos. Essa autora salienta o peso que o processo de alfabetização assume na prática do

professor especialista, à medida que é aceita como um pré-requisito para que a criança possa ser realmente inserida no ensino regular.

Para que a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial possa ocorrer, tanto os professores das turmas regulares devem estar preparados para lecionar para esse alunato, como os docentes especialistas precisam se capacitar de forma a mediar o processo de aprendizagem desses sujeitos, propondo atividades que possam ir ao encontro das necessidades dessa população. Dessa forma, devem se ocupar de sistematizar alternativas pedagógicas que tenham como meta o desenvolvimento das habilidades acadêmicas e sociais necessárias a cada aluno, compreendendo cada criança como um indivíduo único que possui particularidades e um processo de desenvolvimento próprio. Para que essa realidade possa se sedimentar, a escola deve se organizar de forma a atender a criança real, se afastando do modelo ideal de aluno e superando a ilusão de que as salas de aula são homogêneas.

O Atendimento Educacional Especializado, apesar de ter conseguido promover o avanço da aprendizagem dos educandos acompanhados em maior ou menor medida, ainda se encontra distante de um ambiente de ensino que seja capaz de maximizar o desenvolvimento acadêmico e social desses indivíduos por meio da organização de medidas de apoio individualizadas e efetivas, conforme está disposto no Decreto 7611 de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011). Nesse documento é destacado que o AEE deve assegurar as condições para que os alunos atendidos possam prosseguir seus estudos em níveis superiores, entretanto, essa continuidade parece ameaçada por práticas de ensino tradicionais que pouco se valem de materiais de apoio diferenciados.

Torna-se essencial que a função atribuída ao AEE seja revista e rediscutida de modo que se possam alcançar melhores resultados pedagógicos quanto aos alunos atendidos. Nesse contexto, apesar das diretrizes governamentais que instituem que esse tipo de apoio não deve se converter na continuidade do ensino regular, notou-se ao longo da realização desse estudo que as práticas organizadas não se distanciam daquelas propostas nas classes comuns, não havendo diferenças no que se refere aos instrumentos empregados, haja vista que foram poucas as situações nas quais se notou a utilização de materiais de apoio diferenciados que buscavam facilitar às crianças acompanhadas a realização das atividades, indo ao encontro das suas necessidades pedagógicas. Para além disso, as atividades implementadas nesse serviço de apoio respeitavam a mesma orientação observada no ensino regular, se pautando por exercícios fragmentados que nem sempre se relacionavam e que não eram adaptados às urgências do público atendido.

Essa observação denuncia uma realidade na qual fica claro que os professores especialistas ainda não parecem totalmente preparados para suprirem as exigências de uma população tão heterogênea quanto a formada pelos alunos público-alvo da educação especial. Esse aspecto é representativo das dificuldades enfrentadas para o estabelecimento de propostas de atendimento especializado que realmente afiancem a aprendizagem de todas as crianças, estando inserido em um contexto de reorganização constante desse serviço a partir da qual se observa a ausência de uma orientação sólida sobre os objetivos que devem ser impostos a esse atendimento. Essa definição é essencial para que sejam gestadas propostas de formação que possam ir ao encontro das responsabilidades atribuídas ao professor especialista, tornando-o capaz de estruturar práticas de ensino que façam frente às singularidades inerentes ao desenvolvimento humano.

Cabe destacar que, ao contrário do que afirma o documento A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva, divulgado pela SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) em 2010 que entende a Sala de Recursos Multifuncionais como sendo um espaço localizado na escola de educação básica dotada de todo o equipamento, mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos para o atendimento dos alunos público alvo da educação especial, nos contextos acompanhados observou-se a dificuldade de manutenção desses materiais. Dessa forma, os professores especialistas também são levados a se valerem de práticas tradicionais na medida em que não tem à disposição, por falha dos órgãos responsáveis por manter esses equipamentos, o instrumental para organizarem propostas diferenciadas.

No que se refere ao ensino regular, notou-se que, apesar do processo de inclusão escolar ter sido assumido como uma das principais metas a serem perseguidas pela escola, as professoras regentes das salas de aula em que os alunos acompanhados por essa investigação se encontravam não se sentiam responsáveis pela aprendizagem dessas crianças. Essa afirmação vai ao encontro de Pletsch (2010) que, ao analisar as propostas pedagógicas encampadas pelos professores com seus alunos com deficiência intelectual destaca que a falta de interesse desses docentes em suprirem as demandas desses educandos e a ausência de adaptações nas atividades propostas era o que caracterizava a prática desses educadores.

Durante a realização desse estudo foi notado que as professoras do ensino regular atribuíam ao AEE o encargo de promover a aprendizagem dos alunos, se desresponsabilizando de organizarem as adaptações curriculares necessárias para que esses sujeitos pudessem ter acesso ao conteúdo trabalhado. As intervenções pedagógicas propostas

por essas educadoras foram sistematizadas de forma pontual, o que confirma o desconhecimento que apresentam quanto às particularidades desse alunado. Cabe destacar que, como apontado por Burke (2010), a promoção de adaptações curriculares que, de fato, se atentem para as necessidades trazidas pelos alunos público alvo da educação especial que passam a frequentar o ensino regular não deve significar a simplificação do conteúdo, mas a garantia de que as singularidades dessas crianças sejam atendidas em nível de igualdade com seus colegas.

Tendo em vista o contexto de aprendizagem acompanhado, torna-se claro que a proposição de adaptações curriculares que, de fato, se mostre capaz de atender as urgências desse público passa pela compreensão do que deve ser aceito como currículo e de como esse currículo precisa ser trabalhado com as crianças público alvo da educação especial levando-se em consideração as singularidades que apresentam. A promoção de adequações curriculares e metodológicas não beneficia apenas esses alunos, trazendo contribuições para todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino ao possibilitar a reinvenção dessa dinâmica assumindo a heterogeneidade que compõe uma sala de aula. Essas afirmações corroboram os apontamentos de Rytivana; Kershner (2012) que destaca que a construção de culturas escolares inclusivas requer mudanças fundamentais no pensamento educacional sobre as crianças, o currículo, a pedagogia e a organização escolar, uma vez que qualquer alteração efetiva na sala de aula demanda um engajamento profundo dos docentes na assimilação de novas ideias e de novos materiais.

Os professores do ensino regular precisam passar a se sentirem co-responsáveis pelo desenvolvimento acadêmico, cultural e social dos indivíduos público alvo da educação especial. Nesse sentido, deve haver um esforço de maneira a se superar a orientação ainda implícita nos documentos oficiais que atribui à educação especial a principal responsável pelo sucesso e pela promoção de práticas inclusivas. Braun (2013) destaca que essa concepção acaba por isentar outras instâncias que também se encontram envolvidas nesse processo, dificultando a organização de políticas públicas voltadas para a efetivação dessa dinâmica.

A solidificação de práticas de ensino equânimes não deve significar somente a igualdade de condições de acesso à educação escolar. Esse processo passa pela compreensão das particularidades apresentadas pelo aluno de forma que lhe sejam ofertados os apoios e serviços dos quais não pode prescindir para que seu desenvolvimento cultural e social ocorra. A ausência de esforços por parte dos professores do ensino regular no sentido de oferecerem o auxílio necessário às crianças observadas nessa investigação se contrapõe à necessidade de

que a escola esteja preparada para se adaptar às necessidades dessa população, reorganizando o seu espaço e as interações estabelecidas nessa realidade, o que é assumido por Dias (2010) como um dos elementos primordiais para o êxito da educação inclusiva.

O fato das atividades propostas no ensino regular terem se mostrado descontextualizadas sublinha o fato de que os docentes não compreendem o potencial de ensino encerrado nos alunos público alvo da educação especial. Ao assumirem as dificuldades desses indivíduos como fatores que inviabilizam ou, ao menos, dificultam a sua aprendizagem, esses educadores entendem que a necessária adaptação metodológica e curricular que deve ser ofertada a essas crianças se limita a simplificação do conteúdo apresentado. Pletsch (2010) chama a atenção para isso ao destacar o emprego de práticas pedagógicas tradicionais que tomam como base o treino, o que ilustra a despreocupação dos professores para com a atribuição de sentido ao que está sendo trabalhado. À semelhança dessa autora, durante esse estudo também se observou que a mediação e a interação pedagógica acabam ficando para segundo plano à medida que as professoras se valem muito mais da compreensão pessoal que possuem acerca da deficiência e das implicações que essa condição impõe para o processo de ensino-aprendizagem do que das orientações contidas nos documentos oficiais.

Apesar disso, essas atividades foram capazes de promoverem o desenvolvimento acadêmico das crianças acompanhadas mesmo em um contexto no qual as professoras não conseguiram orientar a aprendizagem dos alunos de maneira sistemática ajustando seu trabalho as características do processo de ensino de cada indivíduo. Essa constatação indica a urgência de que a prática pedagógica dos professores do ensino regular seja repensada de forma a garantir o pleno desenvolvimento de todos as crianças, independentemente das particularidades que apresentem, necessidade essa já indicada em estudos anteriores, como o realizado por Arnal (2008) que destaca a importância de que as dinâmicas propostas aos alunos público alvo da educação especial sejam contextualizadas, se aproximando das necessidades demonstradas por esses indivíduos.

Essa realidade sublinha a distância existente entre a maneira como a inclusão escolar é descrita nas orientações oficiais e a forma como ela se processa na realidade educacional. Observou-se um claro afastamento entre os preceitos contidos na política educacional para a educação inclusiva e a maneira como ela se consolida no ambiente escolar, o que indica que essa legislação demonstra desconhecimento quanto aos fatores envolvidos na organização das práticas escolares, desconsiderando que qualquer alteração nesse contexto deve ser pensada

gradualmente, ponderando a necessidade de adaptação de todos os atores envolvidos a essa nova realidade. A organização de uma educação inclusiva exige a formação de recursos humanos, a garantia dos expedientes financeiros necessários para a sistematização desse processo e a operacionalização de serviços pedagógicos de apoio, indo além da simples instituição de leis e decretos que não parecem entender toda a complexidade inerente à realidade escolar.

Esse espaçamento entre as orientações legais e a prática da escola já havia sido apontado anteriormente por Fontes (2009) que defende não haver dúvidas de que existiram avanços legislativos no que tange a política inclusiva no Brasil nos últimos anos. Todavia, segundo os dados apresentados por essa autora, ainda persiste a distância entre o que pregam os dispositivos governamentais e o que acontece no cotidiano da escola, notando-se um descompasso entre o surgimento das iniciativas estatais e a realidade educacional brasileira.

O distanciamento existente entre o professor especialista e seu colega regente do ensino regular foi observado durante a realização desse trabalho. Essa realidade se opõe às orientações para fomentação do processo de inclusão escolar à medida que devem se estabelecer entre esses profissionais práticas de trabalho colaborativas de forma que ambos se sintam responsáveis pela organização e pela avaliação do ensino oferecido aos alunos público alvo da educação especial. Tal como indicado no documento Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental, organizado pela antiga SEE (Secretaria de Educação Especial), o AEE precisa ocorrer de forma concomitante ao ensino regular, à medida que um beneficia o desenvolvimento do outro, sendo essencial nesse processo que se estruture entre eles uma sistemática cooperação a partir da qual possam ser pensadas intervenções pedagógicas complementares.

A observação desse afastamento entre o professor especialista e o docente do ensino regular acaba por desvincular o educador especializado das suas atribuições, uma vez que cabe a esse profissional, de acordo com a legislação que se ocupa de definir o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado, estabelecer articulações com os professores da sala regular com vista a disponibilizar os serviços, os recursos pedagógicos e de acessibilidade capazes de promoverem a inserção das crianças público alvo da educação especial no ambiente escolar (BRASIL, 2009).

Esse distanciamento se ancora em uma realidade na qual a comunicação entre esses profissionais é quase inexistente, ficando reduzida às reuniões de HTPC (Horário de Trabalho

Pedagógico Coletivo). Os docentes não são capazes de trocarem impressões dos alunos acompanhados, nem, tampouco, de discutirem possíveis encaminhamentos com relação ao trabalho a ser implementado em função da não existência de um espaço destinado a isso, uma vez que mesmo o HTPC acaba tendo a maior parte do seu tempo ocupado pela resolução de questões burocráticas. Isso denota a urgência de que seja garantido legalmente um período para que esses professores possam trocar experiências e impressões sobre os alunos que possuem em comum, articulando propostas de trabalho voltadas para as necessidades dessas crianças, uma vez que a ausência de diálogo acaba por construir duas realidades de ensino em que a educação especial continua a ser compreendida, mesmo que de forma velada, como uma modalidade de ensino diferente da educação regular, contrariando assim a orientação oficial que institui um caráter de transversalidade a educação especial, destacando que ela não deve mais ser vista como uma modalidade de ensino, mas como um conjunto de serviços que deve ser oferecido em todos os níveis de instrução.

Fontes (2009) consubstancia os resultados apresentados por esse estudo ao sublinhar a falta de estruturação de um trabalho conjunto entre a professora do ensino regular e a docente especialista. De acordo com essa pesquisadora, o trabalho dessa última é pensado e desenvolvido paralelamente ao ensino regular, mesmo que a ela seja atribuída a principal responsabilidade pelo ensino das crianças público alvo da educação especial. O fato das docentes das salas regulares se ocuparem apenas com a prestação de ajudas pontuais às crianças acompanhadas vai ao encontro dessa realidade, uma vez que essas docentes parecem se desresponsabilizar de trabalhar com essas crianças em classe, assumindo a sua situação como um dificultador da aprendizagem que só pode ser superado por alguém que possui uma formação adequada para isso, como a professora especialista.

Faz-se importante destacar que a ausência de práticas de ensino que atendam as necessidades dos alunos público alvo da educação especial por parte do professor generalista não pode ser atribuída unicamente ao fato de ainda prevalecer o pressuposto de que cabe ao AEE promover o desenvolvimento acadêmico desse público. Nesse processo devem ser consideradas também as condições de trabalho vivenciadas pelo educador que muitas vezes se vê impossibilitado de trabalhar mais detidamente com essas crianças em função do número de alunos pelo qual é responsável. Assim como Pletsch (2010), sublinha-se a relevância de que seja garantida a esse docente uma formação que o capacite com o instrumental necessário para que possa identificar as singularidades de cada criança, independentemente das condições que apresenta, haja vista que ao educador do ensino regular também cabe a função

de ofertar as condições necessárias para que todos os educandos tenham o seu pleno desenvolvimento intelectual, social e cultural garantidos.

Nesse contexto, notou-se a total ausência de qualquer proposta de trabalho colaborativo que buscasse atribuir a ambos os professores a responsabilidade por organizar e avaliar o ensino oferecido aos alunos público alvo da educação especial. A sistematização de uma cultura colaborativa entre os docentes do ensino regular e do Atendimento Educacional Especializado se configura em uma questão central para a construção de qualquer escola inclusiva. Nesse sentido, deve-se pensar metodologias capazes de possibilitar a aproximação entre esses profissionais de forma que ambos possam assumir papel de destaque na orientação do ensino dos alunos público alvo da educação especial, assim como apontado por Fontes (2009) ao destacar a urgência de que sejam gestadas iniciativas que procurem aproximar esses educadores, envolvendo nesse processo toda a comunidade escolar.

A proposta de ensino colaborativo, ou bidocência, se ancora no pressuposto de que o professor especialista e o docente do ensino regular possam fundar suas experiências e seus conhecimentos de maneira a compartilharem responsabilidades, promovendo o apoio mútuo. Isso demanda um afastamento de qualquer leitura de docência como uma prática solitária e individual estruturada a partir de limites bem claros. Nessa proposta de trabalho deve haver uma maior interação entre esses professores de forma que esses limites se tornem maleáveis, o que demanda uma profunda discussão da docência, passando pela redefinição dos cursos de formação inicial que precisam se preocupar em incorporar as suas grades de ensino as habilidades necessárias para uma prática pedagógica cooperativa. Essa questão é apontada por Pletsch (2010) ao indicar que a elaboração de iniciativas colaborativas demanda, necessariamente, a redefinição da formação inicial ofertada aos futuros professores, passando pela discussão das funções atribuídas a cada um dos atores do universo escolar.

A construção de práticas colaborativas demanda tempo para que os professores possam planejar suas práticas, possam aplicá-las e possam avaliá-las. Nesse contexto, precisa ser assumida como um processo gradual que depende da disposição dos indivíduos envolvidos para com a articulação dessas medidas, haja vista que a fomentação de iniciativas cooperativas somente se torna possível na medida em que todos os atores inseridos nesse processo se mostram dispostos a atuarem conjuntamente. Essa realidade traz em seu bojo a necessidade de que sejam repensados os papéis do professor especialista e do regente do ensino regular de forma que se aproximem, compreendendo os ambientes de ensino nos quais atuam como elementos de um mesmo processo, estando assim de acordo com as indicações de

Mendes (2011) que destaca que a proposta de ensino colaborativo, quando adequadamente aplicada, pode trazer benefícios para todos os estudantes, promovendo o crescimento profissional dos educadores envolvidos e aumentando a sua motivação de ensinar.

A elaboração de uma proposta colaborativa passa pela sedimentação de uma cultura de colaboração de modo que os educadores inseridos nesse processo atinjam da maneira mais rápida possível o estágio de cooperação imprescindível para esse trabalho. Dessa forma, as relações que se estabelecem entre esses indivíduos são determinantes para o sucesso das práticas colaborativas, á medida que um dos traços comuns a qualquer proposta de ensino colaborativo, de acordo com Solis;Vaughn; Swanson; Mcculey (2012) é a expectativa de que o professor especialista e o docente do ensino regular consigam trabalhar em conjunto, garantindo assim que as crianças público alvo da educação especial sejam inseridas em um ambiente o menos restritivo possível.

É imprescindível destacar que a consolidação do processo inclusivo passa pela conscientização de toda a comunidade escolar e da sociedade na qual ela se encontra inserida. Para que isso se torne possível, é essencial uma maior aproximação entre as normatizações governamentais e a realidade escolar, fornecendo à escola todas as condições necessárias para que essas orientações possam ser cumpridas. A inclusão escolar dos alunos público alvo da educação especial supera a simples garantia de acesso ao ensino regular, trazendo a obrigatoriedade de que sejam impetrados todos os esforços no sentido de que essas crianças possam, de fato, terem seu desenvolvimento intelectual e social garantido, podendo assumir papéis sociais relevantes no contexto onde se encontram.

SEÇÃO 4: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo se preocupou em analisar a maneira como são estruturadas as práticas das docentes do ensino regular que possuem em suas salas alunos público-alvo da educação especial e das professoras especialistas, buscando entender os motivos que sustentam o distanciamento existente entre essas profissionais e que acaba por inviabilizar a sistematização de práticas de trabalho colaborativas. Essa questão foi respondida na medida em que a pesquisa elencou os elementos que caracterizam o ensino regular e o AEE, descrevendo a maneira como as professoras empreendem atividades com as crianças. Nesse contexto, foram apontadas as dificuldades que apresentam em trabalhar com essa população, não se mostrando preparadas para organizarem dinâmicas capazes de atender todas as particularidades dos alunos.

Nesse sentido, o objetivo de analisar se as práticas de ensino dessas professoras se encontravam em concordância com as diretrizes governamentais foi alcançado ao se enfatizar a distância existente entre essas normatizações e a forma como o processo de inclusão escolar é organizado no contexto escolar. A partir dessa conclusão, aventou-se a urgência de que qualquer mudança legislativa seja antecedida de uma ampla discussão na qual todos os atores envolvidos na escola sejam ouvidos, sendo afixado o tempo necessário para que esses sujeitos possam se adaptar a essas alterações.

A importância de que o papel atribuído a cada contexto de ensino seja devidamente esclarecido também é enfatizada. Apesar dos inúmeros documentos oficiais que procuram traçar a diferenciação entre esses locais, na realidade escolar permanece a não compreensão sobre as funções a serem assumidas por cada um desses ambientes, haja vista que mesmo os professores especialistas não parecem ter dimensão dos limites próprios as suas atribuições, incorporando aspectos que deveriam ser de responsabilidade dos seus colegas regentes do ensino regular.

No que se refere à necessidade de se compreender as diferenças e semelhanças que se fazem presentes no trabalho implementado no AEE quando comparado ao ensino regular, esse estudo trouxe elementos importantes para a discussão dessa questão ao pontuar que o atendimento especializado na prática acaba por se configurar em uma extensão da sala regular. Organizando-se de acordo com os interesses da classe comum, esse serviço se converte em reforço escolar, trabalhando aqueles conteúdos que precisariam ser estudados no

ensino regular. As professoras especialistas parecem esquecer que o papel do apoio especializado não é o de substituir a escolarização regular, mas sim o de complementar e/ou suplementar essa educação, desenvolvendo nas crianças as habilidades das quais necessitam para atender as demandas do ensino comum.

Essa ausência de entendimento se deve ao fato de que o próprio processo de inclusão ainda permanece como uma realidade não compreendida por quem trabalha nas escolas. Dando a impressão de uma dinâmica em constante construção, os atores inseridos no ambiente escolar não tem a dimensão da complexidade inerente a essa proposta, desconsiderando que a inclusão supera o simples acesso físico, exigindo a oferta de todas as condições arquitetônicas, pedagógicas e sociais para que os alunos público alvo da educação especial tenham o seu desenvolvimento acadêmico e cultural garantido. Essa é uma responsabilidade que não pode ser assumida apenas pelos docentes, demandando a reorganização de toda a comunidade escolar em torno de um objetivo comum.

A intenção de observar se entre os professores especialistas e seus colegas do ensino regular existia a preocupação com a manutenção de práticas de ensino colaborativas, outra das metas traçadas para essa pesquisa, também foi atendida. Compreendeu-se a partir das observações a inexistência dessa intenção à medida que o ensino regular e o AEE se configuravam enquanto dois sistemas de ensino separados, atentando assim contra o princípio de transversalidade que deve ser atribuído a educação especial no processo de inclusão escolar.

Essa conclusão vai ao encontro de outra finalidade traçada para a análise em questão, a de averiguar se as propostas de ensino organizadas junto às crianças com deficiência intelectual estão conseguindo proporcionar o seu desenvolvimento acadêmico. Segundo os dados apresentados, esse progresso vem acontecendo, apesar de transcorrer de maneira muito lenta, superando uma realidade de ensino onde os professores, sobremaneira os do ensino regular, não parecem preparados para assumirem a responsabilidade pela instrução dos alunos público-alvo da educação especial.

O método que orientou a realização dessa investigação, pautado na observação e assumindo um viés qualitativo, se mostrou capaz de possibilitar o atendimento aos objetivos propostos e à questão de ensino aventada. Todavia, foi sentida a ausência de alternativas de coleta de dados que dessem voz aos professores participantes, procurando ouvir o que eles têm a dizer sobre a forma como o processo de inclusão escolar está sendo estruturado e o

papel que acreditam que devem assumir nessa realidade, sentindo suas angústias e incertezas relativas a essa situação. Os pais e responsáveis legais pelos alunos acompanhados, bem como as próprias crianças também poderiam ter sido ouvidos, trazendo novas facetas a pesquisa ao contribuírem com uma visão mais pragmática de todo o processo inclusivo.

Para além disso, a análise de conteúdos, utilizada como ferramenta de estudo dos dados elencados, se revelou um ótimo instrumento, permitindo a organização dessas informações em categorias que foram pensadas a partir dos objetivos propostos, do referencial teórico que norteou essa investigação e dos roteiros de observação utilizados durante o período de campo que funcionaram como orientadores da coleta, contendo todos os principais aspectos que deveriam ser anotados durante a imersão nos lócus de estudo. A articulação das categorias correspondeu a um processo complexo, mas capaz de compreender toda a abrangência dos dados apresentados, fornecendo ao leitor uma visão dos contextos de ensino acompanhados durante o ano letivo de 2014.

Esse estudo contribui para a aceitação do fato de que a inclusão escolar somente se transformará em uma prática na educação brasileira na medida em que for acompanhada do oferecimento dos materiais e demais elementos imprescindíveis para a sua manutenção. Nesse sentido, a elaboração de marcos legais por si só não deve ser aceita como garantia para a organização de um movimento inclusivo de sucesso à medida que a estruturação dessa realidade ocorre de forma gradual e sistematizada, necessitando, mas indo além, da elaboração de documentos inócuos.

Sublinha-se a urgência de que os cursos de preparação para a carreira do magistério incorporem em suas grades disciplinas que capacitem os futuros professores com o instrumental necessário para que consigam articular iniciativas de ensino que atendam as necessidades dos alunos, independentemente das particularidades que apresentam. A oferta dessa formação se mostra essencial uma vez que a promoção de atividades equitativas só se torna possível conforme o docente consegue identificar as particularidades do desenvolvimento de cada educando. A partir desse contexto, o professor do ensino regular estará preparado para trabalhar com o aluno público alvo da educação especial, tendo bagagem teórica para discutir as intervenções a serem realizadas com o educador especialista responsável pelo AEE frequentado por essa criança.

De acordo com os dados elencados, uma das barreiras que precisam ser superadas na busca pela organização de práticas inclusivas se refere ao fato de que ainda permanece o

entendimento, mesmo que de forma velada, que cabe unicamente ao atendimento especializado a promoção da aprendizagem da criança público alvo da educação especial. Apoiado nessa compreensão, os educadores do ensino regular se desresponsabilizam de pensarem propostas capazes de fazerem frente às urgências dessa população, assumindo as dificuldades que apresentam como barreiras intransponíveis ao processo de ensino. Nessa realidade, a permanência dessas crianças nas salas regulares se limita a interação que estabelecem com seus pares, nos casos onde ela acontece.

A investigação aqui em questão enfatiza a inexistência das adaptações pedagógicas necessárias para que os alunos público-alvo da educação especial tenham acesso ao conteúdo acadêmico, descrevendo um contexto onde se atribui tal relevância ao processo de alfabetização que tanto o professor do ensino regular, quanto o docente do atendimento especializado, acaba por orientar todos os seus esforços no sentido de garantir que essas crianças aprendam a ler e a escrever. Nesse sentido, as atividades trabalhadas no AEE procuram atender as demandas do ensino regular, funcionando a reboque dessa dinâmica educacional. A partir disso, a criança público alvo da educação especial é assumida não como aluno da escola, mas como aluno do Atendimento Educacional Especializado inclusive pelos familiares desse sujeito que veem o professor especialista como responsável pela escolarização desse sujeito.

A não existência de qualquer aproximação entre os serviços de apoio e o ensino regular é enfatizada nos resultados alcançados ao sublinhar que os professores responsáveis por esses contextos não vivenciam oportunidades onde possam tratar sobre os alunos que possuem em comum, o que dificulta a manutenção de iniciativas cooperativas onde ambos possam se assumir como co-partícipes na promoção e na avaliação da educação dessas crianças.

Ainda segundo os dados dispostos, o distanciamento existente entre esses educadores é fruto de um ambiente escolar marcado por limitações claras onde permanece o entendimento segundo o qual a sala de aula é uma realidade individual e inalienável, não se mostrando aberta a mudanças. Nessa realidade, o professor especialista desenvolve o seu trabalho de forma não linear ao que é proposto pelo seu colega do ensino regular, impossibilitando qualquer probabilidade de que ocorram trocas entre esses educadores capazes de darem origem a intervenções voltadas para o atendimento das necessidades dos alunos.

As consequências impostas à aprendizagem das crianças a partir de uma realidade na qual os professores do ensino regular e do AEE não estruturam práticas de ensino colaborativas também são apontadas por esse estudo, contribuindo para a urgência de que sejam estabelecidas relações de confiança entre esses profissionais que permitam o diálogo constante sobre os alunos acompanhados. Aponta-se que a manutenção desse tipo de iniciativa poderá trazer benefícios a todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino, todavia, para que isso ocorra, a escola como um todo deve estar inserida em um ambiente cooperativo de forma que as medidas a serem tomadas para a inclusão de fato do sujeito público alvo da educação especial sejam assumidas pela instituição escolar enquanto um compromisso comum.

Essa pesquisa não conseguiu abranger todos os elementos próprios à construção do movimento inclusivo, tratando de maneira breve de questões imprescindíveis para que esse processo alcance o êxito esperado. Dessa forma, não se mostrou capaz de discutir de forma pormenorizada as normatizações que devem ser impostas as propostas de formação inicial para a docência considerando-se a organização escolar para a inclusão escolar e social dos alunos público-alvo da educação especial. Além disso, a presente investigação se limitou a apontar os elementos que subsidiam o distanciamento existente entre o professor especialista e seu colega do ensino regular, tecendo uma análise da proposta de ensino colaborativo que pode representar uma alternativa a essa realidade, mas não se dispôs de fato a propor práticas que possibilitem a superação dessa distância.

Tendo isso em vista, a promoção de estudos que procurem pensar dinâmicas que permitam que o distanciamento entre esses professores seja minimizado deve ser um dos objetivos centrais para aqueles que se preocupam com a organização de práticas de ensino equitativas. A proposta de ensino colaborativo, ou bi-docência se mostra uma sugestão interessante nesse sentido, devendo ser alvo de novas pesquisas que possam demonstrar todo o seu potencial para a articulação desse tipo de iniciativa. Ademais, investigações que forneçam indicativos capazes de orientarem a construção de propostas de formação para a docência onde os futuros professores tenham acesso a todas as condições para se constituírem enquanto atores do movimento de inclusão, entendendo o papel central que desempenham nesse movimento também devem ser concretizadas, assim como análises que possam dar voz a esses educadores, procurando saber o que pensam sobre a maneira como a inclusão escolar está sendo organizada e se entendem as responsabilidades atribuídas a eles nesse contexto.

A elaboração dessas análises possibilitará a promoção de propostas de ensino mais preparadas para atenderem as necessidades dos alunos público alvo da educação especial. Esse deve ser o objetivo da escola, o de afiançar que todos os sujeitos nela inseridos, independentemente das singularidades que apresentem, sejam capazes de terem sua plenitude intelectual desenvolvida. Para isso a construção de iniciativas que sejam significativas para o aluno, aproximando-se das necessidades sociais ganha relevância, uma vez que a instituição escolar não deve se alijar do contexto no qual se encontra inserida, o que não significa se nortear unicamente pelos interesses pragmáticos dessa realidade, mas, antes, assumir esses fatores como ponto de origem para a articulação de propostas que superem esse pragmatismo em busca da formação de indivíduos emancipados.

REFERÊNCIAS

- 1-AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM IV**. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. 4º edição. Porto Alegre: ARTMED, 2002.
- 2-ANACHE, A. A. Perspectivas sobre a avaliação da deficiência mental severa. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (Org.). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira & Marin: Brasília: CAPES – PROESP, 2008, p.450-471.
- 2-ANACHE, A. A.; MITJANS, A. M. Deficiência mental e produção científica na base de dados da CAPES: o lugar da aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 11, n.2, dez. 2007
- 3-ARNAL, L. de S. P. **Educação escolar inclusiva: a prática pedagógica nas salas de recursos**. 2007. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.
- 4-BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reis e Augusto Pinheiro. 4 ed. Lisboa: Edições 70, 2010. 281 p.
- 5-BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- 6-BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, 2001.
- 7-_____. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. Brasília, 2006. 68 p.
- 8-_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Atendimento educacional especializado: deficiência mental**. Brasília, 2007. 83 p.
- 9-_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008.
- 10-_____. **Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica: modalidade educação especial**. Brasília, 2009.
- 10-_____. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília, 2010.

- 11- _____. **Decreto lei nº 7611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: <planalto.gov.br/ccivil_03/Ato20112014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 07 Mar. 2012.
- 12- _____. **Lei nº 12796, de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: <planalto.gov.br/ccivil_/decreto12796-2013.pdf>. Acesso em: 07 Mar. 2012.
- 13-BRAUN, P. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.** 2013. 324f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- 14-BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/ segregação do aluno diferente.** 2º edição. São Paulo: EDUC-FAPESP, 2004.
- 15- _____. Alunos e alunas especiais como objetos de investigação: das condições sociais às condições pessoais adversas. In: FREITAS, M. C. (Org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude.** São Paulo: Cortez, 2006, p. 333-359.
- 16 _____. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). **Deficiência escolarização: novas perspectivas de análise.** Araraquara: Junqueira & Marin: Brasília: CAPES, 2008, p. 43-63.
- 17-BURKE, T. da S. **A sala de recursos como suporte à educação inclusiva no município do Rio de Janeiro: das propostas legais à prática cotidiana.** 2010. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- 18-CARNEIRO, M. A. Decisões de algumas conferências internacionais sobre a educação inclusiva. In: _____. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 33-38.
- 19-CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto.** Trad. Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. 248 p.

- 20-DAINÊZ, D. **A inclusão escolar de crianças com deficiência mental:** focalizando a noção de compensação na abordagem histórico-cultural. 2009. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.
- 21-DEMO. **Pesquisa qualitativa.** In: _____. Metodologia do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2006. p. 145-159.
- 22-DIAS, M. C. **Atendimento educacional especializado complementar e a deficiência intelectual:** considerações sobre a efetivação do direito à educação. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- 23-FERREIRA, J. R.; MENDES, E. G.; NUNES, L. R. O. de P. Diagnóstico e caracterização de indivíduos com necessidades educacionais especiais: produção científica nacional entre 1981 e 1998. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 10, n. 1, p. 11-26, 2002.
- 24-FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Trad. Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- 25-FONTES, R. de S. **Ensino colaborativo:** uma proposta de educação inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009. 309 p.
- 26-FRIEND, M.; COOK, L.; HURLEY-CHAMBERLAIN, D.; SHAMBERGER, C. Co-teaching: an illustration of the complexity of collaboration in special education. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, n.20, p, 9-27, 2010.
- 27-GATELY, S. E.; GATELY, F. J. Understanding coteaching components. **Teaching Exceptional Children**, v 27, n. 2, p. 77-94, 2001.
- 28-JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.
- 29-LOPES, E. **Adequação curricular:** um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual. 2010. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.
- 30-MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001, 208 p.

- 31-MELO, H. A. **O acesso curricular para alunos (as) com necessidades especiais na rede regular de ensino:** a prática pedagógica na sala de recursos como eixo de análise. 2008. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008.
- 32-MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre incluso escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n.33, p. 387-405, 2006.
- 33-_____. Prefácio. In: DALL'ACQUA, M. J. C.; ZANIOLO, L. O. **Educação inclusiva em perspectiva:** reflexões para a formação de professores. Curitiba: CRV, 2009, p. 13-21.
- 35-MENDES, E. G. ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 41, p.81-93, 2011.
- 36-MILICIC, N.; LÉRIDA, S. L. de. La inclusión del niño con necesidades educativas especiales: algo más que un desafío pedagógico. **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, São Paulo, n. 62, p. 143-153, 2003.
- 37-MURAWSKI, W.; HUGHES.; C. E. Response to intervention, collaboration and co-teaching: a logical combination for successful system change. **Preventing School Failure**, v. 53, n. 4, p. 267-277, 2009.
- 38-NEUM, A. I.; THOUSAND, J. S.; VILLA, R. A. Collaborative teaching for teacher education- what does the research say? **Tesching and teacher education:** an international journal of research and studies, n.25, p. 569-574, 2009.
- 39-PADILHA, A. M. L. Práticas pedagógicas e a inserção sócio-cultural do deficiente: a complexidade da proposta. In: MANZINI, E. J. **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006, p. 43-50.
- 40-PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar:** diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: NAU: EDUR, 2010. 280 p. (Docência.doc, 1).
- 41-RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar.** 2012. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

- 42-REDIG, A. G. **Ressignificando a educação especial no contexto da educação inclusiva:** a visão de professores especialistas. 2010. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- 43-RODRIGUES, D. Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: _____ (Org.). **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 299-318.
- 44-RYTEVAARA, A.; KERSHNER, R. Co-teaching as a context for teachers professional learning and joint knowledge construction. **Teaching and Teacher Education: an International Journal of Research and Studies**, v.28, p.999-1008, 2012.
- 45-SAVIANI, D. A nova LDB: limites e perspectivas. In: _____. **A nova lei da educação:** LDB: trajetórias, limites e perspectivas. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2008, p. 189-227.
- 46-SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23 ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- 47-SILVA, F. de C. T. Desenhando a cultura escolar: ensino-aprendizagem e deficiência mental nas salas de recursos e nas salas regulares. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R, A (Org.). **Deficiência e escolarização:** novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2008, p. 68-108.
- 48-SIQUEIRA, B. A. Inclusão de crianças deficientes mentais no ensino regular: limites e possibilidades de participação em sala de aula. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). **Deficiência e escolarização:** novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2008, p. 301-347.
- 49-SOLIS, M.; VAUGHN, S.; SWANSON, E.; MCCULLEY, L. Collaborative models of instruction: the empirical foundations of inclusion and co-teaching. **Psychology in the Schools**, Austin: Texas, v. 49, n. 5., p.498-510, 2012.
- 50-TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução á pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- 51-UNESCO. **Declaração de Incheon.** Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Disponível em: www.acaoeducativa.org.br/desenvolvimento/tag/declaracao-de-incheon.pdf. Acesso em: 20 mar. 2016.

- 52- _____. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2013.
- 53- _____. **Declaração mundial sobre educação para todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Acesso em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2013.
- 54- _____. **Marco de Ação de Dakar.** Educação para todos: atingindo nossos compromissos coletivos. Disponível em: <www.oei.es/quipu/marco_dakar_portugues.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2011.
- 55-VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas.** Tomo III. Problemas del desarrollo de la psique. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor Dist. S.A. 1995. 383 p.
- 56- _____. **Obras escogidas.** Tomo V. Fundamentos de defectologia. Trad. Julio Guilherme Blank. Madrid: Visor Dist, S. A., 1997. 397 p.
- 57- _____. **Psicologia Pedagógica.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 561 p.

APÊNDICES

Apêndice A

TERMO DE RESPONSABILIDADE

Eu, Saulo Fantato Moscardini, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (UNESP/ FCLAr) e responsável legal pela pesquisa *Deficiência intelectual e ensino-aprendizagem: aproximação entre ensino comum e Sala de Recursos Multifuncionais*, venho por meio deste atestar a garantia de anonimato de todos os participantes dessa investigação, sendo afiançado à esses sujeitos o direito de retirarem o seu consentimento para com a participação nesse trabalho quando julgarem apropriado, sem que sofram qualquer tipo de prejuízo. Destaco que os dados coletados serão utilizados unicamente para a conclusão desse estudo de doutoramento, podendo ser divulgados em eventos e em publicações científicas sempre tomando as medidas necessárias para que a identidade dos participantes seja resguardada.

Essa pesquisa poderá ser interrompida a qualquer momento quando for entendido que representa qualquer tipo de ameaça física, emocional, espiritual, social ou intelectual para os seus sujeitos, sendo essa interrupção imediatamente informada à Secretaria Municipal de Educação de São Carlos e ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (UNESP/ FCLAr).

Fica assegurado o ressarcimento aos participantes de todo e qualquer gasto que contraiam relacionado a esse trabalho, sendo indenizados em função de possíveis danos que possam sofrer advindos da participação nessa investigação.

São Carlos, 03 de Setembro de 2013.

Saulo Fantato Moscardini

RG 42.432.269-9

Apêndice B



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO CARLOS

Secretaria Municipal de Educação

Rua Conde do Pinhal, 2017, Centro – CEP: 13560-905 - São Carlos – SP
Telefone: (16) 3373-3222 / Fax: 3373-3227
E-mail: educação@saocarlos.sp.gov.br

São Carlos, 18 de setembro de 2013.
SME – Of. Nº 1538/2013

À Ilma.Sr^a.
Prof^a.Dr^a. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo
Departamento de Psicologia de Educação
Programa de Pós Graduação em Educação Escolar
FCLAr/UNESP
Rod. Araraquara – Jaú – km 01 – Araraquara – SP
CEP 14800-901

Em atendimento a solicitação de V.S^a. para a realização do projeto de pesquisa “Deficiência intelectual e ensino-aprendizagem: aproximação entre o ensino comum e Sala de Recursos Multifuncionais”, sob sua orientação, pelo doutorando Saulo Fantato Moscardini, conforme plano apresentado, informo-lhe da aprovação.

Será indispensável a apresentação do parecer favorável do Comitê de Ética.

O pesquisador deverá entrar em contato com a Chefia de Educação Especial desta Secretaria para a sistematização do trabalho.

Haverá ainda o compromisso de apresentação de exemplar do trabalho final a esta Secretaria.

Apresento a V.S^a. cordiais saudações..

Prof. Dr. Carlos Alberto Andreucci
Secretário Municipal de Educação

Apêndice C

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO DIRETOR DA UNIDADE DE ENSINO NA QUAL A PESQUISA SERÁ REALIZADA

São Carlos, _____ de _____ de 2014.

Eu, _____ diretor (a) da Escola Municipal de Educação Básica _____, autorizo Saulo Fantato Moscardini, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (UNESP - FCLAr), portador do RG nº 42.432.269-9, a realizar o projeto *Deficiência intelectual e ensino-aprendizagem: aproximação entre ensino comum e Sala de Recursos Multifuncionais* nesta mesma unidade, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo.

Assinatura do (a) diretor (a) da unidade de ensino

Apêndice D

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DOS PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSO MULTIFUNCIONAIS NAS QUAIS A PESQUISA SERÁ REALIZADA

São Carlos, _____ de _____ de 2014.

Eu, _____, professor (a) da Sala de Recursos Multifuncionais, período _____, na Escola _____, autorizo Saulo Fantato Moscardini, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (UNESP - FCLAr), portador do RG nº 42.432.269-9, a realizar o projeto *Deficiência intelectual e ensino-aprendizagem: aproximação entre ensino comum e Sala de Recursos Multifuncionais* nesta mesma sala, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo.

Assinatura do (a) professor (a)

Apêndice E

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DOS PROFESSORES DAS SALAS REGULARES NAS QUAIS A PESQUISA SERÁ REALIZADA

São Carlos, _____ de _____ de 2014.

Eu, _____, professor (a) do ___ ano, período _____, na Escola _____ autorizo Saulo Fantato Moscardini, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (UNESP - FCLAr), portador do RG nº 42.432.269-9, a realizar o projeto *Deficiência intelectual e ensino-aprendizagem: aproximação entre ensino comum e Sala de Recursos Multifuncionais* nesta mesma sala, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo.

Assinatura do (a) professor (a)

Apêndice F

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
CAMPUS DE ARARAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR
Termo de consentimento livre e esclarecido – Pesquisa com seres humanos**

O pesquisador Saulo Fantato Moscardini, RG 42.432.269-9, responsável legal pela pesquisa intitulada “**DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E ENSINO-APRENDIZAGEM: APROXIMAÇÃO ENTRE ENSINO COMUM E SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**”, vem por meio deste solicitar a autorização de vossa senhoria _____, _____ anos, RG _____, residente _____ à rua/av. _____, n° _____ bairro _____ cidade _____ estado _____, _____ (grau de parentesco) e responsável legal pelo aluno _____, _____ anos, RG _____, residente à rua/av. _____, n° _____ bairro _____ cidade _____ estado _____, para que esse sujeito possa participar da investigação citada.

Esse estudo analisa os pontos positivos e negativos que uma iniciativa que tenha como objetivo aproximar os professores do ensino comum e da Sala de Recursos Multifuncionais que trabalham com crianças com deficiência intelectual pode trazer para a aprendizagem desses alunos, pretendendo, com base na observação dos aspectos que caracterizam a relação que se mantêm entre esses educadores, estruturar um plano de trabalho comum a partir do qual ambos os docentes se sintam responsáveis pela organização e pela avaliação do ensino garantido a essa população.

A investigação descrita se justifica uma vez que a construção de uma dinâmica de trabalho a partir da qual professor especialista e professor regente do ensino comum se compreendam como parceiros na proposição de iniciativas voltadas para a escolarização e para o avanço cognitivo do aluno com deficiência representa uma questão central para que o processo inclusivo alcance os objetivos pretendidos, garantindo que esses sujeitos obtenham o seu pleno desenvolvimento físico e cognitivo. A necessidade de uma maior aproximação entre esses docentes é constantemente sublinhada na legislação que trata sobre esse tema, destacando a distância existente entre a forma como a inclusão escolar é compreendida nos documentos legais e a maneira como ela se estrutura na realidade educacional.

A partir desse trabalho busca-se contribuir para a discussão das barreiras que se colocam para a organização de propostas de ensino que objetivem atender as necessidades inerentes às crianças com deficiência intelectual. Nesse sentido, os alunos que participarem dessa investigação serão inseridos em iniciativas pedagógicas que podem possibilitar o seu desenvolvimento acadêmico por meio do oferecimento das condições necessárias para que suas necessidades educativas sejam suprimidas.

Essa análise será constituída por duas etapas. A primeira consistirá na observação em sala de aula dos alunos selecionados, dando atenção especial a forma como se relacionam com seus professores, sejam eles do ensino comum ou da Sala de Recursos Multifuncionais, e a maneira como o relacionamento entre esses profissionais se organiza. Concluída essa fase inicial, o pesquisador passará a desenvolver com os docentes acompanhados uma dinâmica voltada para a construção de uma proposta de trabalho comum que aproxime esses educadores, o que se dará com base em discussões em grupo. O processo de coleta dos dados

dessa pesquisa ocorrerá a partir da observação da realidade das classes regulares nas quais as crianças selecionadas se encontram inseridas e das sessões de atendimento especializado realizadas na Sala de Recursos Multifuncionais. Essas observações serão registradas em um Diário de Campo. Como forma de complementar os dados recolhidos, deverão ser gravadas em áudio e vídeo as sessões de intervenção realizadas pelo pesquisador com o fim de ajudar na organização do plano de trabalho, o que será seguido pela aplicação de entrevistas semi-estruturadas com os educadores inseridos no estudo.

Apesar dessa análise não prever maiores riscos de ordem física, psicológica, cultural ou espiritual aos seus participantes, as crianças selecionadas poderão se sentir coagidas com a presença de um observador externo, demonstrando desconforto com essa situação. Tendo isso em vista, esse estudo se compromete a tomar todas as medidas necessárias para que essa possibilidade seja minimizada, sendo garantido ao sujeito e/ou ao seu representante legal o direito de se recusar a fazer parte dessa análise e/ou de retirar a qualquer momento o seu consentimento com relação a sua participação sem que seja prejudicado de qualquer maneira. Fica garantido aos sujeitos dessa investigação ou a seus representantes legais o direito de acessar a qualquer momento as informações referentes ao andamento do trabalho, estando a cargo do pesquisador garantir o anonimato dos participantes durante todas as etapas do estudo.

Os possíveis gastos decorrentes da participação nessa pesquisa serão totalmente cobertos pelo pesquisador responsável, sendo oferecidas aos participantes as indenizações devidas no caso de eventuais danos decorrentes do trabalho.

Os resultados serão empregados para a conclusão da investigação acima descrita orientada pela Prof.^a Dr.^a Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo, o que abrange a sua publicação em eventos e periódicos científicos.

Você receberá uma cópia desse termo no qual constam os dados para contato com o pesquisador e com a sua orientadora. Você poderá entrar em contato a qualquer momento, a fim de sanar dúvidas relacionadas ao projeto e a participação nessa pesquisa.

Saulo Fantato Moscardini (Pesquisador responsável)
Telefone: (16) 3416-4151/ (16) 99233-5238

Prof.^a Dr.^a Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo (Orientadora)
Docente do Departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/FCLAr
Telefone: (16) 3301-6210/ (16) 99704-0511

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP/ FCLAr
Telefones para recursos ou reclamações: (16) 3334-6224 (16) 3334-6466

São Carlos, _____ de _____ de 2014.

Assinatura do representante legal do sujeito de pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
CAMPUS DE ARARAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR
Termo de consentimento livre e esclarecido – Pesquisa com seres humanos

O pesquisador Saulo Fantato Moscardini, RG 42.432.269-9, responsável legal pela pesquisa intitulada **“DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E ENSINO-APRENDIZAGEM: APROXIMAÇÃO ENTRE ENSINO COMUM E SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS”**, vem por meio deste convidar vossa senhoria

_____, _____ anos,
RG _____, residente à
rua/av. _____,
nº _____ bairro _____ cidade _____ estado _____, à
participar da investigação citada.

Esse estudo possui como objetivo analisar os pontos positivos e negativos que uma proposta de trabalho baseada no ensino colaborativo pode trazer para o desenvolvimento acadêmico do aluno com deficiência intelectual. Tomando como base a observação dos aspectos que caracterizam a relação estabelecida entre o professor regente do ensino comum e seu colega responsável pela Sala de Recursos Multifuncionais pretende-se articular um plano de trabalho comum a partir do qual ambos os educadores se sintam responsáveis pela organização e pela avaliação do ensino garantido a essa população.

A presente investigação se justifica à medida que a articulação de uma dinâmica de trabalho complementar a partir da qual professor especialista e professor regente do ensino comum se compreendam como parceiros na estruturação de iniciativas voltadas para a escolarização e para o avanço cognitivo da criança com deficiência representa uma questão central para que o processo inclusivo alcance os objetivos pretendidos. A urgência dessa aproximação é um aspecto constantemente sublinhado na legislação que trata sobre esse tema, o que denota a distância existente entre a forma como a inclusão escolar é compreendida nos documentos legais e a maneira como ela se estrutura na realidade educacional.

A partir desse trabalho busca-se contribuir para a discussão das barreiras que se colocam para a sistematização de propostas de ensino equitativas, trazendo como benefício a articulação de medidas pedagógicas que possibilitem um melhor desenvolvimento acadêmico dos alunos com deficiência intelectual e promovendo a possível aproximação entre o professor do ensino comum e seu colega especialista de forma que desenvolvam um trabalho complementar de apoio mútuo.

Tendo isso em vista, essa análise será constituída por duas etapas. A primeira consistirá na observação em sala de aula dos alunos selecionados, dando atenção especial a forma como se relacionam com seus professores, sejam eles do ensino comum ou da Sala de Recursos Multifuncionais, e a maneira como o relacionamento entre esses profissionais se organiza. Concluída essa fase inicial, o pesquisador passará a desenvolver com os docentes acompanhados uma dinâmica voltada para a construção de uma iniciativa de trabalho comum orientada pela proposta de ensino colaborativo que busque aproximar esses educadores, o que se dará com base em discussões em grupo. Serão empregados como instrumentos de coleta de dados a observação participante, que terá suas anotações devidamente organizadas em um Diário de Campo, e a gravação em áudio e vídeo das sessões de intervenção realizadas pelo pesquisador com o fim de ajudar na organização do plano de trabalho. Esses instrumentais deverão ser complementados pela aplicação de entrevistas semi-estruturadas com os docentes selecionados.

Apesar dessa análise não prever maiores riscos de ordem física, psicológica, cultural ou espiritual aos seus participantes, os professores que farão parte dessa investigação poderão se sentir desconfortáveis com a presença de um observador externo, impedindo que se sintam à vontade para desenvolverem o seu trabalho. Todavia, a presente análise se compromete a tomar todas as medidas necessárias para que essa situação seja minimizada, incidindo o menos possível sobre a realidade acompanhada de forma a mantê-la preservada e respeitando as relações estabelecidas nesse contexto.

É garantido à você o direito de se recusar a fazer parte dessa análise e/ou de retirar a qualquer momento o seu consentimento com relação a sua participação sem que se prejudique de qualquer forma, sendo disponibilizadas todas as informações referentes ao andamento do trabalho sempre que assim julgar necessário.

Os possíveis gastos decorrentes da participação nesse estudo serão totalmente cobertos pelo pesquisador responsável, sendo afiançada à você as indenizações devidas no caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa. Cumpre salientar o compromisso dessa investigação em preservar o anonimato dos seus participantes, sendo citados apenas com conhecimento e anuência prévios. Seus resultados serão empregados unicamente para a conclusão da pesquisa acima descrita orientada pela Prof.^a Dr.^a Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo, o que compreenderá a publicação em eventos e periódicos científicos.

Você receberá uma cópia desse termo no qual constam os dados para contato com o pesquisador e com a sua orientadora. Você poderá entrar em contato a qualquer momento, a fim de sanar dúvidas relacionadas ao projeto e a participação nessa pesquisa.

Saulo Fantato Moscardini (Pesquisador responsável)
Telefone: (16) 3416-4151/ (16) 99233-5238

Prof.^a Dr.^a Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo (Orientadora)
Docente do Departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/FCLAr
Telefone: (16) 3301-6210/ (16) 99704-0511

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP/ FCLAr
Telefones para recursos ou reclamações: (16) 3334-6224 (16) 3334-6466

São Carlos, _____ de _____ de 2014.

Assinatura do professor

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE G

-Ensino regular:

- 1-) Como o professor se relaciona com o aluno com deficiência intelectual? Ele institui alguma diferença em comparação com a relação que mantém com as demais crianças?
- 2-) Como o aluno com deficiência intelectual é tratado por seus pares? Observa-se alguma atitude discriminatória nessa relação?
- 3-) Qual a natureza das atividades propostas ao aluno com deficiência intelectual? (desenho, escrita, manual, etc.). Estabelecer um paralelo com o que os demais alunos estão realizando no mesmo momento.
- 4-) O aluno se mostra interessado em realizar as tarefas? Ele consegue concluí-las? Ele recebe algum auxílio nesse processo de seus pares? Essa ajuda é específica ou espontânea?
- 5-) O professor apoia o aluno na realização dos exercícios propostos, atendendo às dificuldades apresentadas pela criança?
- 6-) O professor adapta o conteúdo ministrado em função das barreiras apresentadas pelos alunos, organizando maneiras diferentes de trabalhar esse conhecimento?
- 7-) Quais os materiais utilizados pelo professor no trabalho com o aluno com deficiência intelectual?
- 8-) As atividades propostas se mostram capazes, aparentemente, de promover o desenvolvimento acadêmico do aluno?
- 9-) As atividades propostas trabalham habilidades ainda não assimiladas pelas crianças, ou se limitam a focar conteúdos já dominados? São infantilizadoras?
- 10-) O professor consegue trabalhar individualmente com o aluno com deficiência intelectual? Quais as dificuldades que ele enfrenta para organizar essa dinâmica?
- 11-) O trabalho desenvolvido na sala regular parece estar articulado com o estruturado na Sala de Recursos Multifuncionais? Eles incidem sobre as mesmas habilidades?
- 12-) Essas iniciativas trabalham algum conteúdo acadêmico? Quais são enfocados?
- 13-) No que consiste a avaliação acadêmica do aluno com deficiência intelectual? Quais os aspectos considerados nesse processo?

14-) O professor especialista comparece frequentemente à sala regular para acompanhar o trabalho estruturado com o aluno com deficiência intelectual? Em caso afirmativo, no que consiste esse acompanhamento? Como ele é recebido pelo docente generalista?

15-) Em quais circunstâncias e com qual frequência se estrutura entre o professor da sala regular e o docente especialista um trabalho colaborativo? Descrever pormenorizadamente os tipos de atividades, os objetivos propostos e a metodologia empregada em cada situação.

-Atendimento Educacional Especializado:

1-) Como o professor se relaciona com o aluno com deficiência intelectual?

2-) Como se dá o relacionamento da criança com deficiência intelectual com seus pares (no caso do atendimento ser realizado em grupo)?

3-) Qual a natureza das atividades propostas para esses alunos (escrita, desenho, manual, etc)?

4-) Essas tarefas enfocam algum conteúdo acadêmico? Quais?

5-) O aluno se mostra interessado em realizar as atividades propostas? Ele consegue concluí-las?

6-) O professor auxilia o aluno a realizar os exercícios? Esse auxílio é pontual ou sistemático?

7-) Como o professor organiza o trabalho à ser desenvolvido com o aluno com deficiência intelectual? Ele estrutura um Plano de Atendimento Individualizado?

8-) Quais os materiais empregados pelo professor no trabalho com a criança com deficiência intelectual? Nota-se o uso de instrumentos diferenciados daqueles observados na sala regular?

9-) As atividades propostas se mostram, aparentemente, capazes de promover o desenvolvimento acadêmico dos alunos com deficiência intelectual?

10-) Quais os aspectos focalizados pela avaliação do aluno e quais os instrumentos utilizados nesse processo? Ela incide sobre os conteúdos acadêmicos (no caso de terem sido trabalhados)?

11-) Essa avaliação é realizada unicamente pelo professor da Sala de Recursos Multifuncionais ou ocorre em cooperação com o docente do ensino comum?

12-) O trabalho organizado na Sala de Recursos Multifuncionais procura desenvolver iniciativas complementares as estruturadas na sala regular ou se distanciam das propostas pensadas nesse contexto?

13-) Como se organiza o atendimento especializado oferecido ao aluno com deficiência intelectual (individualmente ou em grupo)? O educador consegue desenvolver com esse aluno uma dinâmica voltada para a superação das dificuldades que apresenta?

14-) As tarefas estruturadas procuram trabalhar habilidades e/ou conhecimentos ainda não assimilados pelos alunos, ou se limitam a incidir sobre questões já dominadas por essas crianças? São infantilizadoras?

APÊNDICE H

DEFINIÇÕES DAS CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE REFERENTES AO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM			
CATEGORIAS	DEFINIÇÃO	SUBCATEGORIAS	DEFINIÇÃO
Intervenção pedagógica	Relaciona-se às orientações fornecidas pelas professoras durante a realização das atividades pelos alunos com o fim de auxiliá-los a realizar essas tarefas.	Pontual e sistematizada	Momentos nos quais a ajuda fornecida pela educadora no sentido de possibilitar que as crianças realizassem as atividades se deu de forma fragmentada, ocorrendo em ocasiões específicas e se limitando a fornecer a esses educandos as informações das quais precisavam para resolver a atividade em questão.
		Constante e sistematizada	Situações onde a professora auxiliou de forma frequente os alunos durante a realização das tarefas, acompanhando esses sujeitos com vista a oferecer todo o apoio do qual eles necessitavam para finalizar os exercícios.
		Inexistente	Ocasões em que não houve por parte da docente qualquer tipo de tentativa no sentido de auxiliar o aluno a realizar a sua tarefa, deixando-o sozinho nesse processo.
Atividades trabalhadas	Refere-se às atividades trabalhadas tanto no Atendimento Educacional Especializado, quanto	Propostas pelas docentes do AEE	Atividades que foram propostas pelas docentes especialistas no AEE, se desvinculando de qualquer solicitação da professora da sala regular.
		Continuação de atividades de sala	Tarefas que não haviam sido concluídas pelos alunos na classe regular e que tinham sido levadas pela criança para serem finalizadas no AEE.
		Propostas no AEE	Atividades propostas no AEE, mas que buscavam atender às necessidades do ensino regular, indo ao encontro de pedidos da professora generalista no que tange ao trabalho com determinado conteúdo.

	no ensino regular, analisando as características inerentes a esses exercícios.	Sentido para o aluno	Exercícios que possuíam sentido para os alunos, despertando o seu interesse aparente.
		Ausência de sentido para o aluno	Atividades que não possuíam sentido para as crianças, não despertando o seu interesse acadêmico.
		Comuns a toda a sala	Tarefas que, no contexto do ensino regular, eram aplicadas a todos os alunos, inexistindo qualquer tipo de adaptação por parte da professora regente no sentido de aproximá-las das particularidades das crianças com deficiência intelectual acompanhadas.
		Descontextualizadas e sem sentido	Exercícios fragmentados apresentados sem que houvesse uma organização prévia de modo a sistematizar a ordem em que seriam entregues, sendo dispostos de maneira desarticulada no que se refere ao conteúdo que abordavam.
Natureza das atividades	Detêm-se sobre a natureza acadêmica das atividades empregadas em ambos os contextos de ensino com vista a analisar a sua potencialidade no que concerne ao desenvolvimento escolar dos alunos.	Permitem avanço na aprendizagem	Atividades que, em função de trabalharem habilidades e conhecimentos que ainda não se encontravam subjetivados pelos alunos, garantiam o seu progresso intelectual.
		Não permitem avanço na aprendizagem	Atividades que enfocavam ferramentas e conteúdos já assimilados pelos educandos e que, por esse motivo, não possibilitavam o seu avanço acadêmico.
Material utilizado	Analisa a utilização de materiais de apoio durante as sessões do Atendimento Educacional Especializado realizadas na SRM e o emprego desse instrumental no ensino regular.	Emprego de materiais diferenciados	Momentos nos quais as professoras, tanto do ensino regular, quanto do AEE empregaram materiais diferenciados como apoio para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos acompanhados.
		Inexistência de materiais	Descrição das situações onde o emprego de materiais de apoio não foi realizado apesar das contribuições que poderia trazer para o ensino do

		diferenciados	conteúdo que estava em questão.
DEFINIÇÕES DAS CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE REFERENTES À ESFERA RELACIONAL			
CATEGORIAS	DEFINIÇÃO	SUBCATEGORIAS	DEFINIÇÃO
Relação professor especialista-professor do ensino regular	Observa os aspectos que caracterizaram a relação estabelecida entre os professores do ensino regular e os docentes especialistas responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado.	Distanciamento professor especialista-professor ensino regular	Ocasões onde a distância que caracterizava a relação mantida entre o professor especialista e o educador do ensino regular se mostrou de forma clara, refletindo diretamente no trabalho estruturado nesses dois contextos a medida que não havia a preocupação de pensar práticas comuns orientadas para a aprendizagem dos alunos.
		Inexistência de comunicação	Ausência de situações onde os educadores pudessem trocar experiências e impressões sobre as crianças que possuíam em comum, pensando alternativas de trabalho viáveis.
		Não linearidade do trabalho	Refere-se ao fato do trabalho realizado no AEE não possuir uma orientação própria, sendo organizado no bojo das necessidades apontadas pelo ensino regular.
		Inexistência de situações colaborativas	Não organização de propostas pedagógicas conjuntas elaboradas colaborativamente. Congrega os dados que denotam o desinteresse por parte tanto do professor especialista, quanto do docente do ensino regular em elaborar iniciativas voltadas para o ensino dos alunos acompanhados nas quais ambos os educadores se assumissem enquanto responsáveis pela aplicação e pela avaliação dessas dinâmicas.
Relação alunos-pares (colegas)	Debruça-se sobre os elementos que caracterizaram a forma como as crianças	Amigável e distante	Ilustra o estabelecimento de laços superficiais entre as crianças a partir dos quais os alunos acompanhados eram vítimas de um preconceito

do AEE e da sala comum)	acompanhadas se relacionaram com outros alunos na esfera do ensino regular e nas sessões do AEE.		velado, a medida que, apesar de serem respeitados por seus pares, não conseguiam se relacionar com eles, sendo excluídos da maioria das situações de convivência em grupo.
-------------------------	--	--	--

ANEXOS

Anexo 1

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
LETRAS - UNESP - CAMPUS
ARARAQUARA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Deficiência intelectual e ensino-aprendizagem: aproximação entre ensino comum e Sala de Recursos Multifuncionais

Pesquisador: Saulo Fantato Moscardini

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 20517213.9.0000.5400

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 449.966

Data da Relatoria: 06/10/2013

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa focaliza a área de Educação Especial no que tange à inclusão de alunos com deficiência intelectual matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas e atendidos em Salas de Recursos Multifuncionais. Objetiva discutir as razões que sustentam o distanciamento que caracteriza as relações mantidas entre os docentes do ensino regular e os professores especialistas responsáveis pelas Salas de Recursos Multifuncionais. Para tanto, pretende elaborar em conjunto com os docentes um plano de trabalho comum, com base na perspectiva de ensino colaborativo, de modo auxiliar os educadores para o desenvolvimento acadêmico do aluno em situação de deficiência intelectual.

Com base nos estudos que investigam a inclusão escolar problematiza a forma como se dá a inclusão na realidade brasileira, questionando o entendimento da deficiência como algo impeditivo à aprendizagem e, nessa direção, pretende desenvolver ações de ensino colaborativo considerado como uma iniciativa viável para promover práticas que colaborem na superação das dificuldades dos alunos em situação de deficiência intelectual. Busca examinar as vantagens e desvantagens da referida proposta para o progresso acadêmico dos alunos. Explicita detalhadamente na metodologia as fases da pesquisa sendo a primeira etapa destinada à análise das interações mantidas pelos docentes do ensino regular e professores especialistas por meio de observações

Endereço: Rod. Araraquara- Jauú Km1

Bairro:

CEP: 14.800-901

UF: SP

Município: ARARAQUARA

Telefone: (163)301-6224

Fax: (163)332-0698

E-mail: sta@fclar.unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
LETRAS - UNESP - CAMPUS
ARARAQUARA



Continuação do Parecer: 449.966

nas salas de aula. A etapa seguinte compreende o desenvolvimento pelo pesquisador em colaboração com os docentes, de uma proposta de trabalho voltada para o atendimento dos alunos com deficiência intelectual. Será realizada observação participante como instrumento principal além de entrevistas semi-estruturadas e gravações em áudio e vídeo das interações entre docentes e alunos. Os dados coletados serão analisados com base no referencial teórico da Psicologia Sócio-Histórica, com destaque para os estudos vigotskianos.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo principal reside na construção de um plano de trabalho comum entre os professores especialistas responsáveis pelas Salas de Recursos Multifuncionais e os docentes do ensino comum, examinando a aplicabilidade dessa proposta com vista a aproximar esses educadores de forma que se responsabilizem pela educação e pela avaliação da instrução oferecida ao aluno com deficiência intelectual. Esse objetivo central se desdobra nos seguintes objetivos específicos: a) elencar, com base em documentos oficiais e no estudo de campo, as origens do distanciamento existente entre os educadores especialistas das Salas de Recursos Multifuncionais e os docentes das classes regulares, sublinhando as práticas que sustentam esse afastamento; b) construir, em colaboração com o professor especialista e seu colega regente do ensino regular, um plano de trabalho comum, de maneira que todos os esforços desses educadores estejam orientados para a sistematização de uma prática cooperativa que tenha como preocupação garantir o desenvolvimento físico e cognitivo dos alunos com deficiência intelectual; c) pontuar as dificuldades e facilidades inerentes à estruturação da proposta de trabalho colaborativo; d) avaliar as implicações que essa dinâmica pode trazer para a aprendizagem da criança com deficiência intelectual, sublinhando seus pontos favoráveis e desfavoráveis e indicando os prejuízos impostos para o progresso acadêmico e social desse indivíduo advindos da distância que caracteriza a relação existente entre os docentes da Sala de Recursos Multifuncionais e seus colegas regentes do ensino comum.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador tem clareza da presença de riscos na pesquisa, explicitando detalhadamente as ocorrências advindas das diferentes etapas do trabalho, desde a presença do pesquisador no local de coleta de dados que será efetivada em escolas, no momento das observações em campo e no decorrer das entrevistas e, ao mesmo tempo, indica as alternativas para minimizá-las.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Endereço: Rod. Araraquara- Jauú Km1	CEP: 14.800-901
Bairro:	
UF: SP	Município: ARARAQUARA
Telefone: (163)301--6224	Fax: (163)332--0698
	E-mail: sta@fclar.unesp.br

Página 02 de 04

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
LETRAS - UNESP - CAMPUS
ARARAQUARA



Continuação do Parecer: 449.966

O projeto de pesquisa é muito relevante para a área de Educação Especial, para a formação de professores tanto a inicial quanto à formação continuada, dadas às características de pesquisa envolvendo ações colaborativas com os professores e, principalmente, por estudar a questão do ensino e as difíceis relações entre profissionais que atendem crianças com deficiência intelectual inseridas nas escolas públicas. Nota-se que possui fundamentação teórica consistente e se mostra bem organizado e estruturado em todas as etapas que o compõe.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Como a pesquisa envolve 4 alunos com deficiência intelectual e 8 docentes participantes (4 das salas regulares e 4 das Salas de Recursos Multifuncionais) foram elaborados dois Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo o primeiro TCLE, destinado aos responsáveis legais das crianças e o outro, aos docentes. Ambos os Termos estão redigidos de forma clara com explicitação e justificativa dos objetivos e procedimentos da pesquisa. Esclarece que eventuais despesas serão ressarcidas pelo pesquisador, bem como, no caso de eventuais danos decorrentes da investigação serão oferecidos aos participantes as indenizações devidas.

Recomendações:

Não há. Todos os itens exigidos foram devidamente explicitados e justificados

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto aprovado "ad referendum" em 07.11.2013

Endereço: Rod. Araraquara- Jau Km1
Bairro: CEP: 14.800-901
UF: SP **Município:** ARARAQUARA
Telefone: (163)301--6224 **Fax:** (163)332--0698 **E-mail:** sta@fclar.unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
LETRAS - UNESP - CAMPUS
ARARAQUARA



Continuação do Parecer: 449.966

ARARAQUARA, 07 de Novembro de 2013

Assinador por:
Adalberto Luis Vicente
(Coordenador)

Endereço: Rod. Araraquara- Jau Km1
Bairro: CEP: 14.800-901
UF: SP **Município:** ARARAQUARA
Telefone: (163)301--6224 **Fax:** (163)332--0698 **E-mail:** sta@fclar.unesp.br

Página 04 de 04

Anexo 2

FICHA AVALIATIVA DO ALUNO

Nome do Aluno: _____
 Data de nascimento: ____/____/____
 Unidade Escolar: _____
 Início da Avaliação: ____/____/____
 Término da Avaliação: ____/____/____
 Período: _____
 Série: _____
 Deficiência: _____

HABILIDADES	CONDIÇÕES DE AVALIAÇÃO	ATIVIDADES APLICADAS E RESULTADOS
Atenção/Concentração	<ul style="list-style-type: none"> • Situação: _____ • Local: _____ • Individual/coletiva: _____ 	
Compreensão e atendimento a ordens	<ul style="list-style-type: none"> • Situação: _____ • Local: _____ • Individual/coletiva: _____ 	
Raciocínio lógico-matemático	<ul style="list-style-type: none"> • Situação: _____ • Local: _____ • Individual/coletiva: _____ 	
Pensamento lógico	<ul style="list-style-type: none"> • Situação: _____ • Local: _____ • Individual/coletiva: _____ 	

Expressão Criativa	<ul style="list-style-type: none"> • Situação: _____ _____ _____ _____ • Local: _____ _____ • Individual/coletiva: _____ _____ 	
Interesse	<ul style="list-style-type: none"> • Situação: _____ _____ _____ _____ • Local: _____ _____ • Individual/coletiva: _____ _____ 	
Linguagem e comunicação: oral	<ul style="list-style-type: none"> Situação: _____ _____ _____ _____ • Local: _____ _____ • Individual/coletiva: _____ _____ 	
Linguagem e comunicação: escrita (campo semântico, produção de texto)	<ul style="list-style-type: none"> • Situação: _____ _____ _____ _____ • Local: _____ _____ • Individual/coletiva: _____ _____ 	

Atividades de Vida Diária	Alimentação	<ul style="list-style-type: none"> • Situação: _____ • Local: _____ • Individual/coletiva: _____ 	
	Higiene (uso do sanitário, banho, escovação dentária)	<ul style="list-style-type: none"> • Situação: _____ • Local: _____ • Individual/coletiva: _____ 	
	Vestuário	<ul style="list-style-type: none"> • Situação: _____ • Local: _____ • Individual/coletiva: _____ 	
Observações e possibilidades de intervenção:			

OBS: anexar produções do aluno que foram utilizadas na avaliação.

 Professor Responsável pela avaliação
 Escolar

 Diretor da Unidade

Anexo 3

FICHA CADASTRAL DO ALUNO

Nome do aluno:		RA:			
Unidade Escolar:		Fase/Ano/Turno:			
Data de nascimento: ___/___/___		Idade:			
Endereço residencial:					
Telefone residencial:		Celular:			
Área da deficiência:					
Diagnóstico:					
Há casos de deficiências ou doenças neurológicas na família?					
Responsável pelo Atendimento Educacional Especializado:					
Histórico Escolar do Aluno					
Escola	Fase/Ano	Ano	Escola	Fase/Ano	Ano
Aspectos Familiares					
Com quem o aluno mora?					
Nome	Grau de parentesco	Idade	Escolaridade	Profissão	
Moram em casa própria? () sim () não			Há quarto separado para a criança? () sim () não		
Com quem a criança fica quando os pais não estão em casa?					
Quem acompanha a rotina escolar do aluno?			Tem lugar e horário para estudar?		
Como é o acompanhamento? Diário () Semanal ()					
Parcial () Total ()					

Antecedentes de Atendimento Educacional Especializado

Unidade/Instituição	Atendimento	Ano	Unidade/Instituição	Atendimento	Ano

Antecedentes de atendimentos Clínicos e Terapêuticos (Fisioterapeutas, Psicólogos, Fonoaudiólogos, Terapeutas Ocupacionais)

Tipo de atendimento	Local/Instituição	Ano	Contato	Recomendações/Orientações

Observações:

Encaminhamentos atuais necessários:

Início do Atendimento: ____/____/____ Término do Atendimento: ____/____/____

ANAMNESE

Gestação			
Problemas (Mãe)	Sim	Não	Observação
Abortos			
Sangramentos			
Hipertensão arterial			
Febres altas			
Convulsões			
Ganho ou perda excessiva de peso			
Raio-X ou outros exames não rotineiros			
Toxemia (intoxicação)			
Transfusão de sangue (motivo)			
Medicamentos			
Viroses			
Rubéola			
Alimentação			
Problemas cardíacos ou renais			
Asma ou problemas respiratórios			
Acidentes			
Alcool			
Cigarro			
Drogas			
Estado emocional da gestante			

Parto	
Condições do parto	() normal () cesárea () fórceps prematuro?quanto tempo?
Local	
Médico	
Anóxia	
Cordão umbilical	
Estado geral da mãe	
Estado geral da criança	
Pósparto imediato	Peso: _____ Altura: _____ Apgar: _____ Ictericia: _____
Fenocetonúria (pezinho)	

Problemas (Criança)	Sim	Não	Observações
Problemas respiratórios			
Convulsões			
Incubadora			
Transfusões			
Sonda			
Hemorragias			
Infeções			
Dificuldades na alimentação			
Dificuldades no sono			
Choro			
Medicamentos			
Internações			

Alimentação	Sim	Não	Observações
Amamentação/ duração/período/refluxo			
Procurava o mamilo			
Força para sugar			
Engasgos			
Mamadeira (idade)			
Deglutição e mastigação			
Sucção com canudos			
Mastigação com boca aberta			
Mordidas frequentes língua/lábios, etc).			
Engole comprimidos			
Engole/separa caroços			
Preferência por sabores			
Come frutas (com/sem casca)			
Preferência por líquidos			
Ritmo lento ou rápido			

Hábitos	Sim	Não	Observação
Morde objetos			
Usa chupeta/mamadeira			
Sucção de lábios/língua			
Morde lábios/bochechas			
Baba ou saliva em excesso			
Bruxismo			
Rói unhas			
Cospe ao falar			
Birra			

Histórico Clínico

Doenças incomuns para a faixa etária:			
Quais?			
Quando?			
Duração			
Problemas	Sim	Não	Observação
Hospitalização (causa)			
Convulsões			
Desmaios			
Traumas			
Alergias			
Acidentes e lesões			
Encoprese (incontinência fecal)			
Enurese (incontinência urinária)			
Alterações do crescimento			
Alterações do desenvolvimento			
Idas frequentes ao dentista			
Uso de medicamentos			
Diagnóstico médico:			

Desenvolvimento Motor

Problemas	Sim	Não	Observação
Sustentar a cabeça			
Sentar-se			
Engatinhar			
Andar			
Vestir-se sozinho(a)			
Abotoar roupas			
Comer sozinho			
Dar laços e nós			
Derruba objetos facilmente (é desajeitado (a))?			
Pula, desce e sobe escadas, pedala bicicletas, etc?			

Socialização	
De que costuma brincar?	
Com quem brinca?	
Quem são seus amigos?	
Prefere grupos pequenos ou grandes?	
Vê televisão por muito tempo?	
É ou foi considerado desatento ou distraído por alguém. Quando e por quem?	
Procura amigos, é procurado?	
Descreva-o (a) socialmente?	

Desenvolvimento Emocional			
Problemas	Sim	Não	Observação
Dorme sozinho (a)			
Sono tranquilo			
Tem medos, quais?			
Crise agressiva ou descontroles frequentes			
Traumas conhecidos			
Gosta de animais			
Desiste facilmente das coisas			
Expõe-se em disputas			
Choro sem motivos			
Alterações de humor			
Como lida com as regras?			
Descreva sua personalidade:			

Linguagem

Começou a falar quando e como foi esse desenvolvimento?

Atualmente apresenta algum problema na fala?

Como é sua comunicação com familiares e outros?

Você alguma vez teve a impressão de que ele não ouve?

Quando foi identificado o problema?

Quais providências foram tomadas?

Considerações Finais

Quais são as suas expectativas em relação ao trabalho realizado na Sala de Recursos?

Dúvidas, questionamentos?

Responsável pelos dados relatados

Responsável pela coleta dos dados

Diretor (a) da Unidade

Professor (a) Coordenador (a)

