

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
E PROCESSOS INCLUSIVOS**

LÚCIA MARIA MELO LINKIEVICZ

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO –
AEE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Porto Alegre

2012

LÚCIA MARIA MELO LINKIEVICZ

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO –
AEE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Trabalho de conclusão do curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos do programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marlene Rozek

Porto Alegre

2012

Aos grandes amores da minha vida:

Mickael e Natascha,

*por todas as vezes em que se privaram da minha
companhia para que eu pudesse estudar.*

*"Não há limites para quem aprende a formar
perguntas e a buscar por si mesmo soluções para
elas. Que seja esta a conduta de vocês frente à vida".*

AGRADECIMENTOS

A Fernando, meu marido e companheiro, que tanto me apoiou e estimulou para que mais um sonho se tornasse realidade. E, principalmente, durante os períodos de minha ausência teve paciência e dedicação com nossos filhos.

Obrigada é uma palavra insuficiente para expressar minha gratidão a todos aqueles que me ajudaram e tornaram realidade este trabalho, diretamente ou indiretamente: Marlene Rozek, meus pais, meus irmãos, minha cunhada e amiga Juliane, amigos e colegas, a todas as pessoas que participaram um pouco desta caminhada, muito obrigada de coração!

*"Os prêmios da vida estão no fim de cada jornada,
não próximo do começo,
não é dado saber quantos passos, são necessários
a fim de alcançar os objetivos,
o êxito se esconde na próxima curva da estrada.
Jamais saberei a que distância está,
a não ser que dobre a curva.*

*Os obstáculos são necessários para o êxito, pois como em todas as carreiras de
importância, a vitória só vem após muitas lutas e inúmeras derrotas.
Contudo, cada luta, cada derrota, aguça as técnicas e forças, a coragem e
persistência, a capacidade, confiança, e assim, cada obstáculo é um companheiro
de amor forçando a melhorar... ou desistir".*

RESUMO

A presente investigação tem como temática os processos pedagógicos na interlocução do docente da Sala de Recursos Multifuncional – AEE, com professores da classe regular e familiares. A prática docente no AEE está envolvida em ações que exigem interação voltada à formação dialógica dos sujeitos que protagonizam a inclusão escolar. Neste sentido, buscou-se conhecer como ocorre esta prática docente no AEE no contexto de 10 escolas da Rede Municipal de Ensino de Gravataí, considerando as especificidades do aluno, da família e dos professores, com o objetivo de compreender os processos pedagógicos na interlocução do docente da sala de recursos multifuncional - AEE com professores da classe regular e familiares, analisando as perspectivas e/ou alternativas de avanços na prática pedagógica desenvolvida no AEE, considerando os documentos normativos na implementação do Atendimento Educacional Especializado e a história da Educação Inclusiva. A pesquisa caracteriza-se com abordagem qualitativa e exploratória e o instrumento utilizado para a coleta de dados foi um Questionário semiestruturado com onze questões. A perspectiva metodológica utilizada para analisar os questionários foi a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007). Os escritos das 10 professoras foram analisados e entrelaçados ao estudo teórico desta pesquisa, buscando compreender a prática docente no AEE quanto ao trabalho em relação ao aluno, ao professor do ensino regular, aos familiares, bem como a observância às normas e parâmetros das Políticas Públicas da Educação Inclusiva no AEE. Os resultados indicam que a prática docente no AEE no Município de Gravataí está em processo crescente. As 10 escolas pesquisadas atuam há mais de 2 anos com o AEE e seguem a proposta governamental, realizando encontros e formações para professores e pais. Mesmo assim, mostram-se com alguns entraves em relação aos professores do ensino regular, pois estes não se sentem preparados para receber o público alvo da Educação Especial; da mesma forma, percebe-se professores relutantes em usar técnicas e atividades diferenciadas; há dificuldades nos encaminhamentos e orientações com os professores do ensino regular e na interlocução com a gestão escolar e com familiares. Estes entraves afetam a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular, mostrando ser um processo delicado e complexo, por vários motivos, os quais destacamos: despreparo acadêmico, preconceito, motivos políticos, inconformidades com as políticas públicas e desconhecimento das deficiências e, principalmente, dificuldade de interlocução/diálogo.¹

Palavras-chave: Prática docente. Atendimento Educacional Especializado. Formação de professores.

¹ LINKIEVICZ, Lúcia Maria Melo. **O Atendimento Educacional Especializado - AEE e a prática pedagógica**. 2012. 81f. Monografia (Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AEE** - Atendimento Educacional Especializado
- APAE** - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- BPC** - Benefício de Prestação Continuada
- CAEE** - Centro de Atendimento Educacional Especializado
- CEACAF** - Centro de Atenção à Criança Adolescente e à Família
- CENESP** - Centro Nacional de Educação Especial
- CNE/CEB** - Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
- CNE/CP** - Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
- CRAS** - Centro de Referência da Assistência Social
- ECA** - Estatuto da Criança e do Adolescente
- EMEF** - Escola Municipal de Ensino Fundamental
- FAPA** - Faculdade Porto-Alegrense
- FUNDEB** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
- HCPA** - Hospital de Clínicas de Porto Alegre
- IBC** - Instituto Benjamin Constant
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
- INES** - Instituto Nacional da Educação dos Surdos
- LA** - Laboratório de Aprendizagem
- LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** - Ministério de Educação e Cultura
- NAAH/S** - Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
- NAE** - Núcleo de Assessoria Escolar
- NEE** - Núcleo de Educação Especial
- ONU** - Organização das Nações Unidas
- PDE** - Plano de Desenvolvimento da Educação
- PPP** - Projeto Político Pedagógico
- RGS** - Rio Grande do Sul
- SMED** - Secretaria Municipal de Educação e Desporto
- SRM** - Sala de Recursos Multifuncional
- TDA** - Transtorno Déficit de Atenção
- TDAAH** - Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade
- TGD** - Transtorno Global do Desenvolvimento
- UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O AEE	12
2 A PRÁTICA DOCENTE NO AEE.....	26
2.1 As Relações Familiares e o AEE	32
3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O AEE	38
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	46
4.1 Tipo de Pesquisa.....	46
4.2 Sujeitos da pesquisa.....	46
4.3 Procedimentos e meios de Coleta de Dados	47
4.4 Análise dos Dados	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS.....	79

INTRODUÇÃO

“O que eu sou é o que me faz viver.”

(Shakespeare, Henrique VIII)

Não existe presente sem passado. E através desta afirmação, não só o meu passado emerge misturado com as percepções sobre o presente, como também desloca um conjunto de impressões construídas, reconstruídas ou destruídas pela interação do meu presente com o passado que passa a ocupar todo o espaço das minhas lembranças conscientes e inconscientes.

O que quero dizer com isso, é que, não posso falar sobre o presente, sem falar sobre o passado. Passado este, que não é muito distante e se entrelaça com o meu presente.

Desde a minha infância convivi com momentos de ressignificação quanto à deficiência e inclusão, e sempre tentando buscar aceitação, reinvenção, aprendizado, paixão, amor e inconscientemente uma solução.

Guardo nas minhas lembranças de infância que aos 5 anos (1977) ganhei uma boneca Susi e após um dia de uso as pernas quebraram. Como meus pais não tinham dinheiro para me dar outra, ou mandar consertar, tentei conviver com esta frustração; não foi fácil. Tentei então achar uma solução: consertei-a fazendo uma calcinha com fita crepe na volta das pernas e da cintura da boneca, mas nunca mais ela pode sentar ou fazer movimentos com as pernas, naquele momento estava diante da frustração de ter uma filha com deficiência física. Aos 8 anos (1981) viajei para Portugal para conhecer meus avós maternos. Ganhei da minha avó uma boneca muito bonitinha, mas para minha surpresa ao tirá-la do pacote, um dos olhos não abria e não tinha cílios. Novamente estava diante da frustração de ganhar uma boneca e ela ser deficiente visual. Ao chegar no Brasil, inconformada com a situação, tive a idéia de colar fios de vassoura no buraco onde deveriam estar os cílios. Pelo menos um dos olhos abria e dois tinham cílios!

Anos mais tarde, em 1990 estava realizando estágio do Magistério numa turma de primeira série, numa escola da rede pública de Porto Alegre e novamente estava diante de uma situação de inclusão escolar, onde tinha que fazer adaptações

nos planejamentos para aula de educação física, pois tinha na minha turma uma aluninha com Talidomida² na mão esquerda.

Em 1992, trabalhava na creche do HCPA como professora de Berçário II e também me deparei com mais uma deficiência: pois um dos meus aluninhos tinha deficiência auditiva. Devido a idade das crianças (1 ano e 2 meses a 2 anos e 3 meses) me preocupava com o desenvolvimento delas, procurando atividades variadas e que estimulassem a área psicomotora e a área da linguagem, pois na minha concepção, estas áreas eram fundamentais para o desenvolvimento delas. Confesso que às vezes agia por instinto, não sabia muito o que fazer para ajudar o aluninho com deficiência, pois eu era muito inexperiente, estava cursando o 3º semestre de pedagogia e ainda não sabia muito sobre o que fazer. O Magistério não nos preparava para a inclusão de crianças com deficiência, então eu apostava em atividades que envolvessem a expressão corporal e gestual através de mímicas, jogos de imitar bichos, objetos, coisas,...

Em 1998 estava cursando Psicopedagogia Clínica e Institucional na FAPA, quando dei a luz a minha filha Natascha, que nasceu com Síndrome de Moebius (má formação congênita nos nervos da face do rosto – 1º e 2º par – mais conhecida como Bonequinha de Porcelana ou a menina sem sorriso). Naquele momento não era mais a frustração de uma menininha com sua bonequinha, e sim, uma mãe, mulher, profissional da área da Educação, com sentimento de impotência diante da filha imperfeita que nunca ia dar uma gargalhada, nem por “reflexo de mouro” ou um sorriso perfeito. Depois de algumas semanas após o choque, juntei os “caquinhos” de um coração em pedaços e ouvi a voz da razão e fui atrás de soluções ou reparações, ou seja, profissionais (Neurologista, Geneticista, Psiquiatra, Psicólogo, Psicopedagoga, Foniatria, Fonoaudiologia,...) que pudessem me auxiliar na ressignificação da nova filha que havia nascido e não a filha que eu tinha idealizado até o momento do nascimento. Hoje posso dizer que Natascha é feliz, bem resolvida com sua aparência estética, independente, inteligente, amorosa, segura, com

² Trata-se de um medicamento desenvolvido na Alemanha, em 1954, inicialmente como sedativo. Contudo, a partir de sua comercialização, em 1957, gerou milhares de casos de Focomelia, que é uma síndrome caracterizada pela aproximação ou encurtamento dos membros junto ao tronco do feto - tornando-os semelhantes aos de uma foca - devido a ultrapassar a barreira placentária e interferir na sua formação. Utilizado durante a gravidez também pode provocar graves defeitos visuais, auditivos, da coluna vertebral e, em casos mais raros, do tubo digestivo e problemas cardíacos. (ABPST – Associação Brasileira de Portadores da Síndrome da Talidomida).

opinião forte e própria. Tudo o que uma mãe suficientemente boa deseja que um filho consiga alcançar na formação de sua personalidade.

Não posso esquecer-me de mencionar o que também me aproximou da Educação Especial e Inclusiva foi a Equoterapia, na qual sou apaixonada e acredito que é um recurso que traz muitos benefícios aos sujeitos com vários tipos de deficiência. Atuei durante um ano como instrutora e coordenadora pedagógica.

Durante cinco anos (2006-2011) atuei como Psicopedagoga Clínica no CAEE e Psicopedagoga Institucional responsável pela Educação Inclusiva das 5 escolas de Ensino fundamental do Município do Balneário Pinhal. Durante a trajetória deste meu trabalho tive uma experiência muito rica e repleta de aprendizagens, atuando diretamente com a Formação continuada dos professores do AEE, Professores do LA e reuniões de escuta ativa com pais de alunos com deficiências, tarefa esta que não era das mais fáceis, mas muito desafiante.

E por fim, em março de 2011, assumi nomeação no Município de Gravataí, para atuar como Orientadora Educacional e professora de AEE. Nestas duas funções pude verificar o outro lado da moeda: o de estar no lugar do professor de AEE e no lugar de um dos membros da Equipe diretiva de uma escola. Percebi o quanto é difícil a prática docente do AEE se consolidar com professores da classe regular. Dificuldade em seduzi-los e envolve-los na arte de atuar com a inclusão de sujeitos com deficiência, dificuldade de dialogar e interagir com os familiares dos alunos deficientes.

Considerando estes percursos e experiências de aprendizagem inclusiva na minha trajetória profissional e pessoal, o tema deste estudo é: Os processos pedagógicos na interlocução do docente da Sala de Recursos Multifuncional – AEE, com professores da classe regular e familiares. A prática docente no AEE está envolvida em ações que exigem a interação voltada à formação dialógica dos sujeitos que protagonizam a inclusão escolar. Neste sentido, busca-se compreender, analisar e reconhecer o diálogo como elemento mediador das práticas e das relações pedagógicas e o docente do Atendimento Educacional Especializado - AEE, como o sujeito com condições necessárias de desenvolver uma interlocução aberta às diversidades e às dificuldades do aluno com deficiência.

Para tanto, tenho como problema de pesquisa:

Como ocorre a prática docente no AEE no contexto das 10 escolas Municipais da rede de Gravataí, considerando as especificidades do aluno, da família e dos professores?

Para este estudo, tenho como objetivos:

- a) Conhecer a história da Educação Inclusiva e a implementação do Atendimento Educacional Especializado;
- b) Compreender a prática docente no AEE na rede municipal de Gravataí;
- c) Analisar as perspectivas e/ou alternativas de avanços na prática pedagógica desenvolvida no AEE, considerando os documentos normativos.

Sendo que para buscar tais respostas para os meus questionamentos e para outros que por ventura poderão surgir, sustentarei minha pesquisa desenvolvendo metodologicamente um questionário com questões abertas e questões fechadas; questionário este, que será entregue previamente aos professores do AEE. Após, analisarei as respostas e tentarei entrelaçá-las ao estudo teórico, buscando compreender a caminhada histórica da Educação Inclusiva e o AEE; A prática docente no AEE; As relações familiares e o AEE; e A formação de professores e o AEE. Trata-se, portanto, de um estudo qualitativo e exploratório.

1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O AEE

Para se falar da História da Educação Inclusiva e do Atendimento Educacional Especializado - AEE não se pode ignorar alguns recortes dos movimentos políticos, as origens históricas dos sistemas públicos de ensino e o significado sociológico da institucionalização e a inovação sócio-cultural na história da educação de alguns países que influenciaram na história da educação do nosso país, o Brasil.

A escola que temos hoje é fruto de uma continuidade e uma evolução linear do passado, marcado por algumas conquistas na área da Educação Especial, em vários países.

Ao longo dos tempos, os sujeitos com deficiência foram considerados de várias maneiras e sob diferentes enfoques, ou seja, foram considerados conforme as concepções do homem e da sociedade de acordo com os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos de cada momento histórico.

A história assinala políticas extremas de exclusão em relação à pessoa com deficiência na sociedade. Exemplo disto, na Esparta, antiga Grécia, a beleza física e o culto ao corpo eram condições para a participação social. As crianças com deficiências físicas eram colocadas nas montanhas e, em Roma, atiradas ao Rio Tibre. Eram vistas como perigo para a continuidade da espécie (NASCIMENTO, 2007).

Na Idade Antiga, seres humanos que apresentavam um comportamento diferente, eram associados à imagem do diabo, da feitiçaria, da bruxaria e do pecado, sendo novamente isolados e exterminados.

Na cultura grega, especialmente na espartana, os indivíduos com deficiências não eram tolerados. A filosofia grega justificava tais atos cometidos contra os deficientes postulando que estas criaturas não eram humanas, mas um tipo de monstro pertencente a outras espécies. [...] Na Idade Média, os portadores de deficiências foram considerados como produto da união entre uma mulher e o Demônio. (SCHWARTZMAN, 1999, p. 3).

Nos séculos X e XV – Sociedade Feudal – A escola não era importante. Toda transmissão social e cultural, que incluía os aprendizados de atividades produtivas, do trabalho artesanal, do trabalho no campo, se dava por meio da convivência e da oralidade. Havia ausência de um espaço infantil para as crianças, a infância ainda

não tinha sido descoberta, assim fazendo com que as crianças e adolescentes fossem reconhecidos como pequenos adultos e deste modo, a convivência com os adultos tanto os valores como os saberes eram aprendidos, permitindo a cada um ser capaz de viver em uma sociedade marcada pela tradição familiar (RIBEIRO, 2009).

Neste período, os deficientes eram abandonados, perseguidos e eliminados devido às suas condições atípicas, e a sociedade legitimava essas ações como sendo normais. A integração entre as famílias e as comunidades era muito forte, as famílias se integravam a realidade social perpetuando a linhagem.

A escolarização envolvia uma população mínima e mais abastada. O ingresso na escola ocorria a partir dos 10 anos de idade e apenas meninos. A relação entre professor-aluno era direta e de forma tutorial. A instrução implicava uma relação individualizada e sistemática. O tempo de educação dos jovens não estava previamente definido, mas cada um de acordo com suas condições, de acordo com os seus interesses e de acordo com suas condições financeiras de manter um professor, continuavam estudando. Não havia neste período uma previsão de tempo definido para superar uma seriação de conteúdos ou uma avaliação classificatória para passar de série (estágio), o que aprender ficava de acordo com o tutor e o aluno, conforme o que imaginavam estar bem ou o que julgavam importante para o momento (RIBEIRO, 2009).

Entre os séculos XV a XVIII – Sociedade Moderna – Marcada pela transformação com a Revolução Industrial e a derrocada dos regimes absolutistas e intimamente identificada com a constituição do capitalismo e com a crise da estrutura feudal. A luta religiosa deste período gerou a necessidade de os adolescentes e das crianças serem envolvidos em um processo de escolarização que até o século XVI era muito restrita. O movimento reformista gerou necessidade de formar bons cristãos para as Igrejas.

Segundo Hamilton (1992), a igreja medieval tinha dotado a escolarização meramente para disciplinar seu quadro de professores e pregadores, os calvinistas (e em alguma medida, os luteranos) começaram a usar a escolarização para um propósito político mais amplo – a disciplinação da população em geral. (...) a escolarização do século XVII era planejada não tanto para conservar o *status quo* como para acomodar um modelo muito mais sofisticado de regulação social.

Durante este período foram estimulados os ensinamentos religiosos e a formação catequética. Para a sociedade que fez florescer a institucionalização, o espaço escolar trazia consigo uma nova convivência e um novo disciplinamento adequado com prédio, sala de aula, dormitório, refeitório, enfim uma nova estética. Com método, autoridade e disciplina social orientaram o currículo. Currículo, este que foi escrito em 1576 por Pedro Ramus, com pretensão de organizar de forma enciclopédica e universalística todo o conhecimento.

Nada mais próximo a essas orientações do que a máxima comeniana do “ensinar tudo a todos” e de sua obra “Didática Magna”, bem como a dos críticos do escolasticismo e propositores de ensinar o “conhecimento por meio de regras curtas e de fácil memorização” representados por Felipe Melanchton, Johan Sturm, Claude Baduel e Inácio de Loyola”. (RIBEIRO, 2009, p. 59).

Para Ribeiro (2009), na escolarização moderna o tempo ganhou no ambiente escolar uma nova importância, passando a organização das atividades por horas, estruturando e distribuindo conteúdos por série e graus, separação dos adolescentes por idade e o professor atendia 20 a 30 alunos ao mesmo tempo. Outro aspecto significativo foi o livro fundador e ordenador do projeto escolar, tanto católico como protestante, o *Ratio Studiorum* (1599) jesuítico, a *Conduta das Escolas Cristãs* (1720) lassalista, a *Ordem do Colégio* (1559) calvinista, entre outros. O grau de homogeneidade neste período estava relacionado à aplicação dos princípios, regras, normas, medidas e objetos expostos em tais textos. O livro, o tempo e o espaço, aliados ao método, à disciplina e a autoridade, sintetizaram e centralizaram os campos da modernização de modo que promoveu a socialização e a regulação social.

O modelo escolar moderno estava vinculado aos *Colégios confessionais* e pela dualidade de escolas elementares (vernáculas). Tanto os colégios como as escolas elementares estavam, majoritariamente, nas mãos das igrejas e das ordens religiosas. Os primeiros colégios se constituíram originalmente em 1525, de antigos hospitais das ordens religiosas. Era comum, os colégios funcionarem com o sistema de internato e externato que recebiam estudantes pobres que vinham de outra região e paravam ali. E os que eram formados pelo colégio rumavam aos estudos superiores. Inicialmente os colégios não exigiam pagamento, eram mantidos pelas próprias ordens e por meio de doações de filantropos. Gradativamente as bolsas

foram diminuindo e foi se exigindo o pagamento dos freqüentadores da corte e as instituições foram ficando sem serventia para os despossuídos, e isso vai fazendo, de certa forma, uma seleção social da população pobre que fica abarcada pelos colégios (RIBEIRO, 2009). Com o surgimento da estrutura dual da escola elementar por volta do final do Século XVII, sustentou dois tipos de trajetória social – a segregação: “gente graúda” e “povo miúdo”, este último era voltada para os pobres. Os *Irmãos das Escolas Cristãs de João Batista de La Salle* criaram escolas voltadas para o atendimento de crianças órfãs, abandonadas e empobrecidas, por motivo da desordem num sentido geral provocado por um êxodo rural do sistema capitalista constituindo as manufaturas, desordem familiar, desordem econômica, desordem moral, desordem em todos os níveis que produzia o abandono dos filhos, a guerra, a luta pela posse de terras, todas estas desordens com a morte rondando de perto. Órfãs e crianças empobrecidas eram recolhidas para essas escolas de caridade e estas criavam uma pequena juventude capaz de se inserir no meio urbano e sobreviver por meio da condição assalariada nas funções não-qualificadas, como a de operários nas manufaturas.

Meados do século XVIII até o século XX – Sociedade contemporânea – manifestou-se a crise dos colégios e a luta pela instauração da escola única, ou seja, da escola elementar única. A criação desta escola elementar única colocou um fim à segregação social existente por conta do dualismo e veio associada a dois movimentos: manifesto do Estado no oferecimento desta escola; forças sociais e políticas, proletariado industrial e movimento socialista defendiam o direito à escola e abominavam o acesso à escola como uma caridade. Portanto, Manacorda (1989, p. 249) diz que: “[...] fábricas e escolas nascem juntas: as leis que criam a escola de Estado vêm juntas com as leis que suprimem a aprendizagem corporativa [...]”. No entanto, estas relações entre escola e fábrica foram positivas.

O século XIX foi pautado pela renovação cultural quanto aos aspectos conteudistas, ou seja, todas as escolas deveriam ter um conteúdo único nacional que incorporava gradativamente várias ciências. Por sua vez, as escolas infantis passaram a ter espaço na educação, quanto ao ensino de atividades autônomas, jogos, trabalhos manuais e orientações para a educação escolar primária. Esta orientação retomava o realismo de Comênio, a visão puerocêntrica de Rousseau, as experiências e a reflexão de Pestalozzi e desaguava na difusão dos Kindergarden de Froebel. (RIBEIRO, 2009)

Outro aspecto importante, neste período, foi o avanço da pesquisa e do desenvolvimento da psicologia, disciplina científica (Formação superior em Educação) que passou a dar uma forte contribuição na discussão de como as crianças aprendem e se desenvolvem através das pesquisas de Wundt e Piaget. Desta forma a psicologia não se limitava mais somente a hospitais, laboratório, consultório, asilos e manicômios, mas também participava da difusão da escola nova, mais conhecida como escola ativa. Somente ao final do século XX, a psicologia se aproxima da pedagogia, onde surgiram novas teorias do desenvolvimento infantil e da aprendizagem, desenvolvidas no campo da psicologia, que poderão servir para dar sustentação à pedagogia num caráter mais científico e mais próximo das exigências dos novos tempos. Verdade científica que em alguns casos ocupou um lugar outrora ocupado pela teologia e pela filosofia.

No início do século XIX, o médico Jean Marc Itard desenvolveu as primeiras tentativas de educar um menino de doze anos de idade chamado Vitor, conhecido como o “Menino Selvagem de Aveyron”. Itard foi o primeiro estudioso a usar métodos sistematizados para o ensino de deficientes (MIRANDA, 2003). Durante este mesmo século, ocorreu tentativas de recuperação ou remodelagem (física, fisiológica e psíquica) da criança com deficiência, com o objetivo de ajustá-la à sociedade, num processo de socialização concebido para eliminar alguns de seus atributos negativos, reais ou imaginários. A igreja pregava a existência do pecado, do bem e do mal. Assim, este processo de remodelagem assumia formas estranhas, como práticas exorcistas. Até o momento, a deficiência estava associada à incapacidade, e não havia nenhuma tendência em mudar este quadro. O abandono e a eliminação das pessoas com deficiência eram atitudes normais para esta época. No final do mesmo século, médicos e outros profissionais das ciências dedicavam-se ao estudo da deficiência. A medicina então passava a conquistar espaço no estudo das deficiências. A mudança resumiu-se à descoberta de patologias e, assim, as pessoas com deficiência continuavam segregadas em instituições como asilos e hospitais manicômios com o objetivo de tratamento médico.

O modelo médico foi bastante expressivo. E este processo estendeu-se pelo século XX, levando a educação especial a trabalhar com uma visão clínica e medicamentosa com relação a sujeitos deficientes.

Na Itália, em 1907, o movimento da educação nova começou com a Dra. Maria Montessori e suas Casas das crianças, a primeira fundada em Roma. Estas

casas não são apenas lugares de instrução, mas antes de tudo de educação e de vida, consideradas todas as manifestações da vida prática, com assistência recíproca das crianças e com a influência da natureza.

Maria Montessori utilizava método de trabalho individual, que foi um dos primeiros métodos ativos quanto à criação e aplicação. Fundado principalmente nas atividades motoras e sensoriais, surgiu da educação de crianças anormais e aplicou-se primeiramente na Casa das crianças. De todos os métodos ativos, é, talvez, o mais difundido, sendo hoje, um método universal. Trabalho essencialmente individual, mas também tem caráter social quando atende certos aspectos da colaboração das crianças no ambiente social. Material muito rico de estímulos sensoriais e intelectuais (LUZURIAGA, 1984).

Na mesma época, surgiu o método Décroly, que também teve o ponto de partida na educação de crianças anormais. Baseou-se na atividade individual e coletiva das crianças, mas acentua a idéia da globalização da vida anímica, à qual se acomodam seus métodos nos centros de interesse e de idéias associadas, que rompem a rigidez do programa escolar. Importante também, resaltar no método a concepção da leitura ideovisual, que parte de frases e palavras, em vez de partir de sílabas e letras, como nos métodos ordinários. Assinala a importância que dá ao ambiente, dentro e fora da escola, quebrando a disposição rígida do mobiliário e acentuando a necessidade de um meio natural.

Não é por acaso que, às vezes, as iniciativas mais fecundas vieram de pessoas que não eram mestres de profissão, mas médicos: como Décroly com sua teoria dos interesses e das necessidades infantis; como, especialmente, Maria Montessori, que do estudo das crianças anormais e da pesquisa das vias mais adequadas para a sua recuperação, soube deduzir critérios válidos também para a educação dos normais, critérios que colocou em prática na sua Casa del Bambino [...] Entre estes critérios mencionamos o estudo da psicologia infantil e de cada criança em particular, o uso de um material educativo deduzido não de princípios místicos, como em Froebel, mas da observação científica do comportamento infantil, a liberdade deixada à criança de usar esse material para uma descoberta do mundo não-casual e, contudo, livre. ...ela de fato escrevia: "Homens que tem mãos e não tem cabeça e homens que tem cabeça e não tem mãos igualmente não tem lugar na comunidade moderna". (MANACORDA, 1989, p. 307).

No século XX, a gratuidade escolar atingiu a primeira etapa (ginásio) e a segunda etapa (liceu) do ensino secundário, nos países da Europa. O projeto político da universalização da escolarização começava a apresentar-se como uma

realidade palpável e tornando possível o sucesso das teorias do capital humano. Desta forma o ensino público ganhou respeito da população, assim representando um dos elementos centrais do que se chamou de “época dourada” (ENQUITA, 2004, p. 22).

Se, por um lado, a escola normal se constitui na instituição social em que se ensina a ensinar em que se instituem os métodos pedagógicos e se procura formar os responsáveis pela transmissão de conhecimentos suficientes para a integração das novas gerações às exigências das novas relações sociais baseadas na industrialização, e o hospital vai se caracterizando não como o local de reclusão para que o doente desenganado aguarde a morte, mas, crescentemente, como a instituição privilegiada, com recursos humanos e equipamentos que possibilitem a recuperação da normalidade do doente, surge, por outro lado, instituições que tem como função básica o isolamento de uma parcela da população que, por características peculiares da sua anormalidade, não tem, em última instância, possibilidade de ser curada: os hospícios e as instituições para deficientes. (BUENO, 1997, p. 165)

A história da Educação Especial no Brasil teve dois marcos fundamentais: a criação do “Imperial Instituto dos Meninos Cegos” em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o “Instituto dos SurdosMudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos na cidade do Rio de Janeiro.

Em 1926 foi fundado o Instituto Pestalozzi, especializado no atendimento às pessoas com deficiência mental. Em 1945 foi criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (BRASIL, 2010).

No entanto, no Brasil, a história da Educação Especial evoluiu de forma diferenciada dos outros países, pois a fase da negligência ou omissão estendeu-se até o início da década de 50. Assim, a Educação Especial se caracterizou por ações isoladas e o atendimento se direcionou mais às deficiências visuais, auditivas e em menor quantidade às deficiências físicas. Pode-se dizer que em relação à deficiência mental havia um silêncio obscuro, apesar de alguns Institutos se preocuparem com tal deficiência.

Segundo Mendes (1995), durante esse tempo a produção teórica referente à deficiência mental esteve restrita aos meios acadêmicos, com escassas ofertas de atendimento educacional para os deficientes mentais, pois a deficiência mental não era considerada como uma ameaça social nem como uma degenerescência da espécie. Ela era atribuída aos infortúnios ambientais, apesar da crença numa concepção organicista e patológica.

A década de 50 foi marcada por uma explosão de instituições segregativas especializadas: as escolas especiais, centros de reabilitação, oficinas protegidas, entre outras. Esta expansão da educação especial no Brasil estava ligada ao atendimento clínico às pessoas com deficiência, e apresentava um caráter filantrópico em suas atividades, isentando assim o governo da obrigatoriedade de oferecer atendimento aos deficientes na rede pública de ensino.

Em 1954 foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. E em 1957 o atendimento educacional aos indivíduos que apresentavam deficiência foi assumido explicitamente pelo governo federal, em âmbito nacional, com a criação da primeira campanha voltada para os deficientes auditivos – “Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro”, com o objetivo de promover medidas necessárias para a educação e assistência dos surdos, em todo o Brasil. Em 1958 foi criada a “Campanha Nacional da Educação e Reabilitação do Deficiente da Visão”. Em 1960 foi criada a “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais”, com finalidade de promover em todo território Nacional. Segundo Mazzota (1996) a “educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo”. Neste período o estado aumenta o número de classes especiais nas escolas públicas, principalmente para deficientes mentais (MIRANDA, 2003).

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. No decorrer da década de 60, foram implantadas no Brasil um grande número de escolas de ensino especial. Em 1969, haviam mais de 800 Instituições de ensino especial para deficientes mentais. Em 1971, a Lei nº 5.692/71, altera a LDBEN de 1971, ao definir “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, para os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promovendo a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais. Nesta década de 70, nos países desenvolvidos, havia discussões e questionamentos sobre a integração dos deficientes mentais na sociedade. No Brasil acontecia a

institucionalização da Educação Especial em termos de planejamento de políticas públicas com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP, 1973), responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado (BRASIL, 2010).

Na década de 80, o Brasil também ficou marcado como o restante dos outros países, pela luta quanto à prática da integração social da população marginalizada. O processo de integração escolar foi um movimento forte e decisivo nas novas conquistas da educação especial, no entanto, não satisfazia as premissas dos direitos das pessoas com deficiência, já que nada era modificado na sociedade, nem suas estruturas, seus métodos e, principalmente, seu preconceito, pois ainda acreditava-se na permanência do método clínico de atendimento. As mudanças foram se manifestando em diversos setores e contextos e nesse sentido em 1988 a Constituição Federal, no artigo 208, estabelece a integração escolar aos indivíduos com deficiência, preferencialmente na rede pública de ensino, ou seja, o direito de todos à educação, garantindo, assim, o atendimento educacional de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2010).

No início da década de 90, o processo de Inclusão passa a ser o foco principal da educação especial, mantendo estes princípios até os dias atuais. Significando uma transformação de estrutura social para que a pessoa com deficiência seja inserida no meio social, assim surgindo o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº8.069/90, no artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis tem a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Também nessa década, a educação Inclusiva evoluiu como conceito e proposta educacional durante a Conferência de Jontiem, na Tailândia, em 1990, e na Conferência Mundial de Educação Especial, ocorrida em 1994, na cidade de Salamanca, na Espanha, que resultou na “Declaração de Salamanca”. Movimentos estes que passaram a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

E a partir deste momento surge a Inclusão escolar, que veio para romper o paradigma educacional existente, a estrutura curricular fechada e a homogeneidade na escola. Além da interação das crianças com situações diversas. A educação

inclusiva propõe e busca uma pedagogia que se desenvolva, expanda e evolua frente às diferenças dos alunos (BRASIL, 2010).

No Brasil, em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. (BRASIL, 2010, p. 12)

Esta política reafirma os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, assim não provocando uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.

Em 1996, foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Esta lei expressa em seu conteúdo a extensão da oferta da educação especial na faixa etária de zero a seis anos, a melhoria da qualidade dos serviços educacionais para os alunos e a necessidade do professor estar preparado e com recursos adequados de forma a compreender e atender à diversidade dos alunos. Sendo que no capítulo V, artigo 58, trata especificamente da Educação Especial que deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e quando necessário, deve haver serviços de apoio especializado. E no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específica para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar (BRASIL, 2010).

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. Acompanhando o processo de mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determina que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com

necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. Com a Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, teve importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotando promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdade fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2010).

No entanto, na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. No mesmo ano de 2002, a Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. E o MEC aprova com a portaria nº 2.678/02, diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional. Em 2003 o MEC estabeleceu o Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade (BRASIL, 2010).

Em 2004, o Ministério Público Federal publicou o documento: O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, com objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão,

reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

O Decreto nº 5.296/04 regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00 que impulsionaram a inclusão educacional e social, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades, é desenvolvido com o objetivo de promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos. Por sua vez o Decreto nº 5.626/05 regulamentou a Lei nº 10.436/2002, visando o acesso à escola aos alunos surdos e dispôs a inclusão das Libras como disciplina curricular, a formação e certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngüe no ensino regular (BRASIL, 2010).

No ano de 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal foram organizados centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado, para a orientação às famílias e a formação continuada dos professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino.

Em 2006, a ONU aprovou “A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”, na qual o Brasil foi signatário, se estabeleceu que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que: a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência; b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (BRASIL, 2010).

Nesse mesmo ano, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação e da Justiça, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO lançaram o Plano Nacional de

Educação em Direitos Humanos, que objetiva contemplar no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência na educação superior.

Em 2007, foi lançado o PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC. Para a implementação do PDE foi publicado o Decreto nº 6.094/2007, que estabeleceu nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas (BRASIL, 2010).

Em 2008, foi elaborada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, pelo Grupo de Trabalho e nomeado pela portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, a qual introduz o movimento mundial pela educação inclusiva, referenda os Marcos históricos e normativos, informa o Diagnóstico da Educação Especial através do Censo Escolar/MEC/INEP, dispõe os objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, conceitua a educação Especial e define os alunos público alvo atendidos no AEE e pontua as Diretrizes da política Inclusiva. E o Decreto nº 6.571, de 2008, regulamentou o parágrafo único do artigo 60 da Lei nº 9.394/96 e acrescenta dispositivos ao Decreto nº 6.253/2007, estabelecendo que a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular, entre outras ações que envolvem os objetivos e direcionamento pedagógico do AEE – Atendimento Educacional Especializado envolvendo a participação da família, comunidade escolar e articulações com as demais políticas públicas; promoção de acessibilidade física e ao ambiente arquitetônico; promoção de formação continuada para professores, gestores e demais profissionais envolvidos na inclusão e assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino aos alunos com deficiência. E o Decreto nº 6253/2007

passa a vigorar acrescido do artigo 9º-A: para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, quanto ao Cômputo das duas matrículas: no ensino regular e no AEE, sem prejuízo. O Atendimento Educacional Especializado pode ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino, centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública, instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, vigorando a partir de 1º janeiro de 2010 (BRASIL, 2010).

Em 2009, o Decreto 6.949/2009 ratifica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/ONU com Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. E, com a Resolução nº 4 CNE/CEB 2009, ocorre à implementação do Decreto nº 6.571/2008, que define as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Em 2011, o Decreto nº 7.611 de 2011 revoga o Decreto nº 6.571 de 2008 e altera os Art. 9º e 14º do Decreto nº 6.253 de 2007, quanto à distribuição dos recursos do FUNDEB sob dupla matrícula, tanto no ensino regular como no AEE e também quanto à efetivação das matrículas dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação independente de ser no ensino regular, classe comum ou classes especiais de escolas especiais ou na rede pública de ensino, filantrópica, instituições especializadas, comunitárias, confessionais sem fins lucrativos, para efeito de distribuição dos recursos do FUNDEB quanto à forma de atendimento substitutivo para complementar ou suplementar.

No entanto, chegamos ao século XXI na perspectiva da educação inclusiva, e a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial tem por objetivo, de acordo com as normativas estabelecidas pelas políticas públicas, orientar: a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos acessíveis, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas no processo metodológico das práticas pedagógicas escolares.

2 A PRÁTICA DOCENTE NO AEE

Educação, como espaço disciplinar mas também inter, trans e multidisciplinar, em que as fronteiras entre os distintos campos de conhecimento se entrecruzam e, muitas vezes, se tornam difusas, solicita cada vez mais dos profissionais que nela atuam a capacidade de dialogar e transitar por caminhos insólitos e desconhecidos. (MANTOAN; PRIETO; ARANTES; 2006, p. 7).

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, (BRASIL, 2010), o Atendimento Educacional Especializado - AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. No entanto, o docente do AEE tem 8 atribuições importantíssimas estabelecidas nesta mesma resolução mencionada acima. Estas atribuições exigem do docente do AEE conhecimentos específicos multidisciplinares e interdisciplinares, utilização de ações metodológicas e sistemáticas para que garantam a inclusão escolar do indivíduo com deficiência, a saber:

- I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disposição de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Ser docente do AEE é um desafio repleto de atribuições complexas e árduas. Mas o principal desafio para a consolidação dessa prática se expressa em caracterizar uma escola inclusiva, ou seja, reinventar, reelaborar, reconstruir, ressignificar e manter um olhar de alteridade sob a prática pedagógica, adaptar às necessidades de seus alunos e não esperar que os mesmos se adaptem a um modelo previamente fixado; articular e estabelecer o desenvolvimento de atividades para efetiva participação e aprendizado dos alunos; orientar os professores e as famílias estabelecendo uma relação de cooperação e interação; desenvolver atividades próprias do AEE e promover recursos pedagógicos e acessíveis de forma que ampliem as habilidades promovendo a autonomia e a participação do aluno com deficiência. Nesse sentido, Xavier (2002, p. 19) considera que:

[...] a construção da competência do professor para responder com qualidade às necessidades educacionais especiais de seus alunos em uma escola inclusiva, pela mediação da ética, responde à necessidade social e histórica de superação das práticas pedagógicas que discriminam, segregam e excluem, e, ao mesmo tempo, configura, na ação educativa, o vetor de transformação social para a equidade, a solidariedade, a cidadania.

Na prática, o ponto de partida para a construção da Sala de Recursos Multifuncional - AEE iniciou no final de março de 2011, quando a autora deste trabalho, recém-nomeada no Município de Gravataí em Orientação Educacional e recebeu convocação da SMED – Secretaria Municipal de Educação para atuar como docente na sala de recursos, na EMEF Alberto Pasqualini, com carga horária de 20 horas semanais, para inicialmente fazer a implementação da Sala de Recursos nesta escola, desde a construção da estrutura física da sala, a pesquisa na escola quanto ao público-alvo que necessitava deste recurso especializado e o desenvolvimento de estratégias de intervenção com os professores, pais e alunos para promover a sensibilização e percepção da importância do processo de inclusão na escola.

Inicialmente, realizou-se o estudo do PPP – Projeto Político Pedagógico para verificar se o mesmo mencionava a modalidade inclusiva na escola e a partir da

filosofia, missão e objetivos da instituição, foi elaborado o Plano de Ação do AEE na Sala de Recursos Multifuncional.

De acordo com o PPP da escola, a mesma pretende proporcionar uma educação inclusiva levando em consideração os limites e potencialidades dos seus alunos, visando à construção do conhecimento e da cidadania que tem por fins e objetivos:

- I. A compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a sociedade;
- II. O respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- III. O desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na construção de uma sociedade mais justa e igualitária;
- IV. O preparo do indivíduo para o domínio de recursos tecnológicos que lhe permitam utilizar possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- V. A preservação e expansão do patrimônio cultural;
- VI. A condenação de qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou raça.
- VII. Propiciar o ensino coletivo, participativo e significativo, baseado em valores fundamentais do ser humano;
- VIII. Ser um espaço aberto à comunidade escolar para a discussão e atendimento de suas necessidades;
- IX. Oferecer atividades extracurriculares que venham enriquecer a formação global do educando;
- X. Propiciar o desenvolvimento do pensamento lógico e a vivência do método Científico;
- XI. Oportunizar a participação de toda a comunidade escolar na organização, elaboração e execução de seu Projeto Político Pedagógico;
- XII. Propiciar a apropriação e a recriação do conhecimento, tendo em vista a formação social e crítica;
- XIII. Construir um currículo abrangente, autônomo e atualizado.

Pode-se relacionar a prática citada acima como Art. 10º da Resolução CNE/CEB nº 4/2009 que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, onde estabelece que “o Projeto pedagógico da escola de ensino regular deve

institucionalizar a oferta do AEE prevendo quanto a sua organização física, estrutural, organizacional, pedagógica e recursos de materiais e humanos..., ou seja, contemplar no Projeto Político Pedagógico – PPP da escola, a oferta do atendimento educacional especializado, com professor para o AEE, recursos e equipamentos específicos e condições de acessibilidade” (BRASIL, 2010).

Após a etapa do estudo do PPP ficar pronta, passou-se para a segunda etapa onde se realizou uma reunião para o esclarecimento de dúvidas e verificação de como deveria ser a funcionalidade do AEE na escola, juntamente com a equipe diretiva que é composta por três supervisoras, três orientadoras uma vice-diretora e uma diretora. Nesta reunião foi esplanada a proposta do AEE seguindo a Fundamentação Legal, Política e Pedagógica de acordo com o Decreto nº 6.949/2009, o Decreto nº 6.571/2008 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009. Neste mesmo momento foi conferido com a equipe diretiva o Plano de ação do AEE quanto à função e os objetivos do AEE, as competências do docente do AEE, as atividades do AEE com os alunos com deficiência, a identificação e reconhecimento do público-alvo, funcionamento das matrículas no AEE e por fim, avaliação e flexibilização do AEE juntamente com o ensino regular (BRASIL, 2010).

Logo após, deu-se início a terceira etapa: as entrevistas com os pais dos possíveis alunos para Sala de Recursos, nestas abordaram-se a história pregressa de vida de cada aluno, desenvolvimento físico, afetivo, cognitivo e psicomotor, verificação da possibilidade de os pais possuírem algum laudo ou comprovante da síndrome ou deficiência do aluno em questão, para o mesmo poder ser matriculado no AEE - Sala de Recursos Multifuncional. Esta prática pode se relacionar com ao Art. 9º da Resolução CNE/CEB nº 4/2009 que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, onde estabelece que:

[...] a elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais, em articulação com os demais **professores do ensino regular, com a participação das famílias** e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento. (BRASIL, 2010, p. 71, grifo nosso).

E o Art. 10º que estabelece: “orientar **professores** e **famílias** sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno” e “matrícula no AEE

de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola” (BRASIL, 2010, grifo nosso).

Weiss (2000, p. 61) considera:

[...] a entrevista de anamnese como um dos pontos cruciais de um bom diagnóstico. É ela que possibilita a integração das dimensões de passado, presente e futuro do paciente, permitindo perceber a construção ou não de sua própria continuidade e das diferentes gerações, ou seja, é uma anamnese da família. A visão familiar da história de vida do aluno traz em seu bojo seus preconceitos, normas, expectativas, a circulação dos afetos e do conhecimento, além do peso das gerações anteriores que é depositado sobre o aluno. A entrevista tem por objetivo colher dados significativos sobre a história de vida do sujeito. Da análise do seu conteúdo, obtemos dados para o levantamento de hipóteses sobre a possível etiologia do caso, por isso é necessário que seja bem conduzida e registrada.

Conforme o processo das entrevistas com pais eram finalizadas, dava-se início ao processo de observações em diferentes espaços (aula, pátio, refeitório, recreio, biblioteca,...) e avaliação pedagógica (testagens) dos alunos para verificar suas possibilidades, potencialidades e habilidades. A partir destes dados pôde-se dar início ao processo de intervenção e planejamento com adaptações curriculares e de acessibilidade realizadas juntamente com os professores do ensino regular. Nesta etapa da intervenção, também houve a preocupação em serem trabalhados com os pais questões como: encaminhamentos para outros atendimentos (psicológico, fonoaudiológico, fisioterapia, nado adaptado, neurológico,...), um espaço e momento de acolhimento e escuta para falar sobre as dificuldades encontradas, grupos operativos, limites, aprendizagem, adaptações ou confecção de materiais pedagógicos acessíveis considerando as necessidades específicas do educando.

Weiss (2000, p. 133, grifo nosso) afirma que:

[...] a construção da devolução (**diagnóstico**) com os pais e o paciente (**aluno**) é fundamental na aceitação das indicações, quando são necessárias. Deve-se evitar a quebra da continuidade do atendimento, pois o final do diagnóstico é a porta de entrada de um atendimento que se inicia com o mesmo terapeuta (**professor AEE**) ou outro. O importante é que a mobilização ocorrida não desapareça, mas seja o “gancho” para começar uma nova fase. Afeto e conhecimento ficam intimamente ligados.

Os processos de intervenção com professores e pais foram realizados através de reuniões de formação continuada, mensalmente, na escola com a mediação da professora da sala de recursos. Os assuntos destas formações foram de acordo com

os temas sugeridos por eles mesmos, através de conversas informais ou através do correio da inclusão (caixa com várias informações, leis, diretrizes, pareceres e artigos sobre a inclusão escolar e juntamente folhas para poderem escrever dúvidas, curiosidades ou assuntos que gostariam de saber sobre...). Outra forma de comunicação também utilizado, foi um painel sobre inclusão, onde neste, a cada 30 dias era fixado um tipo de Síndrome ou Deficiência, com características, causas, sintomas e considerações bem significativas e relevantes para os professores interagirem e se apropriarem do que para eles era desconhecido.

Até o final do 1º semestre foram abordados a Síndrome de Down, Síndrome de Asperger, Autismo, Parálisia Cerebral e por último TDAH e TDA. Este último assunto foi colocado no painel com o objetivo de provocar o interesse nos professores para que fosse problematizado e discutido o assunto durante a formação continuada da Educação Inclusiva - “Quem é público-alvo para Sala de Recursos e por quê?” “Qual a função e objetivo do AEE na Sala de Recursos Multifuncional na escola?”

Durante a primeira Formação Continuada com professores e funcionários da escola foram distribuídos Informes (Mini-livretos) com informações sobre as especificidades do AEE para todos poderem se apropriar dos fundamentos legais, políticos e pedagógicos e sua funcionalidade, documento este, elaborado de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 que trata especificamente da implementação do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, que estabelece o público alvo que se destina para este atendimento, a função e o objetivo do AEE, as competências e atribuições do docente no desenvolvimento do AEE e na interface com os familiares e professores do ensino regular, as atividades do Atendimento Educacional Especializado e outras providencias quanto a recursos de acessibilidade e estratégias para eliminar barreiras que impeçam o sujeito com deficiência na participação na sociedade e no desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2010).

De acordo com Xavier (2009, p. 4):

[...] a escola é desafiada a reconhecer os saberes que se situam além de seus currículos e com eles desenvolver vias de mão dupla, ou seja, vias capazes de promover uma constante e fértil transformação tanto dos conteúdos escolares, como da vida social. O desafio desta relação está na capacidade de escuta e de trocas que consigam ser estabelecidas entre professores e alunos.

No segundo semestre deu-se continuidade ao Atendimento Educacional Especializado com 12 alunos da escola e 1 aluno de outra escola da rede, na qual, não tinha sala de recursos multifuncional para atender um aluno de 1º ano com Autismo Clássico. Através deste atendimento verificou-se a necessidade de também fazer formações continuadas sobre inclusão na escola deste aluno, pois se percebeu, por parte da escola, dificuldades em lidar com o aluno autista e dificuldade de interlocução com a família do aluno. Desta forma surgiu a necessidade da professora da sala de recursos fazer a mediação entre ambos, para que houvesse uma efetiva articulação entre família, escola e AEE para melhor desenvolvimento do aluno autista na aprendizagem.

Com o surgimento desta necessidade e de outras verificadas pelo NEE da SMED (Núcleo da Educação especial da Secretaria Municipal de Educação e Desporto) implantou-se um projeto de formações mensais distribuídas por 8 grupos de 10 escolas, de 8 NAEs (Núcleo de Assessoria Especializada), ou seja, cada NAE realizava formação para 10 escolas. Estas formações foram feitas simultaneamente no mesmo dia e horário, para 76 escolas do Município de Gravataí, durante o segundo semestre, com o objetivo de multiplicar a informação sobre a inclusão para todas as escolas, pois somente 38 escolas têm sala de recursos, assim, desta forma, todas estariam recebendo a mesma proposta, o mesmo olhar, a mesma formação unificada sobre a inclusão escolar e as deficiências. A formação continuada foi ministrada pelas professoras das salas de recursos, com diferentes temas, em 5 encontros: primeiro tema: O que é o AEE; quem é público-alvo, atribuições do docente do AEE; segundo tema: Deficiência Intelectual e Paralisia Cerebral; terceiro tema: Deficiência Auditiva e Visual; quarto tema: TGD, Autismo, Asperger e o quinto tema: Avaliação e Flexibilização.

2.1 As Relações Familiares e o AEE

Sociologicamente a família é vista como um agente primário de socialização – a primeira unidade social de um ser humano. Psicologicamente, a família é apresentada como o local privilegiado para possibilitar um desenvolvimento saudável para as crianças, oferecendo-lhes segurança e afeto e preparando-as para a integração na sociedade”. (GOMES, 1995, p. 273).

Quando e onde as pessoas aprendem a se comunicar? Em qual instituição as pessoas aprendem seus referenciais básicos? Com quem as pessoas aprendem regras e limites que normatizam suas vidas? Com quem as pessoas aprendem o que é certo e o que é errado? Todas as respostas para estas perguntas encontram um denominador comum: as relações familiares.

Historicamente, nos últimos tempos, o grupo familiar vem se transformando, a família vem se modificando estruturalmente, constituindo-se de várias formas: pai, mãe e filho(s); mãe e filho(s); pai e filho(s); padrasto (madrasta), mãe(pai) e filho(s); companheiro(a), companheiro(a) e filho(s) adotivo(s),... Contudo mantém-se como a principal fonte socializadora para importantes funções educacionais e formadoras, tais como: desenvolvimento intelectual (etapas do desenvolvimento), a transmissão de valores, transmissão de caráter, transmissão de hábitos, transmissão de costumes culturais, transmissão de atitudes cívicas e políticas, educação sexual, educação sentimental, educação religiosa e os ideais de vida. Entre as modificações que estão ocorrendo nos núcleos familiares, cabe lembrar que além do aumento de divórcios e separações, o aumento de mulheres exercendo atividades profissionais e sendo chefes de família vem aumentando nos últimos tempos. E também há um número bem considerado de famílias com um dos integrantes com algum tipo de deficiência. E estas famílias, cada uma em seu núcleo, geram sentidos diferenciados para as problemáticas que vivenciam. E a ideia de que os contextos familiares e os processos educacionais estão extremamente interligados, ou seja, os processos de aprendizagem são fortemente influenciados pelos ambientes familiares onde o exemplo dado pelos pais (figuras que representam os principais modelos para os filhos) é extremamente importante para a educação dos seus filhos. Portanto, no atendimento educacional especializado, torna-se evidente a necessidade do professor compreender sobre relações familiares e sobre as possibilidades de relações entre o sintoma da deficiência e o ambiente familiar onde está inserida a criança.

Segundo Paniagua (2004), em séculos anteriores e até o começo do século XX, as deficiências eram atribuídas a causas orgânicas geradas na família por algum tipo de degeneração moral em algum de seus membros. No passado, essa atribuição foi fonte de vergonha e culpa para muitas famílias e, ainda hoje, muitos pais se sentem extremamente culpados porque, no fundo, acreditam que o nascimento de um filho com uma deficiência significa algum tipo de castigo. Mas o

que se pode afirmar é que ter um filho com deficiência é fonte de preocupação e tensão muito variável em função das características individuais, familiares e sociais. As estratégias que os pais desenvolvem diante da deficiência de seu filho não seriam muito diferentes das que empregam em outras situações difíceis. Tais estratégias se referem a formas de pensar, de agir ou de relacionar-se. Os diferentes estilos dos pais para enfrentar o estresse explicariam o fato de que as famílias em situação aparentemente similares mostram, às vezes, graus de adaptação extremamente diferentes.

Para os pais compreenderem que um filho tem uma deficiência é um processo que vai além do conhecimento do fato. Como qualquer acontecimento doloroso, a assimilação dessa situação leva um tempo e, em alguns casos, nunca chega a ser compreendida. Há um sentimento de perda quando se tem um filho com deficiência e os pais têm que renunciar expectativas que foram alimentadas durante a gestação: ter um filho ideal e perfeito.

Seligman e Hornby (apud PANIAGUA, 2004) descrevem as reações mais frequentes que ocorrem quando os pais constatarem a deficiência até chegar à aceitação:

1. Fase de choque – Ao serem informados de que a criança tem uma deficiência, cria-se um bloqueio, um atordoamento geral, que inclusive pode impedir a compreensão das mensagens que estão sendo recebidas. O choque inicial pode durar desde alguns minutos até vários dias. Essa fase não chega a ocorrer, ou é bem mais leve, nos casos em que a família já suspeitava a algum tempo da existência de uma alteração ou de um atraso.
2. Negação – Após a profunda perturbação e desorientação inicial, a primeira reação de muitos pais passam por “esquecer” ou ignorar o problema, operando no dia a dia como se nada tivesse acontecido, ou então resistem de forma mais ativa, questionando a capacidade do diagnóstico dos profissionais ou considerando que se trata de um erro.
3. Fase de reação – Depois do choque e da negação dos primeiros momentos, os pais vivem uma série de emoções e sentimentos. Embora estes sejam aparentemente desajustados, constituem os primeiros passos inevitáveis para a adaptação, sendo necessário expressá-los para atingir as fases mais construtivas. As fases mais

frequentes: ansiedade, desapego, sentimento de fracasso, irritação, culpa e depressão.

4. Fase de adaptação e de orientação – Depois de sentir com intensidade algumas reações citadas anteriormente, a maioria dos pais chega a um grau de calma emocional suficiente para avançar no sentido de uma visão realista e prática, centrando-se no que fazer e como ajudar seu filho. Progressivamente, veem-se em condições de orientar suas vidas, até alcançar um nível de reorganização baseado na consciência.

Em geral, essas fases descrevem o processo que os pais da criança com deficiência vivem, mas o percurso que cada pai realiza é totalmente particular. Nem todos passam por todas essas etapas, e nem nessa ordem exata, e nem com a mesma intensidade. Também se deve levar em conta que as diferentes fases não se superam de uma vez por todas, mas algumas reações tendem a repetir-se ciclicamente. Conforme as circunstâncias e as pessoas envolvidas, volta-se a utilizar uma estratégia defensiva ou outra. Exemplo: pais que já aceitaram bem as dificuldades de seu filho podem voltar a uma atitude de negação diante do fato doloroso de que a criança está perdendo as habilidades adquiridas ou aumentando seu déficit sensorial. Tais reações podem ser entendidas como uma caída cíclica ou, mais positivamente, como o acionamento de mecanismos para enfrentar as tensões.

É preciso levar em conta que adaptar-se, reorganizar-se e ajudar adequadamente os filhos não significa necessariamente estar plenamente conformado com a deficiência. Muitas famílias aceitam seu filho tal como é, mas lamentam a vida toda que sofra limitações e que tenha menos oportunidades de percepção, mobilidade, de comunicação ou de autonomia (PANIAGUA, 2004).

Conhecer as famílias, escutar os pais, sua história pessoal, e o narcisismo jogado nessa criança (JERUSALINSKY, 1999), a história pregressa dessa criança, é, portanto, tarefa necessária do professor do AEE e deve-se saber acerca das diferentes posições subjetivas o que uma criança ou adolescente podem vir a construir, para poder entender de que lugar esta criança fala ou não, e em que lugar ela é colocada, transferencialmente, pela família. E a partir daí, que lugar a aprendizagem se insere.

Fernandez (2001, p. 29) diz que:

[...] ensinantes são os pais, os irmãos, os tios, os avós e demais integrantes da família, como também os professores, as professoras e os companheiros na escola, com eles, constrói-se a matriz organizadora de posteriores aprendizagens. São eles que deverão ensinar-lhe, a partir dos códigos comuns, a enunciar a própria palavra, com a qual irá assinalando sua diferença” (p.29).

No entanto, percebemos que a educação da criança é prioridade familiar, quando a escola tende a acompanhar as expectativas. Educar para a inclusão social, inserir também a família nesse processo é fortalecer os dois núcleos básicos da sociedade, ou seja, a ação pedagógica do AEE na escola ao incluir a criança no meio escolar, necessita inserir também a família nos espaços de atenção e atuação pedagógica, enfocando a formação de um grupo de orientação para pais proporcionando a escuta sensível, e assim, juntamente serem trabalhados aspectos que envolvam as adaptações de recursos/tecnologias, o planejamento das atividades, a confecção de materiais didáticos que poderão ser trabalhados em sala de aula, ou na sala de recursos, que também poderão ser utilizados no ambiente familiar. Portanto, Cunha (2011) nos alerta: o empenho da escola poderá implicar mudanças na família. Conversas constantes demandam ajuda mútua e procedimentos sempre voltados para a educação do estudante. As ações educativas carecem ser conduzidas em conjunto, com diretrizes específicas e combinadas.

Coriat (2006) também afirma que, a escola é a continuidade natural da família, na nossa sociedade. Deve-se, portanto, assegurar um circuito amplo de circulação escolar para essas crianças e pais. Caso contrário, produzem-se três ordens de problemas: 1) Na criança, fraturam-se os processos relativos à sua identidade; 2) Na família, gera-se confusão e frustração na obra de recuperação, inicialmente empreendida; 3) No social, se produz a aparição de seres mais dependentes do que poderiam ter sido, gerando cargas sociais desnecessárias às famílias, tomadas por graves problemas psíquicos sem saída.

Paniagua (2004), diz que o apoio de um profissional especializado – informação e apoio emocional ajudam no processo de tomada de decisões e, particularmente, é importante nas encruzilhadas da trajetória escolar. Pois, respostas às necessidades especiais, supõe um esforço coordenado entre a escola e a família. Nem sempre é fácil manter uma prática colaborativa, muitas vezes, as relações são de desconfiança e de reprovação. Frequentemente a escola se queixa

que as famílias delegam exclusivamente ao meio escolar a educação de seus filhos. Por outro lado, muitos pais sentem que o mundo escolar lhes impõe o que devem fazer com seu filho, sem ouvir seus pontos de vista, sem considerar suas possibilidades e suas necessidades como família. Uma verdadeira colaboração em nível de igualdade passa pelo respeito mútuo e supõe certo nível de confiança. Os pais devem confiar no profissionalismo dos professores (AEE), não de forma cega e absoluta, e sim mediante a informação periódica, a comparação de pontos de vista e o diálogo em torno de temas que os preocupem. Os professores devem respeitar o fato de que há muitas formas de serem pais (mães), muitos estilos que podem ser válidos para a criança, ainda que não coincidam com seu ideal de como deve ser a família. Também devem evitar colocar-se em um plano superior, de sempre dirigir a relação ou pretender que os pais se convertam em professores de seus filhos. O estabelecimento de uma autêntica colaboração só é possível por meio de um processo de permanente negociação. É preciso reconhecer a enorme diversidade existente entre as famílias de crianças com deficiência. O que para alguns pais é uma grande ajuda, para outros seria uma sobrecarga. A escola deve ser sensível à situação particular de cada família, evitando tornar-se mais uma fonte de estresse. Não se pode desenvolver nenhuma atuação de forma satisfatória e coerente se não houver certa flexibilidade e um grau suficiente de empatia com as famílias.

Escutar no seu sentido mais simples é ouvir com atenção. Uma criança recém-nascida quando chora quer manifestar a sua mãe alguma mensagem que pode ser traduzida por fome, dor, manha, solidão, etc. e sua mãe com seu instinto materno, ou melhor, dizendo, com sua intuição, sempre irá desvendar o ministério dessas mensagens. De uma forma, ou de outra, essa mãe será perceptiva aos sentimentos dessa criança e a acolherá para satisfazer seus desejos, pois na vida, cada um de nós, necessita da interpretação do outro como espelho ativo para encaminhar-se a seus valores últimos e para deles fazer uma verdadeira força interior". (BARBIER, 1998, p.169).

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O AEE

Quase sempre os professores conquistam um papel de destaque na vida de seus alunos, e permanecem como referenciais importantes também na fase adulta. Os professores colaboram na formação da imagem desse aluno como pessoa, ou seja, o que importa é se o professor dá ou não ao aluno o direito de mostrar seu pensamento, se faz com que ele se envergonhe ou não por eventualmente ter cometido falhas. Esses aspectos são muito mais importantes numa relação professor-aluno do que a transmissão de conteúdos propriamente dita. Isso é o que permanecerá como parte construtiva do aluno como sujeito aprendiz pelo resto de sua vida. Em síntese, o/a professor/a são agentes subjetivantes”. (FERNANDEZ, 1998, p.26).

Há uma designação de ações e responsabilidades às instituições escolares públicas e privadas em termos de políticas públicas que são dirigidas no sentido de propor: formações aos professores do ensino regular e outros profissionais de setores ligados à educação com viés inclusivo, assessorar (dar suporte) as escolas e as famílias, oferecendo apoio em tempo parcial aos alunos, trabalhar na elaboração e difusão de materiais que promovam acessibilidade e flexibilização ao processo ensino-aprendizagem e favorecer o ingresso dos mesmos no mercado de trabalho.

Todavia, é importante salientarmos que para que esses movimentos ocorram, é necessário que todo o processo educativo aconteça através de interações entre os sujeitos e com os sujeitos através de ações dialógicas.

Desse modo, se reconhece que o diálogo dificilmente existe entre sujeitos que não conseguem assumir uma atitude de escuta. O diálogo necessita ser resgatado como eixo central das relações humanas e da própria pedagogia. No campo educativo o diálogo necessita ser reconhecido como elemento mediador das práticas e das relações pedagógicas inclusivas e humanizadoras (ROZEK, 2010). Nesta perspectiva a ação pedagógica exige uma interação dialógica dos sujeitos que compõem o espaço de aprendizagem, pois junto ao diálogo, reside à busca do encontro com o outro, da escuta e da compreensão.

Desse modo, o agir pedagógico pode ser compreendido como um diálogo vivo, ou seja, um movimento que constrói uma dinâmica própria e interna, intrapessoal. Ele implica numa relação de sujeitos que partilham a palavra, com possibilidades de escuta, pois sem ela, o diálogo não se efetiva.

Para Rozek (2010), o diálogo pressupõe a existência de saberes que não são absolutos, fazendo com que o sujeito perceba-se incluso e reconheça que o outro é

capaz de possuir saberes diferentes dos seus. A presença do diálogo no processo educativo é de suma importância, pois favorece vínculos fraternos, conduz à abertura e a compreensão mútua dos horizontes existenciais entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem: professor X aluno; professor X professor, professor X família, aluno X família, aluno X aluno.

Desse modo, entende-se que o sujeito-professor que atuará numa perceptiva inclusiva desenvolverá uma subjetividade aberta às diferenças e às especificidades do outro, neste caso, o aluno com deficiência. Desta forma, oportuniza uma relação de alteridade, onde o professor é seduzido e convidado a repensar a sua postura frente ao outro sujeito, pois esse outro passa a ser visto como fonte de riqueza, que trará acréscimos por ter uma história diversa da sua, e que não será mais visto como uma ameaça (ROZEK, 2010). A autora afirma que para Trevisan (2006), a alteridade pode ser compreendida como um necessário contraponto à ideia de identidade, aproximando-se do modo como podemos incluir o outro, sem torná-lo o mesmo, promovendo a inclusão sem homogeneização, respeitando o outro em sua infinita diversidade.

A abertura ao outro é elemento fundamental do reconhecimento da necessidade de um processo de humanização e que a historicidade é uma condição inerente à experiência humana, o que pressupõe uma postura de abertura para o experimentar. Tanto na alteridade com o mundo, como com o outro ou com a tradição cultural. Fundamentalmente, a experiência é assim, a experiência da própria historicidade (ROZEK, 2010). Percebe-se, assim, o quanto é importante o professor olhar para si mesmo. Analisar sua própria história e reconhecer os seus próprios defeitos, suas dificuldades, seus medos, suas habilidades, seus preconceitos e suas deficiências. Refletir sobre o quanto é importante que o professor faça essa busca interior, o reconhecimento e identificar em si mesmo as suas próprias dificuldades, suas deficiências e os seus preconceitos. Pois só assim, conseguirá olhar para o aluno com deficiência com maior tranquilidade, podendo entender suas limitações, compreendendo-o como sujeito.

É natural que o professor tenha sentimentos de insegurança e pense e admita estar sentindo-se impotente frente ao que lhe é novo, pois seu aluno é diferente e isso o faz pensar que não sabe trabalhar com sujeitos com deficiência. Então, cria argumentos, dizendo que sua formação acadêmica não o qualificou para trabalhar com este tipo de sujeito.

Só que, vale acrescentar que os professores precisam falar e serem escutados quanto aos seus medos e preconceitos. E nesse contexto, conforme Freitas (2004), a diferenciação se faz entre ouvir e escutar no sentido de ir para além das palavras e poder perceber o que o sujeito tem a dizer e a partir daí criar intervenções que levem isto em conta, oportunizando o desenrolar do que se aponta na fala dos sujeitos. [...] normalmente é conduzida de maneira não-diretiva e a sua orientação fica em função do objetivo de análise da situação ou da subjetividade dos sujeitos através de suas verbalizações.

No entanto, o professor tem que se preparar um pouco mais e redescobrir outros métodos e técnicas pedagógicas. O próprio professor precisa construir um novo saber. E este saber não se encontra em livros, não há receita, pois é pessoal e varia de acordo com a problemática apresentada. Cada pessoa tem uma história que é única, cada sintoma tem um sentido particular para cada ser humano. Cada doença, cada deficiência vai adquirir significação a partir do contexto em que se insere.

É válido ressaltar que num primeiro momento é muito importante estreitar os laços (vínculos) entre a família do aluno e o professor AEE para juntos conhecer um pouco sobre a deficiência do sujeito, sua história de vida, etc. Se for o caso, conversar com o médico ou equipe que está assistindo o aluno, ou pedir para o responsável um laudo ou parecer médico buscando informações. Também é de suma importância procurar conhecer mais sobre a deficiência em si.

Compreender o aluno com deficiência através do olhar da família, saber como este filho foi concebido? Se este filho foi desejado e ou planejado? Como e em que momento foi descoberto sobre a deficiência? Como elaboraram esta descoberta no seio familiar? Saber se os pais desejam que o filho aprenda a ler e a escrever? Ou se é a sociedade que quer que ele se adapte? É a professora que quer que ele se comporte? O que ele aprende? O que ele não aprende? Como aprende? Com quem aprende? Com quem não aprende?

Segundo Carneiro (2009, p. 143):

[...] a criança inicia seu desenvolvimento em um mundo já humanizado, carregado de significados sociais atribuídos pelas gerações que a precedem. É principalmente a partir das interações na família que a criança se constitui e isso não se dá naturalmente.

Para tanto, num segundo momento, escutar o aluno com deficiência, saber quais são seus sonhos, seus desejos, o que sente, qual é sua história diante do seu próprio olhar, seus projetos de vida, o que quer ser quando crescer? Que lugar ele tem na família? Que significado inconsciente a própria criança dá à sua deficiência, comandada pela significação fornecida pelos pais?

Podemos compreender estes momentos de escuta a partir dos estudos aprofundados sobre as interações sociais, influenciados pelos paradigmas da cognição social (Piaget), aprendizagem social (Bandura) e as teorias sociogenéticas de Bakhtin e Vygotsky, onde sugere que todo sujeito necessita vivenciar dois tipos de relacionamentos: vertical e horizontal.

O primeiro caracteriza-se por relacionamentos complementares que envolvem apego a uma pessoa com maior poder social ou conhecimento, como os pais, a professora ou irmãos mais velhos. A relação vertical proporciona segurança e proteção, cria modelos internos básicos que desenvolvem habilidades sociais fundamentais; a relação horizontal desenvolve habilidades sociais que só podem ser experienciadas no relacionamento entre iguais: formas específicas de cooperação, competição e intimidade.

A psicanálise propõe diante desta abordagem, uma relação basicamente caracterizada na disponibilidade de escuta. Sendo assim, podemos dizer que as formações e encontros com pais devem ser abordados em forma de escuta ativa, ou seja, uma escuta dialógica, compreensiva e sensível. Com enfoque na formação de um vínculo de confiança e alteridade.

Vasques (2011), salienta sobre os diálogos e seu acontecer da compreensão. Assim como Gadamer também aposta nessa relação dialógica. Contudo, para que aconteça, requer ouvir o outro como um ser diferente, porém, mantendo sua alteridade. E esse é o maior desafio... A autora, ainda se refere às nuances que aparecem no jogo do compreender, quando no encontro com o outro se compreende o diferente e o plural e torna-se possível reajustar focos e construir outros, ampliando, assim nossos horizontes compreensivos.

A experiência hermenêutica advoga a disponibilidade para abertura, para o imprevisível, para que o novo surja no processo de compreensão.

A inclusão é um processo trabalhoso e complexo, que deve contar com a compreensão e colaboração de vários segmentos sociais: profissionais da saúde,

autoridades (políticas públicas), escola e família. A presença constante da família é condição essencial no processo.

No momento, somos sabedores que as relações entre os sujeitos não são processos que se dão de forma natural. Porém, existe a compreensão de que está faltando nas escolas, assim como nas famílias, a percepção de que tal negociação precisa ser valorizada, uma vez que as práticas de educação não são práticas naturais e sim culturais, e não serão atingidas sem a mediação e a interação dos adultos envolvidos no processo do ensino-aprendizagem do sujeito com deficiência.

Para Rozek (2010, p. 150), “[...] educar é impregnar a vida de sentido, é tornar o estar no mundo um processo permanente de humanização que somente é possível na convivência com os outros”. Significa que o professor do AEE tem que ter como base formadora na sua prática dialógica a partilha de conhecimentos, do estudo de casos, de práticas pedagógicas e uma postura de escuta.

Compreendendo, que no processo de escuta existe um espaço de olhar o sujeito e suas necessidades como um sujeito único e singular, e que neste processo há a necessidade do reconhecimento que pode estar presente tanto de maneira inconscientemente como conscientemente, e que todos esses movimentos acontecem de alguma maneira entre todos os sujeitos envolvidos: pais, professores, alunos. O olhar do professor do AEE tem que estar atento a tudo e principalmente às necessidades daquele determinado aluno, pois essas questões são muito importantes para a continuidade e o sucesso do processo de desenvolvimento do sujeito com deficiência.

Nos espaços de formações do AEE com professores do ensino regular envolvidos com a inclusão de alunos com deficiência deve-se ter bem claro, que o que dá sentido ao processo de formação é o diálogo entre esses professores. A análise das práticas e a busca coletiva para a implantação das melhores formas de ação pedagógicas, realizadas de acordo com as singularidades dos sujeitos aprendentes envolvidos no processo de inclusão, trarão muitos acréscimos.

Sem dúvida o AEE é um espaço complexo e que movimenta-se com múltiplas singularidades, em consonância com as políticas públicas que preveem formações de interlocução e assessoria entre os professores de educação especial, professores do ensino regular e familiares, com base nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.

De acordo com os Art. 9º e Art. 13º da resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009, que diz:

[...] é de competência do professor do AEE elaborar planos de ação juntamente com os demais professores do ensino regular e com participação das famílias e em interface com demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários aos atendimentos; orientar e estabelecer articulações com os professores e familiares sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade; criar e promover estratégias para proporcionar a interação e participação dos alunos nas atividades escolares.(BRASIL, 2010)³

Acredita-se que a implementação destas diretrizes de bases é possível, mas para isso a equipe diretiva das escolas precisam apoiar os professores envolvidos com a inclusão, estimulando-os a lidar com os desafios da diversidade com maior atenção, pensando à heterogeneidade dos seus alunos, organizando e reestruturando conceitos de aspectos cooperativos entre os mesmos e incentivando a cooperatividade de toda a comunidade escolar.

Para que isso aconteça os professores necessitam da cooperação e colaboração, ter apoio prático e flexível de seus colegas. Por exemplo: os alunos com deficiência precisam de apoio específico que não pode ser dado pelo professor durante a rotina diária na sala de aula. Nestas circunstâncias, o professor do AEE pode entrar em cena, na flexibilização do planejamento e da avaliação, na articulação com materiais de acessibilidade, com a colaboração de ideias e espontaneidade nas trocas de saberes.

Para isso, é preciso quebrar paradigmas e construir laços de cooperação e colaboração, combatendo o isolamento dos professores no processo inclusivo. Expandindo a ideia das trocas, fazendo-se entender como alguém que acredita que os professores podem aprender com novas estratégias, com metodologias utilizadas por outros e obter um feedback interacionista.

Conseqüentemente, essa troca de experiências no trabalho em equipe é enriquecedora e a cooperação não é apenas eficaz para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos com deficiência, mas permite responder às necessidades dos próprios professores e estimular no aluno o sentido de pertencimento, aumentando sua auto-estima, o que, por si só, constitui um forte fator importante para que ocorra a aprendizagem.

³ De acordo com: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial – Marcos Político – Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – Brasília, 2010.

A prática educativa desenvolvida pelo professor do ensino regular e professor da educação especial em equipe apresentam algumas vantagens: ambos os professores podem beneficiar-se com experiências profissionais comuns, podendo entreajudar-se em situações difíceis como a hora de avaliar, a hora de flexibilizar conteúdos, entre outras coisas obter ganhos pessoais. Sem mencionar nas vantagens que indiretamente estarão proporcionando ao aluno, pois a aprendizagem cooperativa é eficaz tanto para a aprendizagem e desenvolvimento do cognitivo como para o desenvolvimento sócio-emocional do aluno e do professor.

Segundo a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2005) na França, a formação e a informação são os pré-requisitos mais importantes para o sucesso da integração educativa. Todos os estudos descrevem práticas e intercâmbios entre as equipes diretivas, as equipes terapêuticas, os pais e os alunos, antes das iniciativas e durante a integração (...). Conhecer os desafios da integração, as especificidades da deficiência e o seu impacto na aprendizagem constitui o tipo de informação prévia essencial para a eliminação das reservas usuais de uma equipe, quando recebe um ou mais alunos com Deficiência para a criação de um processo dinâmico facilitador da relação pessoal.

No entanto, mediante a realidade inclusiva aqui no RGS, um dos momentos que é de extrema e crucial importância e deve haver sempre que possível, é a troca de informações, cooperação, colaboração, interação dialógica no momento da avaliação do aluno com deficiência. Este momento deve ser participativo de interação entre a professora do ensino regular, a professora do AEE, o aluno e os familiares antes de se estabelecer um registro determinante ou único.

Deve-se considerar que existem várias maneiras de se avaliar. O ideal é que diferentes formas de avaliação sejam usadas e consideradas, pois cada uma delas é feita sob uma perspectiva diferente e focaliza elementos distintos em momentos diferentes. Precisa-se definir em equipe, estratégias de avaliação adequadas às competências e habilidades que se deseja avaliar no sujeito. Sendo que primeiramente deve-se observar e identificar a modalidade de aprendizagem deste sujeito aprendente, ou seja, saber como ele aprende, como se apropria da aprendizagem, como faz relações com os objetos de aprendizagem, como dá significado às coisas que aprende, como aprende, com quem aprende,... E estes elementos são determinantes para haver uma avaliação mais pontual.

Neste sentido, o professor do AEE (Especialista em Educação Especial) pode assessorar o professor do ensino regular a reconhecer e identificar a modalidade de aprendizagem e as particularidades que envolvem o processo de aprendizagem do sujeito deficiente e assim os dois juntos pensarem, estruturarem e criarem novos instrumentos de avaliação para consolidar avanços na aprendizagem deste sujeito.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

O desenvolvimento de um processo investigativo não pode realizar-se de forma espontânea ou intuitiva; ele precisa seguir um plano e aplicar um método. (SEVERINO, p.127, 2010).

4.1 Tipo de Pesquisa

O estudo desta pesquisa caracteriza-se como qualitativa e exploratória.

A pesquisa qualitativa busca entender um fenômeno específico com profundidade; trabalha com descrições, comparações e interpretações; é participativa e menos controlável; preocupada com o nível de realidade que não pode ser quantificado; a verdade não se comprova numericamente ou estatisticamente; o pesquisador é o instrumento principal, participa, compreende, descreve, explica e interpreta; é exploratória, estimulando os entrevistados a pensarem livremente sobre um tema, objeto ou conceito; faz emergir aspectos subjetivos; não generaliza as informações e trabalha-se com um pequeno número de entrevistados. Portanto, Minayo (1999), afirma que na abordagem qualitativa não podemos pretender encontrar a verdade com o que é certo ou errado, ou seja, devemos ter como primeira preocupação à compreensão da lógica que permeia a prática que se dá na realidade.

E o objetivo desta pesquisa qualitativa e exploratória é proporcionar maior familiaridade com o problema (fenômeno a ser investigado), com vista a torná-lo mais explícito ou construir hipóteses acerca da prática docente no Atendimento Educacional Especializado - AEE.

4.2 Sujeitos da pesquisa

O município de Gravataí conta com uma rede de 76 escolas de Ensino Fundamental, sendo que entre estas, tem a EMES - Escola Municipal Especial para Surdos e a EMEE - Escola Municipal de Educação Especial, mais conhecida como Cebolinha. Até dia 11 de julho de 2012 a rede escolar contava somente com quatro CRAS e o CEACAF para os encaminhamentos dos alunos, para algum tipo de especialista como: Neurologista, Psicólogo, Fisioterapia, Psiquiatra, Fonoaudiologia,... No entanto, a partir desta data o Poder Executivo juntamente com

a SMED criou o Centro de Atendimento Educacional Especializado - CAEE que deverá estar em pleno funcionamento a partir do mês de setembro deste ano corrente, onde as escolas poderão estar encaminhando seus alunos de inclusão para atendimento especializado com Terapeuta Ocupacional, Fonoaudiologia, Psicopedagogia, Psicologia, Assistente Social, Fisioterapia, Neurologia e Psiquiatria.

Além desta rede de apoio (CAEE) a rede de ensino do município conta com dois projetos importantíssimos para os alunos com deficiência: 1) Projeto Nado Adaptado que iniciou em 2005 com 15 alunos em parceria com a prefeitura e com a Escola de Natação Água Viva. Atualmente 35 alunos são contemplados com este Projeto. O Nado Adaptado oferece aos alunos com deficiência oportunidade para o desenvolvimento psicomotor através de atividades realizadas em ambiente aquático, motivando o aluno para aquisição de maior autonomia e posteriormente melhor qualidade de vida. 2) Projeto Trabalho Educativo: é uma das possibilidades oferecidas pelo Projeto Cidadão de Talentos, aos alunos com deficiência da rede regular de ensino, a partir de 16 anos. É a oportunidade de realizar uma atividade laboral de acordo com suas habilidades e interesses, vivenciando experiências reais e adquirindo atitude para o seu futuro no processo profissional. Atualmente conta com 12 alunos no projeto. Em 2011 o Projeto Educativo recebeu o Prêmio Medalha Paulo Freire.

O município tem um total de 484 alunos com deficiência incluídos na rede de ensino regular. Na escola de Educação Especial Cebolinha conta-se com 77 alunos matriculados e na escola Especial para Surdos conta-se com 66 alunos matriculados.

No entanto, entre 42 professores de 38 Salas de Recursos Multifuncionais - AEE do município de Gravataí, foram escolhidas para este estudo 10 professoras, por atuarem na Sala de Recursos Multifuncional há mais de um ano e já terem uma boa caminhada na prática docente e nas normativas do Atendimento Educacional Especializado - AEE.

4.3 Procedimentos e meios de Coleta de Dados

A coleta de dados baseou-se em um questionário semiestruturado com onze questões abertas e questões fechadas; este instrumento foi distribuído aos docentes do AEE, com prazo de devolução de 10 dias.

Segue abaixo o questionário utilizado na coleta de dados:

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome:

Município:

Atuação na sala de AEE é de: () 20 h () 40 h

Há quanto tempo?

Formação acadêmica?

1) Procuras seguir as normas e parâmetros constitucionais das Políticas Públicas da Educação Inclusiva no AEE? () Sim () Não

2) Descreve como é teu trabalho no AEE, em relação:

a) Ao aluno:

b) Às famílias:

c) Aos professores da escola:

3) Quais dificuldades encontras nestas práticas citadas acima?

4) Quais avanços são necessários para chegarmos à superação das dificuldades encontradas na prática docente no AEE?

5) Na sua atuação como professora do AEE realizas as formações para professores periodicamente na escola?

() Sim () Não

Quantas realizastes no ano letivo de 2011?

Como foram?

6) Na sua atuação como professora de AEE realizas contato periódico com os professores do ensino regular para trocas de informações quanto ao desenvolvimento do aluno?

() Sim () Não

Com que frequência?

() semanal () quinzenal () mensal () trimestral () semestral

Como são estes encontros?

7) Na sua atuação como professora do AEE realizas as formações para pais/familiares periodicamente?

() Sim () Não Quantas realizastes no ano letivo de 2011?

Como são estes encontros?

8) Na sua atuação como professora de AEE realiza contato periódico com os pais para trocas de informações quanto ao desenvolvimento do aluno/filho?

() Sim () Não

Com que frequência?

() semanal () quinzenal () mensal () trimestral () semestral

Como são estes encontros?

Após, foram realizadas as análises das respostas e o entrelaçamento das mesmas com o estudo teórico e com os objetivos deste estudo, buscando compreender os processos pedagógicos na interlocução do docente da Sala de Recursos Multifuncional - AEE com professores da classe regular e familiares.

Entre as 10 professoras escolhidas para o estudo, uma professora entregou o questionário em branco, preenchendo somente o campo dos dados de identificação e as outras nove professoras entregaram os questionários com todas as questões preenchidas.

Segue abaixo, breve descrição de cada professora entrevistada:

P1 - Formação: Pedagoga Educação Infantil e Séries Iniciais, concluindo Especialização em Educação Especial. Atua na sala de AEE a 1 ano com carga horária de 20 horas.

P2 - Formação: Pedagogia Séries Iniciais e Educação Infantil e curso de Educação Especial em deficiência mental (380 h). Atua na sala de AEE a 2 anos com carga horária de 40 horas.

P3 - Formação: Licenciatura curta em Ciências Ensino Fundamental, Licenciatura plena em Matemática e Especialização em Educação Inclusiva. Atua na sala de AEE a 1 ano com carga horária de 40 horas.

P4 - Formação: Educação Especial - Habilitação Deficiência Intelectual e Especialização em Educação Psicomotora. Atua na sala de AEE a 3 anos com carga horária de 40 horas.

P5 - Formação: Pedagogia - Habilitação Educação Especial. Atua na sala de AEE a 2 anos com carga horária de 20 horas.

P6 - Formação: Pedagogia e Especialização em Pedagogia e curso de capacitação em Deficiência Intelectual. Atua na sala de AEE a 2 anos com carga horária de 40 horas.

P7 - Formação: Licenciatura em Educação Física, Especialização em Educação Psicomotora e Supervisão Educacional - Tradutora/Intérprete de Libras. Atua na sala de AEE a 2 anos com carga horária de 20 horas.

P8 - Formação: Pedagogia Orientação Educacional, Especialização em Psicopedagogia, Gestão, Educação Inclusiva, Projetos Sociais e Culturais e AEE. Atua na sala de AEE a 2 anos com carga horária de 40 horas.

P9 - Formação: Pedagogia - Habilitação Educação Especial, Especialização em orientação Educacional. Atua na sala de AEE a 2 anos com carga horária de 40 horas.

P10 - Formação: Pedagogia Educação Especial, Especialização em AEE e Psicopedagogia Clínica e Institucional. Atua na sala de AEE a 2 anos com carga horária de 20 horas.

4.4 Análise dos Dados

Os dados (questionários) foram organizados com 11 perguntas e 11 respostas objetivas e/ou descritivas. Sendo que para poder comparar cada resposta entre cada professora, e respeitando o sigilo ético, para não mencionar seus nomes, foram nomeadas de P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10. No entanto, para cada pergunta existem 10 respostas, que correspondem aos codinomes P1 à P10.

As perguntas em que as respostas oferecem sentido quantitativo ou de forma objetiva, suas respostas aparecerão no decorrer do estudo em forma de gráficos e as perguntas em que as respostas oferecem sentido subjetivo e de forma descritiva, suas respostas foram analisadas e entrelaçadas ao estudo teórico desta pesquisa.

No que se refere á interpretação dos dados, estes foram discutidos à luz do referencial teórico construído, tomando o problema de pesquisa (Como ocorre a prática docente no AEE no contexto das 10 escolas Municipais da rede de Gravataí, considerando as especificidades do aluno, da família e dos professores?) e os objetivos deste estudo e a experiência da pesquisadora a partir da Análise Textual Discursiva. Esta respectiva metodologia de análise tem como objetivo principal aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga de maneira rigorosa e criteriosa, a fim de reconstruir conhecimentos existentes sobre os temas investigados, ou seja, corresponde a uma metodologia de análise de dados e

informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos (MORAES; GALIAZZI, 2007).

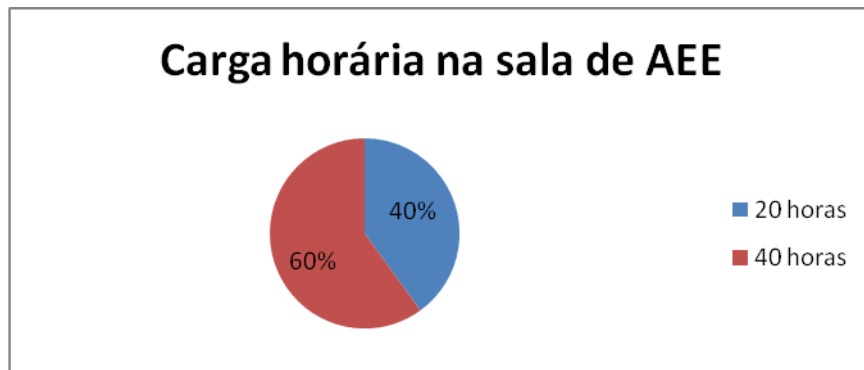
O primeiro objetivo: **conhecer a história da Educação Inclusiva e a implementação do Atendimento Educacional Especializado** através de estudos incessantes sobre o percurso histórico da educação especial até o século inclusivo (XXI). No entanto, cabe lembrarmos que a escola que temos hoje é fruto de uma continuidade e uma evolução linear do passado, marcado por algumas conquistas na área da educação especial, movimentadas por pesquisadores (Itard, Montessori, Décroly, Pestalozzi,...), familiares (APAE - Associação de Pais e Amigos dos excepcionais) e educadores. Ao longo dos tempos os sujeitos com deficiência foram considerados de várias maneiras e sob diferentes enfoques, ou seja, foram considerados conforme as concepções do homem e da sociedade de acordo com os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos de cada momento histórico. Hoje, em 2012, estamos num momento histórico, igualmente, tão ou mais importante para a evolução da educação especial, no entanto, chegamos num momento em que o sujeito com deficiência tem que ser valorizado como ser humano, como pessoa única, com sentimentos, com necessidades específicas, necessidades singulares e que necessita ser respeitado, se desenvolver da mesma forma e com as mesmas oportunidades que qualquer outro indivíduo normal necessita. Ao longo dos últimos 18 anos se constituíram normativas públicas para amparar e assegurar o acesso à educação igualitária no ensino regular para pessoas com deficiência. Em 2009, com a Resolução nº 4 CNE/CEB, ocorre à implementação do Decreto nº 6.571/2008, que define as diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial que passa a integrar a proposta pedagógica das escolas regulares, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O Atendimento Educacional Especializado também tem por objetivo, de acordo com as normativas estabelecidas pelas políticas públicas orientar a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos acessíveis, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas no processo metodológico das práticas pedagógicas escolares. Em 2011, o Decreto nº 7.611 de 2011 revoga o Decreto nº 6.571 de 2008 e altera os Art. 9º e 14º do Decreto nº 6.253 de 2007, quanto à distribuição dos recursos do FUNDEB sob dupla matrícula tanto no ensino regular

como no AEE e também quanto à efetivação das matrículas dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação independente de ser no ensino regular, classe comum ou classes especiais de escolas especiais ou na rede pública de ensino, filantrópica, instituições especializadas, comunitárias, confessionais sem fins lucrativos, para efeito de distribuição dos recursos do FUNDEB quanto à forma de atendimento substitutivo para complementar ou suplementar.

O segundo objetivo: **compreender a prática docente no AEE na rede municipal de Gravataí e analisar as perspectivas e/ou alternativas de avanços nesta prática pedagógica desenvolvida no AEE, considerando os documentos normativos.**

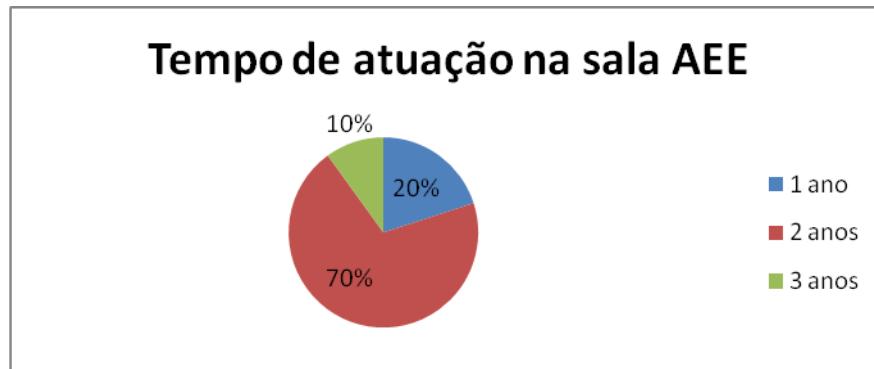
Para tanto, primeiramente analisamos a carga horária de atuação na sala de recursos. De acordo com os resultados obtidos foi possível verificar que 60% das professoras entrevistadas atuam 40 horas semanais, e 40% das professoras atuam 20 horas semanais na Sala de AEE.

Gráfico 1 – Carga horário na sala de AEE



Quanto ao tempo de atuação na sala de AEE, 70% das professoras já atuam há 2 anos, 10% das professoras atuam há 3 anos e 20% atuam há 1 ano.

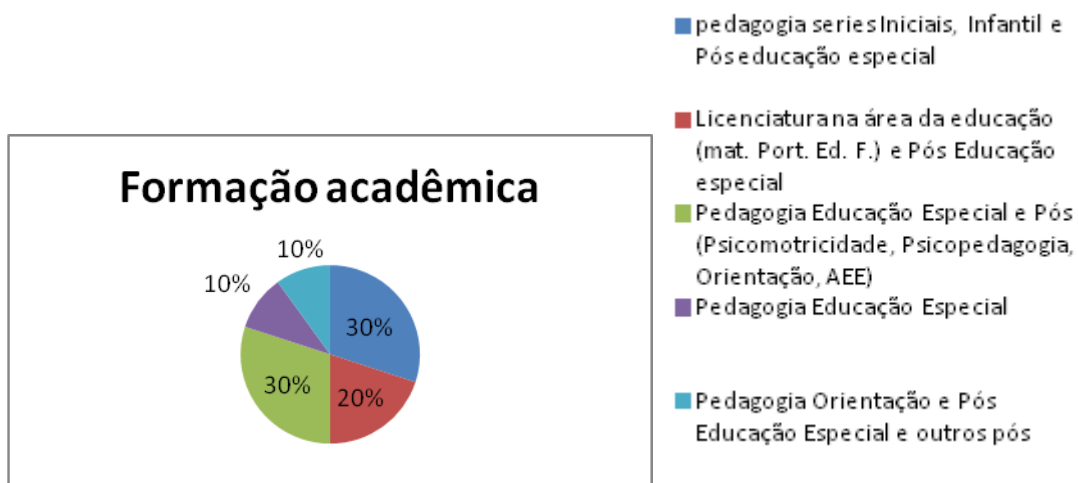
Gráfico 2 – Tempo de atuação na sala de AEE



De acordo com a Resolução nº 4 CNE/CEB 2009, Art. 12, para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial (BRASIL, 2010).

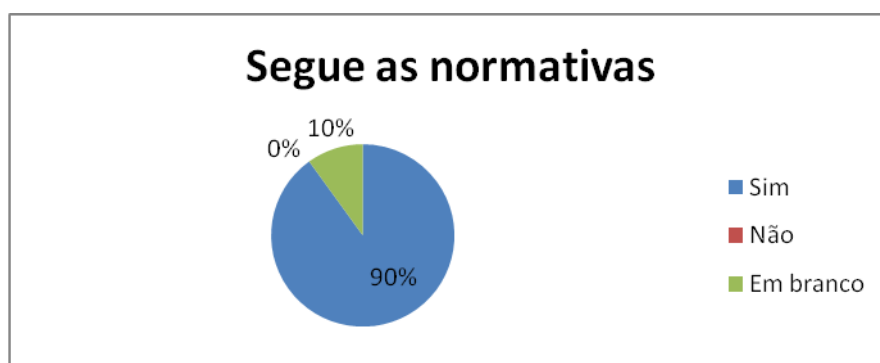
Nos resultados obtidos durante a pesquisa foi possível verificar que 30% das professoras são graduadas em pedagogia séries iniciais ou educação Infantil e Pós graduadas em Educação Especial; 20% das professoras são graduadas em alguma licenciatura na área da educação (matemática, língua portuguesa, educação física,... e com Especialização em Educação Especial ou Educação Inclusiva; 30% das professoras são graduadas em Educação Especial e com Pós na área da Educação (Psicomotricidade, Psicopedagogia, AEE, Orientação,...); 10% das professoras possuem somente graduação em Educação Especial e 10% são graduadas em Pedagogia Orientação Educacional e com Pós em Educação Especial e outras Pós.

Gráfico 3 – Formação acadêmica



No momento, 90% das professoras entrevistadas afirmam seguir as normas e parâmetros constitucionais das Políticas Públicas da Educação Inclusiva no Atendimento Educacional, sendo que estas normativas estabelecem ações e conhecimentos específicos multidisciplinares e interdisciplinares, metodológicas e sistemáticas para que garantam a inclusão escolar do indivíduo com deficiência. Entre tais ações destacam-se: I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disposição de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2010).

Gráfico 4 – Segue as normativas



Na questão em que se pede para descreverem como é o trabalho no AEE em relação ao aluno, se pode verificar que alguns professores enfatizam sua abordagem pedagógica em ações mais sistematizadas e de acordo com o protocolo das normativas da educação inclusiva (CNE/CEB nº4/2009 - BRASIL, 2010). No

entanto, também pode-se observar que entre estas, cinco professoras, todas tem uma caminhada de atuação no AEE com mais de 2 anos, e este poderá ser um dos fatores em que as ações pedagógicas apresentam-se de forma mais sistematizada e pontual, para em seguida, as mesmas poderem assessorar o professor do ensino regular a reconhecer e identificar a modalidade de aprendizagem e as particularidades que envolvem o processo de aprendizagem do sujeito deficiente e assim os dois juntos pensarem, estruturarem e criarem novos instrumentos de avaliação para consolidar avanços na aprendizagem deste sujeito.

P2 - "Procuro conhecer meu aluno, investigar seu potencial e suas limitações, avaliando-o em todos os sentidos e aprendendo juntamente no dia a dia a desenvolver essas potencialidades, acreditando que a inclusão de alunos com necessidades especiais é um processo que está se encaminhando aos poucos mas que tem dado bons resultados..."

P4 - "Realizo a avaliação (nos quatro a cinco primeiros encontros), para conhecer suas aprendizagens anteriores e de como se apropria do conhecimento, para estabelecer a forma de realizar a intervenção, junto a ele, a família, a escola e a professora".

P7 - "Procuro analisar, observar o aluno em todos os momentos do período escolar e então inicio o trabalho dirigido para a sua necessidade e também realizando encaminhamentos quando necessário".

P8 - "O aluno é atendido no turno inverso, é observado em vários espaços, são realizadas as testagens e adaptações conforme necessidade".

P10 - "Meu trabalho com os alunos do AEE é de fortalecer seus conhecimentos prévios, estimular e enriquecer suas potencialidades e investir para eliminação de suas dificuldades X limitações exercitando sua atividade cognitiva que é estimulada pela intervenção intencional do professor. O trabalho do professor de AEE consiste: 1) na gestão dos processos de aprendizagem; 2) na avaliação desse processo; 3) em seu acompanhamento".

Como podemos observar nos escritos acima, de cinco professoras entrevistadas, duas delas menciona a importância e a necessidade dos encaminhamentos interdisciplinares e a forma de intervenção junto ao aluno, a escola e a professora. Neste sentido, os Art. 9º e Art. 13º da resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009 estabelece que é de competência do professor do AEE elaborar planos de ação juntamente com os demais professores do ensino regular e com

participação das famílias e em interface com demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários aos atendimentos; orientar e estabelecer articulações com os professores e familiares sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade; criar e promover estratégias para proporcionar a interação e participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2010).

Por outro lado, observa-se que cinco professoras têm muito presente em seus escritos o acolhimento e a circulação de afeto:

P1 - "O trabalho é muito bom, vem surtindo muitos resultados em relação à aprendizagem, auto estima, os alunos se mostram muito interessados e a evolução é significativa".

P3 - "Trabalho em primeiro lugar o lado afetivo, de auto confiança, aproveito o que eles sabem e do que gostam".

P5 - "Bastante produtivo e receptivo, com um bom entrosamento e um desenvolvimento fluente do trabalho com bastante trocas afetivas".

P6 - "Busco sempre fazer atividades de interesse dos alunos, e de acordo com o momento do aluno, ou seja, o aluno me dá a dica em que quer trabalhar".

P10 - "A relação do professor e aluno inicialmente é dada através da construção de vínculos, segurança emocional e conhecimento da pessoa em si, a partir desta premissa inicia-se uma relação de confiança para inserção das atividades, tecnologias e materiais para a superação das limitações dos alunos bem como o enriquecimento de suas habilidades e potencialidades".

Portanto, escutar o aluno com deficiência, saber quais são seus sonhos, seus desejos, o que sente, qual é sua história diante do seu próprio olhar, seus projetos de vida, o que quer ser quando crescer? Que lugar ele tem na família? Que significado inconsciente a própria criança dá à sua deficiência, comandada pela significação fornecida pelos pais?

Podemos compreender estes momentos de escuta a partir dos estudos aprofundados sobre as interações sociais, influenciados pelos paradigmas da cognição social (Piaget), aprendizagem social (Bandura) e as teorias sociogenéticas de Bakhtin e Vygotsky, onde sugere que todo sujeito necessita vivenciar dois tipos de relacionamentos: vertical e horizontal. O primeiro caracteriza-se por relacionamentos complementares que envolvem apego a uma pessoa com maior poder social ou conhecimento, como os pais, a professora ou irmãos mais velhos. A relação vertical proporciona segurança e proteção, cria modelos internos básicos e

desenvolvem habilidades sociais fundamentais, a relação horizontal desenvolve habilidades sociais que só podem ser experienciadas no relacionamento entre iguais: formas específicas de cooperação, competição e intimidade.

Deste modo, o agir pedagógico pode ser compreendido como um diálogo vivo, ou seja, um movimento que constrói uma dinâmica própria e interna, intrapessoal. Ele implica numa relação de sujeitos que partilham a palavra, com possibilidades de escuta, pois sem ela, o diálogo não se efetiva. E para Rozek (2010), o diálogo pressupõe a existência de saberes que não são absolutos, fazendo com que o sujeito perceba-se incluso e reconheça que o outro é capaz de possuir saberes diferentes dos seus. A presença do diálogo no processo educativo é de suma importância, pois favorece vínculos fraternos, conduz à abertura e a compreensão mútua dos horizontes existenciais entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem: professor X aluno; professor X professor, professor X família, aluno X família, aluno X aluno.

Na questão em que se pede para descreverem como é o trabalho no AEE em relação às famílias, se pode verificar que sete professoras demonstraram em seus escritos, seguirem a prática normativa que se relaciona ao Art. 13º da Resolução CNE/CEB nº 4/2009 que estabelece a orientação a familiares sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno e o Art. 9º que estabelece a elaboração e a execução do plano de AEE, em articulação com a participação das famílias (BRASIL, 2010).

P1 - "Faço entrevistas com as famílias, procuro ouvi-los para então me interar da realidade, dou sugestões de como agir com as crianças, como ajudá-los em casa, etc...".

P2 - "Para se obter bons resultados com nosso trabalho, temos que fazer parcerias e conciliações com as famílias de nossos alunos, pois esses são nossos maiores aliados a favor de nosso aluno".

P3 - "Busco incentivar a ida para a SRM, bem como ouvir as angústias e desabafos e mostro que qualquer avanço vale a pena".

P4 - "Realizo a entrevista inicial e após conhecer e avaliar o aluno, retomo fazendo a devolução de como percebo o aluno e se necessário oriento e estabeleço combinações que possam beneficiar o aluno, esclarecendo como será o trabalho, dia e horário. A quase todos os encontros com aluno procuro fortalecer o vínculo estabelecido com as famílias, assim como salientar os avanços de seus filhos, para

que possam ir construindo um sujeito com possibilidades, Em alguns casos se faz necessário intervenções mais sistemáticas".

P5 - "Nunca deixo de atender a mãe ou pais que traz aos encontros sempre mostrando o lado positivo e fazendo a interação casa/AEE no trabalho".

P6 - "Todos os encontros converso com o familiar que vem com o aluno, sempre dando dicas e perguntando os progressos em casa".

P10 - "Com a família aos poucos é estabelecido uma relação de ética e confiança com o profissional do AEE, os pais entendem através de diferentes intervenções, ora por encontros na sala de recursos ou por palestras, que este é um serviço educacional especializado, de orientação e apoio aos seus filhos e tem-se com aquele espaço um local para refletir, dialogar, construir conceitos e atitudes para fortalecimento da vida escolar de seus filhos bem como aprender a utilizar alguns recursos acessíveis para auxiliar seus filhos nas atividades escolares em suas residências".

Neste sentido, é válido ressaltar que num primeiro momento é muito importante estreitar os laços (vínculos) com a família do aluno, com o professor AEE e juntos conhecer um pouco sobre a deficiência do sujeito, sua história de vida, etc. Se for o caso, conversar com o médico ou equipe que está assistindo o aluno, ou pedir ra o responsável um laudo ou parecer médico buscando informações. Também é de suma importância procurar conhecer mais sobre a deficiência em si. Compreender o aluno com deficiência através do olhar da família, saber como este filho foi concebido? Se este filho foi desejado e ou planejado? Como e em que momento foi descoberto sobre a deficiência? Como elaboraram esta descoberta no seio familiar? Saber se os pais desejam que o filho aprenda a ler e a escrever? Ou se é a sociedade que quer que ele se adapte? É a professora que quer que ele se comporte? O que ele aprende? O que ele não aprende? Como aprende? Com quem aprende? Com quem não aprende?

Segundo Carneiro (2009, p. 143):

[...] a criança inicia seu desenvolvimento em um mundo já humanizado, carregado de significados sociais atribuídos pelas gerações que a precedem. É principalmente a partir das interações na família que a criança se constitui e isso não se dá naturalmente

Conhecer as famílias, escutar os pais, sua história pessoal, e o narcisismo jogado nessa criança (JERUSALINSKY, 1999), a história pregressa dessa criança, é, por tanto, tarefa necessária do professor do AEE e deve-se saber acerca das diferentes posições subjetivas o que uma criança ou adolescente podem vir a construir, para poder entender de que lugar esta criança fala ou não, e em que lugar ela é colocada, transferencialmente, pela família. E a partir daí, que lugar a aprendizagem se insere. Para Fernandez (2001, p. 29):

[...] ensinantes são os pais, os irmãos, os tios, os avós e demais integrantes da família, como também os professores, as professoras e os companheiros na escola, com eles, constrói-se a matriz organizadora de posteriores aprendizagens. São eles que deverão ensinar-lhe, a partir dos códigos comuns, a enunciar a própria palavra, com a qual irá assinalando sua diferença.

Coriat (2006) também afirma que, a escola é a continuidade natural da família, na nossa sociedade. Deve-se, portanto, assegurar um circuito amplo de circulação escolar para essas crianças e pais. Caso contrário, produzem-se três ordens de problemas: 1) Na criança, fraturam-se os processos relativos à sua identidade; 2) Na família, gera-se confusão e frustração na obra de recuperação, inicialmente empreendida; 3) No social, se produz a aparição de seres mais dependentes do que poderiam ter sido, gerando cargas sociais desnecessárias as famílias, tomadas por graves problemas psíquicos sem saída.

Na questão em que se pede para descreverem como é o trabalho no AEE em relação aos professores do ensino regular, se pode verificar que seis professoras demonstraram em seus escritos, seguirem a prática normativa que se relaciona ao Art. 13º da Resolução CNE/CEB nº 4/2009 que estabelece a orientação e articulação com os professores sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade visando à disponibilização dos serviços e estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares; o Art. 9º que estabelece a elaboração e a execução do plano de AEE, em articulação com a participação dos professores do ensino regular (BRASIL, 2010).

P1 - "Tenho bastante retorno do trabalho realizado com os professores, sempre que sugiro alternativas de trabalho são aplicados, existe realmente um trabalho de parceria dentro da escola".

P2 - "Procuro estar sempre atenta ajudando no que for possível e aprendendo com eles, pois este é o maior conhecedor de nosso aluno e fazendo parceria é que podemos encontrar formas e soluções para atender as necessidades de nossos pequenos".

P3 - "Tento ajudá-los com textos, sugestões de materiais, converso sobre o que posso ajudá-los diariamente".

P4 - "Os colegas da mesma escola, realizamos trocas na sala de aula durante o acompanhamento ao aluno, em alguns casos a minha presença em sala de aula se faz necessária com mais frequência. Em uma das escolas tenho uma hora mensalmente com o professor. Quanto aos alunos de outras escolas, chamo a professora ou vou até a escola, normalmente bimestralmente. Em algumas escolas conseguimos maior contato com o SOE, também busco informações por telefone. Entrego para a escola relatório do atendimento no final do ano letivo".

P8 - "Os professores são atendidos semanalmente, ou seja, tem um suporte constante e também formações conforme as necessidades do grupo".

P10 - "... organizar planos de ações com grupo e no individual, utilizo técnicas e métodos para reflexão, aceitação, compreensão do fazer pedagógico bem como na aplicação das atividades e recursos acessíveis utilizados pelos alunos".

Neste sentido, ser docente do AEE é um desafio repleto de atribuições complexas e árduas. Mas o principal desafio para a consolidação dessa prática se expressa em caracterizar uma escola inclusiva, ou seja, reinventar, reelaborar, reconstruir, ressignificar e manter um olhar de alteridade sob a prática pedagógica, adaptar às necessidades de seus alunos e não esperar que os mesmos se adaptem a um modelo previamente fixado; articular e estabelecer o desenvolvimento de atividades para efetiva participação e aprendizado dos alunos; orientar os professores e as famílias estabelecendo uma relação de cooperação e interação; desenvolver atividades próprias do AEE e promover recursos pedagógicos e acessíveis de forma que ampliem as habilidades promovendo a autonomia e a participação do aluno com deficiência. Nesse sentido, Xavier (2002, p. 19) considera que:

A construção da competência do professor para responder com qualidade às necessidades educacionais especiais de seus alunos em uma escola inclusiva, pela mediação da ética, responde à necessidade social e histórica de superação das práticas pedagógicas que discriminam, segregam e excluem, e, ao mesmo tempo, configura, na ação educativa, o vetor de transformação social para a equidade, a solidariedade, a cidadania.

Na questão em que se pede para descreverem quais dificuldades encontradas nas práticas em relação ao trabalho com o aluno, professor e familiares, quatro professoras descreveram em poucas palavras as suas dificuldades e angústias quanto ao processo de inclusão no ensino regular com os responsáveis dos alunos com deficiência.

P2 - "Em algumas situações, as famílias talvez por carência, ignorância ou descaso, em outros, a precariedade de algumas áreas da saúde, bem como atendimentos pelo SUS (psicologia, psiquiatria, neurologia, fisioterapia...) que sejam oferecidos com mais frequência".

P3 - "A infrequência de muitos alunos, a resistência de aceitação dos responsáveis..."

P7 - "Muita dificuldade com algumas famílias que são resistentes aos, digo, diante dos comprometimentos de seus filhos".

P10 - "Com as famílias são poucas que encontramos dificuldades, mas aquelas que apresentam limitações são de olhar para seu filho ou com culpa ou ignoram o fato da deficiência em si da criança impedindo de avanço de seus filhos por falta de assistência, cuidados, manejos e ou superproteção".

Pode-se perceber através dos escritos destas professoras que há algumas dificuldades em relação ao trabalho de interlocução com pais, quanto a aceitação, orientações e encaminhamentos. Pois, para os pais compreenderem que um filho tem uma deficiência é um processo que vai além do conhecimento do fato. Como qualquer acontecimento doloroso, a assimilação dessa situação leva um tempo e, em alguns casos, nunca chega a ser compreendida. Há um sentimento de perda quando se tem um filho com deficiência e os pais têm que renunciar expectativas que foram alimentadas durante a gestação: ter um filho ideal e perfeito.

Segundo Seligman e Hornby (apud PANIAGUA, 2004) descrevem as reações mais frequentes que ocorrem quando os pais constatam a deficiência até chegar à aceitação: 1) Fase de choque – Ao serem informados de que a criança tem uma deficiência, cria-se um bloqueio, um atordoamento geral, que inclusive pode impedir a compreensão das mensagens que estão sendo recebidas. O choque inicial pode durar desde alguns minutos até vários dias. Essa fase não chega a ocorrer, ou é bem mais leve, nos casos em que a família já suspeitava a algum tempo da existência de uma alteração ou de um atraso. 2) Negação – Após a profunda perturbação e desorientação inicial, a primeira reação de muitos pais passam por

“esquecer” ou ignorar o problema, operando no dia a dia como se nada tivesse acontecido, ou então resistem de forma mais ativa, questionando a capacidade do diagnóstico dos profissionais ou considerando que se trata de um erro. 3) Fase de reação – Depois do choque e da negação dos primeiros momentos, os pais vivem uma série de emoções e sentimentos. Embora estes sejam aparentemente desajustados, constituem os primeiros passos inevitáveis para a adaptação, sendo necessário expressá-los para atingir as fases mais construtivas. As fases mais frequentes: ansiedade, desapego, sentimento de fracasso, irritação, culpa e depressão. 4) Fase de adaptação e de orientação – Depois de sentir com intensidade algumas reações citadas anteriormente, a maioria dos pais chega a um grau de calma emocional suficiente para avançar no sentido de uma visão realista e prática, centrando-se no que fazer e como ajudar seu filho. Progressivamente, veem-se em condições de orientar suas vidas, até alcançar um nível de reorganização baseado na consciência.

Como podemos verificar mais abaixo nos escritos de cinco professoras pode-se observar dificuldades relacionadas a interlocução com a gestão escolar e com os professores do ensino regular.

P3 - "... a relutância em usar técnicas e atividades diferenciadas por parte dos professores (tudo dá trabalho, mesmo que ganhem tudo pronto)".

P4 - "Percebo uma maior dificuldade nos encaminhamentos realizados com alguns professores, pois nem sempre conseguem realizar as orientações, outros dizem que está tudo bem, mas aos poucos percebe-se que não há uma intervenção de fato e sim um desacreditar que o aluno possa avançar".

P5 - "As vezes as escolas e professores não entendem o porquê de alguns não conseguirem ler e escrever, sem perceber o que podem adquirir outros conhecimentos".

P6 - "... apenas acho que minha orientadora deveria colaborar mais com o meu trabalho".

P10 - "O que mais seria desafiante, é aceitação dos professores com os alunos incluídos, digo, de lidar com as diferenças e de se desacomodar de seu fazer pedagógico, mexemos com os medos, inseguranças, concepções e limitações de cada professor. Com os alunos encontram-se dificuldades na falta de recursos adequados para uso do educando, como é um processo depende-se muito de questões burocráticas para aquisição de materiais e recursos para dar acesso á

algumas atividades onde o aluno necessitará de acessibilidade e tecnologias assistivas. Atualmente minha escola aguarda materiais e restante de mobiliários que estão por vir do Ministério da Educação para ofertar maior qualidade no AEE para os alunos".

A inclusão é um processo trabalhoso e complexo, que deve contar com a compreensão e colaboração de vários segmentos sociais: profissionais da saúde, autoridades (políticas públicas), escola e família. No momento, somos sabedores que as relações entre os sujeitos não são processos que se dão de forma natural. Porém, existe a compreensão de que está faltando nas escolas, assim como nas famílias, a percepção de que tal negociação precisa ser valorizada, uma vez que as práticas de educação não são práticas naturais e sim culturais, e não serão atingidas sem a mediação e a interação dos adultos envolvidos no processo do ensino-aprendizagem do sujeito com deficiência.

Para Rozek (2010, p. 150), “[...] educar é impregnar a vida de sentido, é tornar o estar no mundo um processo permanente de humanização que somente é possível na convivência com os outros”. Significa que o professor do AEE tem que ter como base formadora na sua prática dialógica a partilha de conhecimentos, do estudo de casos, de práticas pedagógicas e uma postura de escuta. Desse modo, se reconhece que o diálogo dificilmente existe entre sujeitos que não conseguem assumir uma atitude de escuta. O diálogo necessita ser resgatado como eixo central das relações humanas e da própria pedagogia. No campo educativo o diálogo necessita ser reconhecido como elemento mediador das práticas e das relações pedagógicas inclusivas e humanizadoras (ROZEK, 2010). Nesta perspectiva a ação pedagógica exige uma interação dialógica dos sujeitos que compõem o espaço de aprendizagem, pois junto ao diálogo, reside à busca do encontro com o outro, da escuta e da compreensão.

Na questão em que se pede para descreverem os avanços necessários para chegarmos à superação das dificuldades encontradas na prática docente no AEE, sete professoras mencionam a efetiva participação da família, comprometimento dos setores e gestão escolar com a inclusão, formações para pais e professores (estudos), aquisição de materiais educativos e que proporcionem acessibilidade, atendimentos com especialistas multidisciplinares (área saúde), parceria entre os profissionais envolvidos na inclusão,...

P1 - "Acredito que maior participação das famílias".

P2 - "Deveríamos ter mais profissionais a disposição de todas as necessidades de nossos alunos na área da saúde".

P3 - "Maior comprometimento por parte de todos os segmentos da escola, mais amor e força de vontade de mudar, mais estudo".

P6 - "Melhorar a acessibilidade, ter mais jogos, encontros entre as mães dos alunos da Sala de Recursos".

P7 - "Penso que, os atendimentos com especialistas, como por exemplo psicólogo, fonoaudiólogo, psicomotricista e etc... poderia ser mais frequente".

P8 - "A articulação das parcerias, ou seja, um trabalho integrado entre todos os envolvidos".

P10 - "Acredito que mais recursos humanos especializados, intersetorialidade efetiva com as demais áreas a fim de que as famílias e as crianças tenham atendimentos multidisciplinares que contribuam com o desenvolvimento dos alunos. Quanto mais pessoas envolvidas em contribuir e discutir referente à Inclusão maior serão as possibilidades de se constituírem políticas públicas que garantam os direitos das pessoas com deficiências e com isso maior qualidade de serviço e recursos teremos".

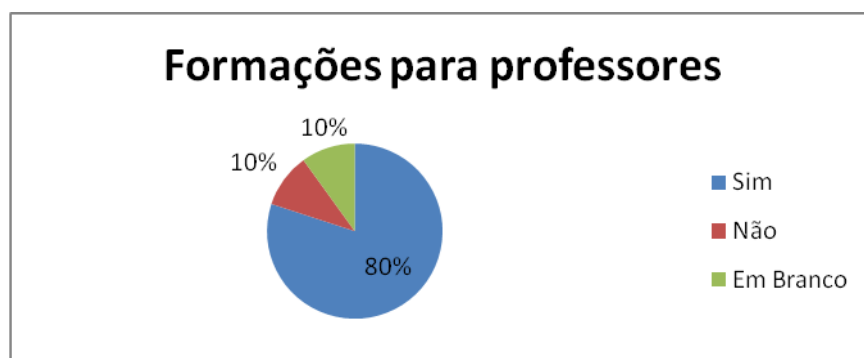
Neste sentido, pode-se dizer que a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 prevê no Art. 10, O **projeto pedagógico da escola** de ensino regular deve institucionalizar a oferta o AEE **prevendo na sua organização**: redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE. (grifo nosso) Ao se considerar este parágrafo, pode-se dizer que a gestão escolar, também deve providenciar a oferta do AEE na escola e institucionalizar no Projeto Político pedagógico da escola e prever redes de apoio quanto a atuação do professor do AEE, formações para professores, desenvolvimento de pesquisas e estudos sobre a inclusão, acesso a recursos e equipamentos acessíveis,..., pois a inclusão é de todos e para todos.

De acordo com a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2005) na França, a formação e a informação são os pré-requisitos mais importantes para o sucesso da integração educativa. Todos os estudos descrevem práticas e intercâmbios entre as equipes diretivas, as equipes terapêuticas, os pais e os alunos, antes das iniciativas e durante a integração (...). Conhecer os desafios da

integração, as especificidades da deficiência e o seu impacto na aprendizagem constitui o tipo de informação prévia essencial para a eliminação das reservas usuais de uma equipe, quando recebe um ou mais alunos com Deficiência para a criação de um processo dinâmico facilitador da relação pessoal.

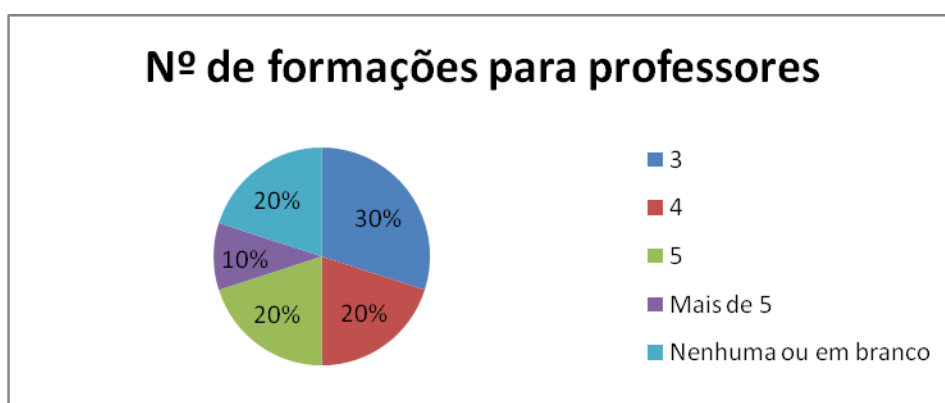
Na quinta questão sobre as professoras realizarem formações para professores da classe regular periodicamente na escola, 80% das professoras revelaram realizar formações para professoras da sua escola e 10% não realizam.

Gráfico 5 – Formação dos professores



Entre as 80% de professoras que realizaram as formações 10% realizou mais de 5 encontros nas suas escolas, 20% realizou 5 encontros, 20% realizou 4 encontros, 30% realizou 3 encontros e 20% não realizou nenhum encontro ou preferiu não mencionar.

Gráfico 6 – Número de formações para professores



Ao descreverem como foram os encontros de formação com os professores, foi possível perceber que entre sete professoras que relataram com entusiasmo e positivamente encontros de formação com professores do ensino regular, uma das

professoras relatou sobre a resistência dos seus professores e uma professora relatou discretamente a polêmica que o assunto inclusão traz no meio escolar.

P1 - "Foram boas, os professores se mostraram bem interessados nos assuntos tratados, houve troca de experiências, esclarecimentos de dúvidas e acredito que contribuiu bastante com o trabalho didático".

P2 - "... obtivemos um bom êxito, todos participaram e mostraram-se bastante integrados nas atividades realizadas".

P3 - "Alguns professores demonstram interesse, mas a grande maioria não participou ativamente (só participaram porque era convocação) não houve mudanças diárias".

P5 - "Aconteceram com bastante êxito, envolvimento dos participantes auxiliando de forma efetiva para a reflexão e concretização de uma escola para todos".

P6 - "Muito boas, porém polemicas".

P7 - "Procurei diversificar os assuntos e organizá-los de acordo com os compromettimentos dos alunos atendidos. Foram positivos".

P10 - "Todos encontros foram ricos, dinâmicos, de muito debate x dialogo, de trocas de experiências e vivências. Alguns cheios de emoções ou questionamentos, mas todos esclarecidos e bem fundamentados. Procurei trocar com colegas do AEE para realizarmos alguns encontros em conjunto para obter-se formações diferentes e criativas onde se pudesse deixar uma sementinha de amor e inclusão no coração de cada participante".

A inclusão escolar, veio para romper o paradigma educacional existente, a estrutura curricular fechada e a homogeneidade na escola. Além da interação das crianças com situações diversas. A educação inclusiva propõe e busca uma pedagogia que se desenvolva, expanda e evolua frente às diferenças dos alunos (BRASIL, 2010).

De acordo com Xavier (2009, p. 4):

A escola é desafiada a reconhecer os saberes que se situam além de seus currículos e com eles desenvolver vias de mão dupla, ou seja, vias capazes de promover uma constante e fértil transformação tanto dos conteúdos escolares, como da vida social. O desafio desta relação está na capacidade de escuta e de trocas que consigam ser estabelecidas entre professores e alunos.

Na questão em que as professoras do AEE foram entrevistadas quanto a realização dos contatos periódicos com os professores do ensino regular para trocas de informações quanto ao desenvolvimento do aluno com deficiência, foi possível verificar que 90% delas realizam periodicamente. Com uma média de frequência de suma importância semanal, ou seja, 57% semanal, 15% quinzenal, 14% trimestral e 7% semestral.

Gráfico 7 – Contato periódico com professor

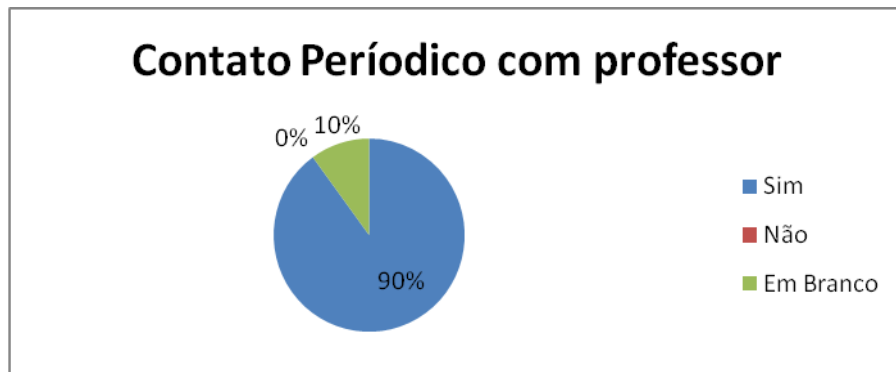
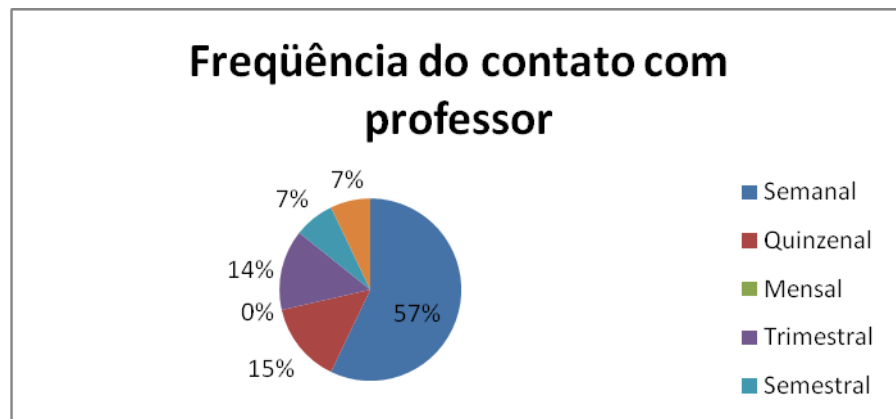


Gráfico 8 – Frequência do contato com professor



No que diz respeito de como são estes encontros oito professoras registraram:

P1 - "Como a escola é pequena nos falamos praticamente todos os dias, ou quando surgem dúvidas, na minha sala ou na sala dos professores ou na própria sala de aula".

P2 - "Estou sempre em contato com os professores mantendo-os informados e reunindo informações para poder ajudar os alunos de todas as formas".

P3 - "Às vezes na semana (sala de aula ou recreio), nos conselhos diagnósticos".

P4 - "Trocamos sempre que se faz necessário, alguns alunos necessitam de um acompanhamento mais sistemático, da mesma forma acontece com o professor, que solicita mais. Em uma escola temos horário estipulado, em outra é durante os intervalos ou quando vou a sala de aula, e juntos adequamos o trabalho. Os alunos das escolas vizinhas, acontece de acordo com a demanda. Nos encontros enfocamos o aprendizado e buscamos estratégias para desenvolver determinados conteúdos, assim como eliminar alguns, a medida que o aluno avança ou não, retomamos. A solicitação do professor especializado, ainda é maior quando se trata de dificuldade de comportamento inadequado do aluno".

P5 - "Deixo que elas tragam as suas angústias e questionamentos, bem como suas conquistas com estes alunos, fazendo trocas de sugestões e manejo com os mesmos".

P6 - "Conversas, trocas de atividades, maneira de trabalhar, ou seja, bem informalmente".

P8 - "Trabalho em grupo, dinâmicas, estudo de caso e explicação de alguns temas e práticas".

P10 - "São espaços de estudo de casos, de elaborações de atividades e ações para turma da criança incluída. Diálogos acerca dos avanços e ou das dificuldades do educando, de listagem de materiais necessários para turma. Relatos referente a família dos atendimentos fora da escola e seu funcionamento familiar. Reflexão de projetos entre turmas. E discussões acerca da Flexibilização Curricular, Avaliações e Pareceres Descritivos".

Na questão em que as professoras do AEE foram entrevistadas quanto a realização das formações com pais/familiares, foi possível verificar que somente 19% delas realizam periodicamente encontros de formação. Sendo que 20% haviam realizado em 2011 uma média de dois encontros, 10% realizou um encontro, 60% não realizou nenhum encontro de formação para pais no ano de 2011 e 10% preferiu não mencionar.

Gráfico 9 – Formação para pais

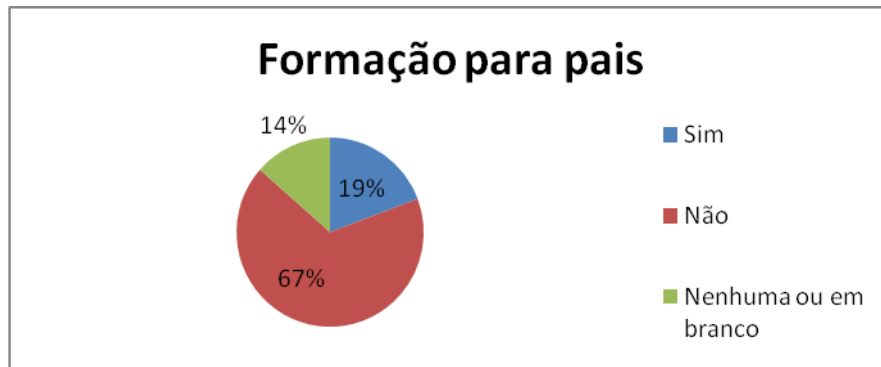
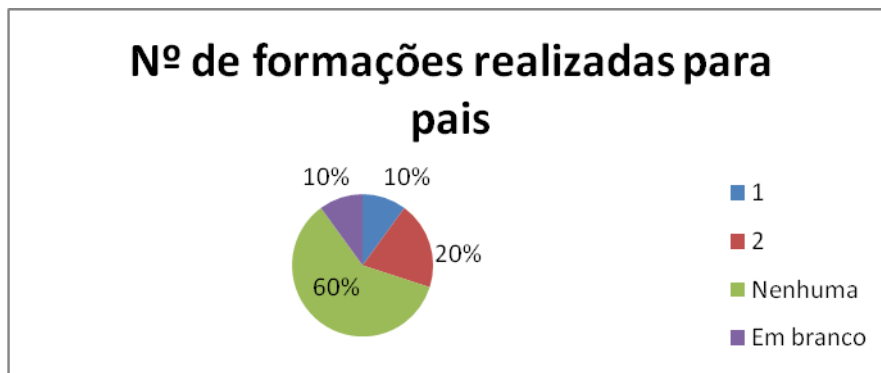


Gráfico 10 – Número de formações realizadas para pais



No que diz respeito de como foram estes encontros três professoras registraram:

P6 - "Foi fraco, os pais não entenderam o sentido do encontro, mas neste ano pretendo dar mais ênfase aos pais".

P8 - "Estes encontros são focados no manejo e no fazer da SRM e na importância do trabalho conjunto entre família e escola. É um espaço de esclarecer dúvidas".

P10 - "... os encontros com as famílias foram dados inicialmente na apresentação do novo serviço do AEE (2011), onde foi muito bem recebido pelas famílias e bem aceita, e no outro momento foi atividade integradora com projetos do ano acerca das diferenças momento de reflexão e incentivo para atividades como valores, humanismo e um olhar á respeito dos preconceitos. As famílias participam e não se esgotam a necessidade de se ter mais encontros e mais recursos humanos para realização de diferentes projetos".

Na última questão desta pesquisa, as professoras foram entrevistadas quanto a realização dos contatos periódicos com os pais/familiares para trocas de informações quanto ao desenvolvimento do aluno/filho com deficiência, foi possível verificar que 87% delas realizam periodicamente. Com uma média de frequência de suma importância semanal, ou seja, 55% semanal, 9% quinzenal, 9% trimestral, 9% semestral e 18% preferiu não mencionar.

Gráfico 11 – Contato periódico com pais

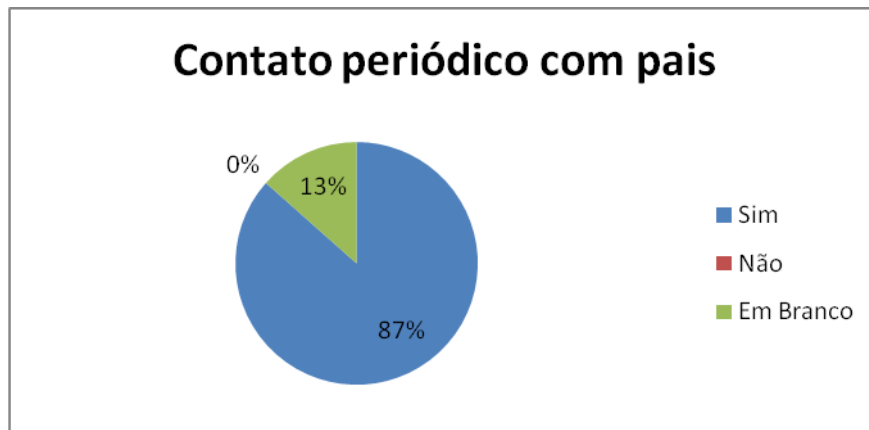
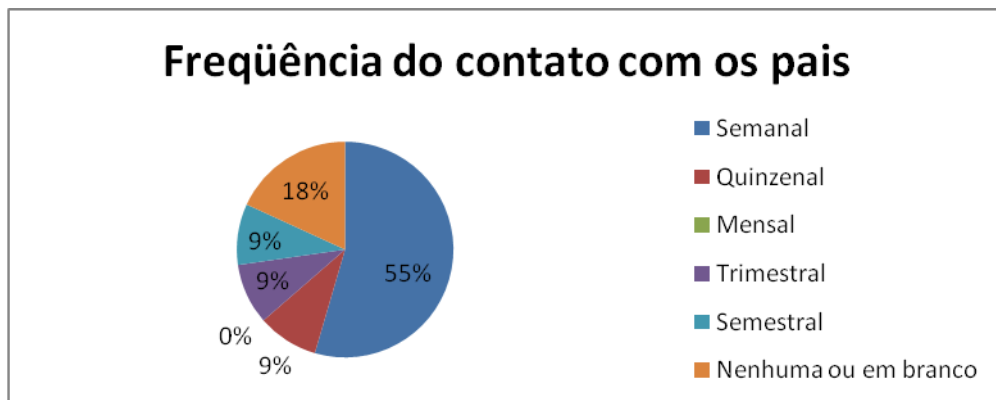


Gráfico 12 – Frequência do contato com os pais



No que diz respeito de como são estes encontros nove professoras registraram:

P1 - "São bem produtivos, conversamos bastante sobre o aluno, suas principais dificuldades e sugestões de como trabalhar em casa".

P2 - "Sempre que posso, procuro manter um diálogo informal para trocarmos informações necessárias ao rendimento e procedimento dos alunos".

P3 - "Sempre depois dos atendimentos ou antes".

P4 - "São orientações, solicitações sobre situações apresentadas pelo aluno e esclarecimentos sobre o trabalho no AEE e da legislação".

P5 - "Reservo sempre um momento a mais do horário, onde o aluno está na hora do seu brinquedo livre para poder estar falando com este cuidador".

P6 - "Muito bons, conversamos sobre os avanços dos alunos".

P7 - "São positivos na maioria das vezes, mas tenho bastante resistência pela parte de algumas famílias".

P8 - "Após o atendimento do aluno, um tempo é dedicado para o atendimento dos pais".

P10 - "Os encontros com os pais são oferecidos inicialmente com escuta e reflexão de atitudes e desenvolvimento de seus filhos bem como orientação e manejos dos pais na escola e em casa na contribuição pedagógica da vida escolar da criança, alguns casos de dificuldade de interação e socialização e comportamental dos alunos principalmente ditos com TGD é utilizado momentos de vivências e estudo acerca destes limitadores. Nos casos de alunos com matérias específicas para desenvolver a aprendizagem no caso de alunos que usam tecnologias e o sistema Braille é feito momentos de ensinamento do uso destes recursos para que eles enquanto responsáveis auxiliem seus filhos na residência. Os pais sentem-se fortalecidos melhores esclarecidos e encorajados de buscar apoio profissional em diferentes áreas quando encaminhados e ou conforme suas necessidades".

Neste sentido, as últimas questões respondidas pelas professoras demonstram a importância do assessoramento do professor do AEE (Especialista em Educação especial) no ensino regular, oferecendo apoio e suporte as professoras da escola e as famílias em tempo parcial aos alunos, trabalhando na elaboração e planejamento de materiais e recursos que promovam acessibilidade e flexibilização no processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência. Portanto, Paniagua (2004), diz que o apoio de um profissional especializado através da informação e apoio emocional ajudam no processo de tomada de decisões, e particularmente é importante nas encruzilhadas da trajetória escolar. Pois, respostas às necessidades especiais, supõe um esforço coordenado entre a escola e a família. Nem sempre é fácil manter uma prática colaborativa, muitas vezes, as relações são de desconfiança e de reprovação. Frequentemente a escola se queixa que as famílias delegam exclusivamente ao meio escolar a educação de seus filhos. Por

outro lado, muitos pais sentem que o mundo escolar lhes impõe o que devem fazer com seu filho, sem ouvir seus pontos de vista, sem considerar suas possibilidades e suas necessidades como família. Uma verdadeira colaboração em nível de igualdade passa pelo respeito mútuo e supõe certo nível de confiança. Os pais devem confiar no profissionalismo dos professores (AEE), não de forma cega e absoluta, e sim mediante a informação periódica, a comparação de pontos de vista e o diálogo em torno de temas que os preocupem. Os professores devem respeitar o fato de que há muitas formas de serem pais (mães), muitos estilos que podem ser válidos para a criança, ainda que não coincidam com seu ideal de como deve ser a família. Também devem evitar colocar-se em um plano superior, de sempre dirigir a relação ou pretender que os pais se convertam em professores de seus filhos. O estabelecimento de uma autêntica colaboração só é possível por meio de um processo de permanente negociação. É preciso reconhecer a enorme diversidade existente entre as famílias de crianças com deficiência. O que para alguns pais é uma grande ajuda, para outros seria uma sobrecarga. A escola deve ser sensível à situação particular de cada família, evitando tornar-se mais uma fonte de estresse. Não se pode desenvolver nenhuma atuação de forma satisfatória e coerente se não houver certa flexibilidade e um grau suficiente de empatia com as famílias.

Desta forma, o problema de pesquisa: **Como ocorre a prática docente no AEE no contexto das 10 escolas Municipais da rede de Gravataí considerando as especificidades do aluno, da família e dos professores?** Trouxe a luz resultados indicativos que a prática docente no AEE no Município de Gravataí está em processo crescente. As 10 escolas pesquisadas atuam há mais de 2 anos com o AEE e seguem a proposta governamental, realizando encontros e formações para professores e pais, mesmo assim, mostram-se com alguns entraves em relação aos professores do ensino regular, pois estes não se sentem preparados para receber o público alvo da Educação Especial; da mesma forma, percebe-se professores relutantes em usar técnicas e atividades diferenciadas; há dificuldades nos encaminhamentos e orientações com os professores do ensino regular e na interlocução com a gestão escolar e com familiares. Estes entraves afetam a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular, mostrando ser um processo delicado e complexo, por vários motivos, os quais destacamos: despreparo acadêmico, preconceito, motivos políticos, inconformidades com as políticas

públicas e desconhecimento das deficiências e, principalmente, dificuldade de interlocução/diálogo.

E para firmar este evolutivo crescimento da educação especial Mercadante (2012)⁴ defende a inclusão de alunos com deficiência em classes regulares afirmando: "A política de educação inclusiva permitiu um crescimento espetacular, de forma que os estudantes com deficiência convivem com os outros alunos e os outros alunos convivem com eles". Enfatiza que: "A escola de atendimento especial é um direito, sim, mas para ser exercido de forma complementar e não excludente".

⁴ Entrevista coletiva concedida em 31 de maio de 2012, na qual o Ministro da Educação Aloizio Mercadante defendeu a política de estímulo à educação especial em classes regulares. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?view=article&catid=372:agenda>.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*"A chave do conhecimento
Você precisa de uma chave do conhecimento. Liberdade para pensar é
direito essencial e educação é a chave universal do conhecimento e da
sabedoria. Que está em nossos livros e em nossa história.
Toda criança, todo ser humano tem direito a essa chave do conhecimento,
criado pelos que vieram antes de nós, para construir as nossas vidas.
Sem essa chave, estamos sós. Um mundo sadio é aquele em que toda
criança tem a chave de uma escola". (autor desconhecido)*

A presente pesquisa me fez pensar e repensar sobre as práticas pedagógicas com os sujeitos envolvidos na educação inclusiva. Sujeitos carregados de características cheias de pluralidade, mas ao mesmo tempo são sujeitos singulares, únicos, onde temos que ter o cuidado com o nosso olhar sobre eles em diferentes espaços. Estes sujeitos não são somente os alunos com deficiência, são os familiares e professores da sala de aula do ensino regular que estão no dia a dia compartilhando conhecimentos, experiências e instaurando novas aprendizagens.

O professor do Atendimento Educacional Especializado atua não somente com seus alunos com deficiência, atua com os seus colegas professores de sala de aula, equipe diretiva (gestão escolar) e com os familiares e/ou responsáveis destes alunos. Seu maior legado é enxergar as pessoas, com alteridade e permitir-se a reinventar sua prática pedagógica para resgatar o que há de melhor no sujeito com deficiência, visualizando suas potencialidades, suas habilidades e não somente o que não consegue fazer e o que sabe fazer. Quando se fala em enxergar, é olhar para o sujeito com lentes de aumento (zoom) e poder ver toda sua caminhada, seu crescimento desde o momento que nasceu até o momento em que chegou nas nossas vidas. Existem coisas mínimas que são aprendizado e crescimento cognitivo, que às vezes as pessoas não enxergam por estarem muito atreladas a conceitos, conteúdos, laudos, pareceres, rótulos e formalidades que uma escola regular exige e não consegue perceber que neste sujeito existe uma pessoa com experiência cultural, bagagem de aprendizado e conteúdos inatos, que estão ali amortecidos e prontos para alguém descobrir, redescobrir ou até mesmo lapidar.

Este estudo foi de suma importância não só para mim como poderá vir a ser para outras colegas e professoras da educação especial, que a partir das questões analisadas poderão refletir e subsidiar suas ações com mais ênfase tomando o problema de pesquisa - Como ocorre a prática docente no AEE no contexto de 10

escolas Municipais da rede de Gravataí, considerando as especificidades do aluno, da família e dos professores - como referência de estudo.

A pesquisa foi realizada com 10 professoras do AEE da rede municipal, através de um questionário semi estruturado com onze questões abertas e questões fechadas. Após 20 dias da entrega do questionário deu-se início a análise das respostas e o entrelaçamento das mesmas com o estudo teórico e com os objetivos deste estudo, buscando compreender os processos pedagógicos na interlocução do docente da sala de Recursos Multifuncional - AEE com os professores da classe regular e familiares e por fim, analisar as perspectivas e/ou alternativas de avanços nesta prática pedagógica, considerando os documentos normativos.

A análise das respostas do questionário trouxe à luz, que a educação inclusiva está caminhando para um crescente, porém com alguns entraves, embora a proposta governamental não ser muito recente, as escolas e professores do ensino regular não se julgam preparados para receber o público da educação especial. Estamos no ano de 2012 e nosso Ministro da Educação, Mercadante (2012) defende a inclusão de alunos com deficiência em classes regulares e enfatiza que *"a escola de atendimento educacional especial é um direito, sim, mas para ser exercido de forma complementar e não excludente"*.

Neste sentido, levarei em conta os escritos de 50% das professoras do AEE, que no questionário mencionam dificuldades relacionadas a interlocução com gestão escolar e com os professores do ensino regular.

P3 - "... há relutância em usar técnicas e atividades diferenciadas por parte dos professores (tudo dá trabalho, mesmo que ganhem tudo pronto)".

P4 - "Percebo uma maior dificuldade nos encaminhamentos realizados com alguns professores, pois nem sempre conseguem realizar as orientações, outros dizem que esta tudo bem, mas aos poucos percebe-se que não há uma intervenção de fato, e sim, um desacreditar que o aluno possa avançar".

P5 - "As vezes as escolas e professores não entendem o porquê de alguns não conseguirem ler e escrever, sem perceber o que podem adquirir outros conhecimentos".

P6 - "... apenas acho que minha orientadora deveria colaborar mais com o meu trabalho".

P10 - "O que mais seria desafiante, é aceitação dos professores com os alunos incluídos, digo, de lidar com as diferenças e de se desacomodar de seu fazer

pedagógico, mexemos com os medos, inseguranças, concepções e limitações de cada professor. Com os alunos encontram-se dificuldades na falta de recursos adequados para uso do educando, como é um processo depende-se muito de questões burocráticas para aquisição de materiais e recursos para dar acesso a algumas atividades onde o aluno necessitará de acessibilidade e tecnologias assistivas".

Embora estas professoras sigam a prática normativa que se relaciona ao Art. 13 da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que estabelece a orientação e articulação com os professores sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade, visando à disponibilização dos serviços e estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares; e no Art. 10 prevê que o projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização: redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (BRASIL, 2010). Ao considerarmos este parágrafo, pode-se dizer que a gestão escolar, deve também providenciar a oferta do AEE na escola e institucionalizar no seu Projeto Político pedagógico além de prever redes de apoio quanto a atuação do professor do AEE, formações para professores, desenvolvimento de pesquisas e estudos sobre a inclusão, acesso a recursos e equipamentos acessíveis,... pois a inclusão é de todos e para todos, ou seja, todos os profissionais da escola devem se envolver no processo da inclusão dos alunos com deficiência. Os gestores (direção, orientação, supervisão,...) da escola devem proporcionar momentos de discussão, escuta ativa e formações de estudos com seus professores e não deixar essas ações somente para o professor do AEE, como diz o provérbio: *"Uma andorinha só, não faz verão"*.

No que diz respeito a interlocução com familiares, 40% das professoras descreveram em poucas palavras as suas dificuldades e angustias, quanto ao processo de inclusão no ensino regular com os responsáveis dos alunos com deficiência.

P2 - "Em algumas situações, as famílias talvez por carência, ignorância ou descaso, em outros, a precariedade de algumas áreas da saúde, bem como atendimentos pelo SUS (psicologia, psiquiatria, neurologia, fisioterapia...) que sejam oferecidos com mais frequência".

P3 - "A infrequência de muitos alunos, a resistência de aceitação dos responsáveis...".

P7 - "Muita dificuldade com algumas famílias que são resistentes aos, digo, diante dos comprometerimentos de seus filhos".

P10 - "Com as famílias são poucas que encontramos dificuldades, mas aquelas que apresentam limitações são de olhar para seu filho ou com culpa ou ignoram o fato da deficiência em si da criança impedindo o avanço de seus filhos por falta de assistência, cuidados, manejos e ou superproteção".

Pode-se perceber que há algumas dificuldades em relação ao trabalho de interlocução com pais, quanto a aceitação, orientações e encaminhamentos, pois, para os pais compreenderem que um filho tem uma deficiência é um processo que vai além do conhecimento do fato. Como qualquer acontecimento doloroso, a assimilação dessa situação leva um tempo e, em alguns casos, nunca chega a ser compreendida. Há um sentimento de perda quando se tem um filho com deficiência. Os pais têm que renunciar expectativas que foram alimentadas durante a gestação, de ter um filho ideal e perfeito. Mas este é um processo que pode ser trabalhado em formações (encontros) de grupo de pais, através de uma escuta sensível e a partir de suas falas, trabalhar com seus medos, ansiedades e preconceitos.

Como professora de AEE, Orientadora Educacional, Psicopedagoga e Assessora do Núcleo da Educação Especial da SMED de Gravataí, sempre tive bem presente na minha atuação a preocupação em saber a importância que as pessoas dão para sua vida, para a vida do seu filho e para a vida escolar do seu aluno. O saber ouvir e escutar estes sujeitos é muito importante para podermos entender o significado e o significante que está presente no sujeito (aluno) que está em plena constituição. Dentro deste fator, trabalho com a família, escutando-a para identificar os desejos depositados sob o filho deficiente. Estas elaborações de sentimentos, fazem parte da formação socioafetiva deste sujeito (aluno). Muitas vezes, a família precisa do nosso suporte e assessoria para reelaborar, reconstruir, ressignificar alguns conceitos e sentimentos, para que o sujeito com deficiência consiga avançar no seu processo de desenvolvimento, por vezes, um diagnóstico clínico não é determinante para dizer se o sujeito (aluno) é capaz ou não, se vai conseguir vencer alguns objetivos ou não. É importante apostar nestes sujeitos, pois todos são capazes, cada um no seu tempo e do seu jeito. É através dos vínculos sadios e das interações dialógicas que estabelecermos com a família e com a escola, poderemos

nos preparar e redescobrir outros métodos e técnicas pedagógicas. O professor inclusivo precisa construir novos saberes. E estes saberes não se encontram em livros, não há receita e nem manual de instruções, pois é pessoal e varia de acordo com a problemática ou necessidade apresentada. Cada sujeito tem uma história que é única, cada sintoma tem um sentido particular para cada ser humano. Cada doença, cada deficiência, cada síndrome vai adquirir significação a partir do contexto em que se insere. E assim, também acontece com a educação especial.

Como assessora no Núcleo da Educação Especial da SMED de Gravataí, juntamente com outras assessoras percebemos que em algumas escolas e para alguns professores, a inclusão de alunos com deficiência tem um sentido e um significado positivo. Em algumas escolas é muito tranquilo fazer o processo de inclusão, em outras, às vezes, gera problemas que a compreensão do processo negativo fica muito além do nosso alcance, às vezes, os entraves da inclusão tem motivos políticos, inconformidades com as políticas públicas, desconhecimento sobre algumas deficiências, preconceitos, alegação de não estarem preparados estruturalmente ou que não estudaram para receber este público na escola regular. Enfim, são inúmeras desculpas, mas somos incansáveis, vamos até as escolas, conversamos, mostramos que não é difícil, que o primeiro passo é conhecer a criança, conhecer a família, estabelecer uma rede de apoio (escola, professora AEE, SMED, médico, família e especialistas) e juntos tecermos um plano de ação para o processo de inclusão e de aprendizagem do aluno com deficiência.

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. (FREIRE, p.113, 2003).

REFERÊNCIAS

- AGENCIA EUROPEIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico**. Relatório Síntese, 2005. Disponível em <www.european-agency.org>. Acesso em: 6 jun. 2012.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. A política Nacional de Educação Especial no Brasil: Passos para uma perspectiva Inclusiva? In: MARTINS, L. A. R.; PIRES, J.; MELO, F. R. L. (Org.). **Práticas Inclusivas no Sistema de Ensino e em outros contextos**. Natal: EDUFRRN, 2009. p. 19-36.
- BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- BARBIER, R. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, J. G. (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências sociais e na educação**. São Carlos: UFScar, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2010.
- BUENO, José Geraldo Silveira. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.
- CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. **A deficiência mental como produção social: de Itard à abordagem histórico – cultural**. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e Escolarização: Múltiplas Perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- CORIAT, Lydia F. Algumas ideias acerca da inclusão da criança com síndrome de Down, em todas as escolas de educação para deficientes mentais. **Escritos da criança**, Porto Alegre, n. 6, 2006.
- CUNHA, Antônio Eugênio. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.
- ENQUITA, M. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FERNANDEZ, Alícia. Os professores devem buscar a resignificação de sua aprendizagem. **Pátio: revista pedagógica**. Porto Alegre, v. 1, n. 4, p. 26-28, fev./abr. 1998.
- FERNÁNDEZ, Alícia. **O saber em jogo**. A psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FERNÁNDEZ, Alícia. **A Mulher Escondida na Professora**. Uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, Claudia Rodrigues de. **Mulher, Professora em escola especial**: ecos, vozes e marcas da diferença. Ijuí: UNIJUI, 2004.

GOMES, Heloísa. Família/comunidade como objeto de estudo. In: MACEDO, Rosa Maria (Org.). **Terapia Familiar no Brasil**: estado da arte. São Paulo, 1995.

HAMILTON, D. Mudança social e mudança pedagógica: a trajetória de uma pesquisa histórica. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 3-32, 1992.

JERUSALINSKY, Alfredo e colaboradores. **Psicanálise e Desenvolvimento Infantil**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Nacional, 1984.

MANACORDA, Mario A. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 1989.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão Escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Sumus, 2006.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. **Deficiência Mental**: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MERCADANTE, Aloizio. **Entrevista coletiva**. Defendeu a política de estímulo à educação especial em classes regulares. Brasília, 31 maio 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?view=article&catid=372:agenda>. Acesso em: 06 jun. 2012.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **História, Deficiência e Educação Especial**: reflexões desenvolvidas na tese de doutorado: a prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental. Uberlândia: Unimep, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

PANIAGUA, Gema. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RIBEIRO, Jorge Alberto R. Momentos Históricos da Escolarização. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e Escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2009.

ROZEK, Marlene. Subjetividade, Formação e Educação Especial: histórias de vida de professoras. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...**, Belo Horizonte, 2010.

ROZEK, Marlene. **Subjetividade, Formação e Educação Especial: Histórias de vida de professoras**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHWARTZMAN, J. S. et al. **Síndrome de Down**. São Paulo: Mackenzie; Memnon, 1999.

TREVISAN, A. Hermenêutica da Alteridade Educativa. In: TREVISAN, A. L.; TOMAZETTI, E. M. (Orgs.). **Cultura e Alteridade**. Ijuí: UNIJUI, 2006. p. 127-142.

VASQUES, Carla K. Uma leitura sobre o Atendimento Educacional de alunos com transtornos globais do desenvolvimento: diálogos sobre o acontecer da compreensão. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: Práticas Pedagógicas da Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, 6., 2011, Nova Almeida. **Anais...** Nova Almeida, Espírito Santo, 2011. p. 16.

XAVIER, Alexandre Guedes Pereira. Ética, técnica e política: a competência docente na proposta inclusiva. **Revista Integração**, Brasília, v. 14, n. 24, 2002.

XAVIER, Maria Luisa merino de Freitas. Políticas de inclusão e a educação básica – Implicações na organização curricular. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DO CIDINE: Novos Contextos de Formação, 2., 2009, Vila Nova de Gaia. **Anais...** Vila Nova de Gaia, Portugal, 2009.

WEISS, Maria Lúcia L. **Psicopedagogia Clínica**: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.