

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
CURSO DE LETRAS – LICENCIATURA**

MAÍRA TEIXEIRA CORDEIRO

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO MÉDIO:
ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE PORTO ALEGRE**

**Porto Alegre
2. semestre
2014**

MAÍRA TEIXEIRA CORDEIRO

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO MÉDIO:
ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE PORTO ALEGRE**

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Letras – Licenciatura do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Gabriela Brabo

Porto Alegre

2. semestre

2014

MAÍRA TEIXEIRA CORDEIRO

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO MÉDIO:
ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE PORTO ALEGRE**

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Letras – Licenciatura do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Letras.

Aprovada em 12 dez. 2014.

Profa. Dra. Gabriela Maria Barbosa Brabo - Orientadora

Profa. Me. Daniele Noal Gai - UFRGS

Prof. Me. Edson Mendes da Silva Jr. - UFRGS

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos professores e colegas da Escola Santa Rita de Cássia de Gravataí, pela grande contribuição que deram para que eu me tornasse um ser humano com consciência crítica, capaz de pensar a realidade e questioná-la.

À equipe do ano de 2007 do Curso Pré-Vestibular popular do CEUE, por me auxiliar a ingressar na universidade e iniciar a caminhada que concluo agora.

À equipe do Conexões de Saberes, onde atuei em 2009, por mostrar que na universidade também havia pessoas de origem semelhante à minha e que buscavam contribuir para um maior engajamento social.

À tutora e aos colegas do PET Conexões Políticas Públicas de Juventude, onde atuei de 2010 a 2012, por me mostrar a pluralidade presente na juventude de forma direta, buscando a convivência com diferentes grupos de jovens, em diferentes espaços e com diferentes características.

Ao Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar – NEPIE, por reforçar em mim a ideia de que a inclusão escolar é o caminho.

Ao Centro de Estudantes de Letras – CEL e ao movimento estudantil combativo da UFRGS, pelas experiências e conhecimento que me proporcionaram ao longo de minha caminhada na universidade.

Ao Diretório Central dos Estudantes – DCE da UFRGS, gestões de 2011 a 2013, por me ajudar a compreender a realidade da universidade e me proporcionar a possibilidade de intervir nela.

À Assembleia Nacional de Estudantes – Livre – ANEL, por mostrar cotidianamente que a luta independente é possível e por demonstrar, principalmente em seus dois Congressos Nacionais, a possibilidade real da discussão de inclusão e acessibilidade no Movimento Estudantil.

Ao PSTU, por me ensinar cotidianamente que só a luta muda a vida.

Ao Matheus, André, Paulo e Lucas Berton, pelo incentivo e ajuda para buscar uma compreensão teórica da realidade que aponte para a construção de uma sociedade socialista.

Ao Otávio, Adriele e Lucas Fogaça, pela amizade e por me mostrarem que a construção de consciência de classe em locais onde parece difícil, além de necessária, é possível.

À Graciela, Nathália e Rochelle, pela parceria nas lutas e no dia a dia.

À Bruna e à Hellena, pela eterna compreensão, risadas e alento nas horas difíceis.

À Larissa, Bianca e Ísis, por compartilharem do meu interesse nas questões de necessidades especiais, nadando praticamente na contramão da universidade e da sociedade.

À Sandra Koch, pela troca de ideias e de experiências que, ainda que por um curto período de tempo, ajudaram a reforçar minha escolha teórica.

Aos meus sujeitos de pesquisa, bem como à escola pesquisada, por me auxiliarem nesse momento importante de aprendizado.

Ao Núcleo de Inclusão e Acessibilidade da UFRGS, pela eterna solicitude em atender as minhas demandas enquanto estudante com baixa visão e ao importante trabalho que fazem na universidade.

À minha orientadora, Gabriela Brabo, pela paciência e por acreditar no meu potencial, me ajudando a trilhar esse caminho teórico com o qual tanto me identifico.

À minha avó Maria Celeste, por haver sido, até o final dos seus dias, uma segunda mãe para mim.

E finalmente, agradeço a Lucia de Andrade Teixeira e Francisco Vaz Cordeiro, meus pais, pelo cuidado que a mim sempre dispensaram, por sempre haverem apostado em meu futuro e, principalmente, por terem me ensinado que é necessário assumir aquilo que somos, e por terem me mostrado que a superação está no cotidiano.

“É preciso sonhar, mas com a condição de crer em nosso sonho, de observar com atenção a vida real, de confrontar a observação com nosso sonho, de realizar escrupulosamente nossas fantasias. Sonhos, acredite neles”.

(V. I. Lênin)

RESUMO

A presente pesquisa aqui descrita teve por objetivo compreender como é realizado o apoio da Educação Especial aos alunos com deficiência no Ensino Médio, por meio do Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais. Indo mais além, procurou investigar como se dá a inclusão desses alunos a partir desse apoio. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, de base sócio-histórica, cujo procedimento metodológico escolhido foi o estudo de caso. Sua unidade de estudo foi a Sala de Recursos Multifuncionais, que se configura no serviço de apoio por excelência do Atendimento Educacional Especializado para estudantes sujeitos da Educação Especial, ou seja, com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação, de acordo com as políticas públicas atuais. O contexto da pesquisa foi uma escola estadual localizada no município de Porto Alegre que possui uma Sala de Recursos e atende alunos do Ensino Médio. Os sujeitos do estudo foram as duas professoras que atuam nessa sala. Como instrumentos de coleta de dados, elegi a entrevista semiestruturada e o diário de campo. Para análise dessas informações, utilizei três eixos, a saber: (a) Relação da Sala de Recursos com a escola; (b) O aprendizado da autonomia pelo aluno de inclusão; e (c) Tipos de atendimento oferecidos pela Sala de Recursos. Para direcionar minha ação investigativa e fundamentar minha análise, utilizei como abordagem teórica o referencial histórico-cultural com base na obra de Lev Semionovich Vigotski. Ao tratar da interação social, da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), da mediação simbólica e das consequências sociais da deficiência, esse referencial traz importantes contribuições para a pesquisa. Com a análise, tornaram-se elucidadas algumas características próprias do Atendimento Educacional Especializado voltado para os alunos que frequentam o Ensino Médio. Da mesma forma, ficou bastante clara a importância do estabelecimento de uma relação saudável entre a escola como um todo e a Sala de Recursos, bem como isso influencia diretamente na construção da autonomia do aluno com deficiência no Ensino Médio e na sua efetiva inclusão escolar.

Palavras-chave: Sala de Recursos. Inclusão Escolar. Educação Especial. Ensino Médio.

RESUMEN

La presente investigación acá descrita tuvo por objetivo comprender como es realizado el apoyo de Educación Especial a los alumnos con discapacidad en la enseñanza secundaria, a través del Tratamiento Educacional Especializado en el Aula de Recursos Multifuncionales. Más allá, buscó investigar como ocurre la inclusión de estos alumnos a partir de este apoyo. Esta es una pesquisa con abordaje cualitativa, de base sociohistórica, cuyo procedimiento metodológico escogido fue el estudio de caso. Su unidad de estudio fue la Aula de Recursos Multifuncionales, que se presenta en el servicio de apoyo por excelencia del Tratamiento Educacional Especializado para estudiantes sujetos de la Educación Especial, o sea, con discapacidad, trastorno globalizado de desarrollo (TGD) y altas capacidades intelectuales/superdotación, de acuerdo con las políticas públicas brasileñas actuales. El contexto de la investigación fue una escuela estadual localizada en la ciudad de Porto Alegre que tiene una Aula de Recursos y trata alumnos de enseñanza secundaria. Los sujetos de estudio fueron dos profesoras que actúan en esta aula. Como instrumento de coleta de datos, eligi la entrevista semiestructurada y el diatrio de campo. Para análisis de estas informaciones, utilizé tres ejes, a saber: (a) Relación de la Aula de Recursos con la escuela; (b) El aprendizaje de la autonomía por el alumno de inclusión; y (c) Tipo de tratamiento ofrecidos por el Aula de Recursos. Para dar dirección a mi acción investigativa y fundamento a mi análisis, utilizé como abordaje teórica el referencial histórico-cultural con base en la obra de Lev Semionovich Vigotski. Al tratar de la interacción social, de la zona de desarrollo próximo (ZDP), de la mediación simbólica y de las consecuencias sociales, este referencial trae importantes contribuciones para la investigación. Con el análisis, quedarán claras algunas características propias del Tratamiento Educacional Especializado dirigido a los alumnos que frecuentan la Enseñanza Secundaria. De la misma manera, se quedó bastante clara la importancia del establecimiento de una relación saludable entre la escuela con un todo y el Aula de Recursos, bien como eso influencia directamente en la construcción de la autonomía del alumno con discapacidad en la Enseñanza Secundaria y en su efectiva inclusión educativa.

Palabras-llaves: Aula de Recursos. Inclusión Educativa. Educación Especial. Enseñanza Secundaria.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 O TEMA E A PESQUISADORA.....	12
2.1 Situação da educação especial no Ensino Médio no Estado.....	17
3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E SALA DE RECURSOS... 	19
4 REFERENCIAL TEÓRICO.....	24
5 METODOLOGIA.....	29
6 CAMINHOS DA PESQUISA.....	35
7 ANÁLISES.....	38
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS.....	58
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Informado.....	59
APÊNDICE B – Roteiro da entrevista semiestruturada.....	60

1 INTRODUÇÃO

De acordo com o documento da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU, do qual o Brasil é signatário desde 2008, todas as pessoas com deficiência têm o direito à educação até os níveis mais avançados. Coerentemente com isso, podemos verificar, nos últimos anos, a elaboração de várias políticas públicas relacionadas a esse tema.

No presente trabalho trato desse assunto, trazendo o recorte no Atendimento Educacional Especializado no Ensino Médio, pela via da Sala de Recursos Multifuncionais de uma escola estadual de Porto Alegre, configurando-se em um estudo de caso. A partir de então, apresento os capítulos que compõem este texto.

No capítulo 2 – O tema e a pesquisadora, exponho as razões pelas quais escolhi esse tema. Falo de minha trajetória pessoal como pessoa com deficiência que frequentou majoritariamente a rede pública de ensino e das conclusões a que posso chegar através das minhas vivências. Meu interesse específico pelo Ensino Médio se deu devido ao silêncio que encontrei acerca desse assunto. O documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva assegura às pessoas com deficiência o direito ao ensino básico. O que verificamos, porém, nas estatísticas, nos textos de políticas públicas e na produção acadêmica acerca do tema é que há uma lacuna no que tange ao Ensino Médio. Diante disso, busquei então estudar o Atendimento Educacional Especializado nesse nível de ensino, instigada por esse vazio.

No capítulo 3 – Atendimento Educacional Especializado e Sala de Recursos, trago os marcos legais e conceituais que constituem os dois principais instrumentos da educação escolar inclusiva no Brasil, buscando explicar como esses marcos propõem que seja seu funcionamento. Visto que esses instrumentos são ligados à concepção de educação especial inclusiva, eles servem como apoio ao estudante e aos professores, não sendo substitutivo ao ensino regular.

No capítulo 4 – Referencial Teórico, apresento o referencial histórico-cultural de Vigotski como a teoria que guiou meu estudo. Enfoco na apresentação alguns tópicos que escolhi por serem os mais relevantes na análise que trago mais adiante. São eles: interação social, mediação simbólica, zona de desenvolvimento proximal e

consequências sociais da deficiência.

No capítulo 5 – Metodologia, procuro explicitar a forma como procedi para fazer minha análise. Trato então de três tópicos metodológicos: O primeiro é a pesquisa qualitativa, como análise de movimentos e de desenrolar de ações. O segundo é a pesquisa sócio-histórica, como análise de processos e que traz a concepção de pesquisador-mediador. O terceiro é o estudo de caso, em que trato o caso como uma unidade específica inserida em um contexto. Defino aqui também meus objetivos de pesquisa. Como objetivo geral, defino Compreender como é realizado o apoio da Educação Especial aos alunos com deficiência no Ensino Médio por meio do Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais. Como meus três objetivos específicos defino: Compreender a relação da Sala de Recursos Multifuncionais com o ambiente escolar; Analisar os tipos de apoio disponibilizados aos alunos com deficiência pelo Atendimento Educacional Especializado, sejam tais apoios em forma de adaptação do material, de adequação ao currículo etc; Analisar o processo de tomada de autonomia na vida escolar do conjunto dos alunos de Ensino Médio atendidos na Sala de Recursos.

No capítulo 6 – Caminhos da Pesquisa, narro meu percurso até a Sala de Recursos que escolhi como objeto de estudo. Digo por onde passei até chegar em tal Sala e, ao chegar na escola a qual a Sala pertence, o que pude observar e o que me chamou a atenção.

No capítulo 7 – Análises, trago então o cerne deste meu trabalho. Analiso trechos das entrevistas semiestruturadas que fiz com duas das quatro profissionais de AEE da Sala de Recursos que estudei. As escolhi por serem as que trabalham com estudantes do Ensino Médio. Escolhi os trechos que considere mais relevantes para constituírem os três eixos de análise: (a) Relação entre a Sala de Recursos e a escola; (b) O aprendizado da autonomia do aluno no AEE; e (c) Tipos de atendimentos realizados na Sala de Recursos.

No capítulo 8 – Considerações Finais, além das últimas reflexões sobre minha pesquisa, falo um pouco sobre minhas impressões acerca da inclusão escolar no Brasil e sobre a educação em geral.

Espero que o presente trabalho possa servir de incentivo para o aprofundamento de pesquisas e estudos referentes ao tema da inclusão escolar do aluno com deficiência no Ensino Médio, ainda tão pouco explorado pela academia, bem como pouco explorado pelas políticas públicas.

2 O TEMA E A PESQUISADORA

Este trabalho tem como objeto de pesquisa o atendimento educacional especializado no Ensino Médio, um tema pouco explorado pelas pesquisas educacionais, bem como pouco contemplado pelas políticas públicas, se compararmos com a atenção dispensada ao Ensino Fundamental.

Falo da posição por mim ocupada de indivíduo que reconhece, como seu lugar no universo sócio-histórico, o de membro de um grupo que, embora apresente heterogeneidade entre seus partícipes, possui peculiaridades comuns a todos. Lido com essas particularidades praticamente desde meu nascimento, visto que além de ter deficiência visual congênita, sou filha de um casal de deficientes visuais.

Mesmo para além de meu núcleo familiar, sempre convivi com pessoas com deficiência visual: minhas tias do lado materno e também todos os amigos de meus pais, que durante muito tempo frequentaram espaços de associações de cegos. Nesse ambiente, sempre tive muita consciência da minha deficiência, nunca tive medo de assumi-la e, via de regra, tinha claro para mim que o preconceito que por vezes sofria não era algo natural que se devesse simplesmente relevar. Essa consciência foi o meu grande trunfo para garantir a minha sobrevivência nesta sociedade tão deficiente em acessibilidade física e atitudinal.

Como filha de trabalhadores que sou, comecei a frequentar a escola com cerca de dois anos de idade. A escola que frequentei durante os dois primeiros anos da educação infantil — embora não oferecesse serviço de atendimento educacional especializado nem tivesse tradição em inclusão — foi bastante satisfatória para meu desenvolvimento, na memória dos meus pais e nas minhas (raríssimas) lembranças daquela idade.

Meu terceiro ano na educação infantil foi em outra escola, mais barata e mais próxima de minha residência, o que eliminava também o gasto com transporte escolar. Lá, depois de alguns meses frequentando a pré-escola, fui colocada pela professora no jardim da infância, nível que tinha alunos de idade mais próxima à minha, mas com menos tempo na escola.

Recordo-me de que não havia lugar certo para sentar-se na sala de aula, e como a professora utilizava o quadro negro, por muitas vezes eu fiquei longe demais para conseguir enxergá-lo, devido à minha baixa visão. Eu tinha cerca de quatro anos naquela época, e somente hoje consigo compreender a dificuldade que eu tive, lembrando as situações pelas quais passei. Lembro-me de meus pais terem comen-

tado que eu cheguei a me queixar à professora sobre a inconveniência de ficarmos de costas para o quadro, dependendo do lugar onde sentássemos nas mesinhas redondas para quatro ou cinco alunos.

Essa escola também não possuía serviço de atendimento educacional especializado, não podendo, assim, sanar minhas dificuldades. Em decorrência disso, minha família resolveu se mudar para perto de uma escola que possuía classe especial para deficientes visuais, onde eu consegui uma bolsa de estudos. Lá terminei a pré-escola e estudei na primeira série.

Nessa escola, a classe especial dos cegos (onde se utilizava o braille) era distinta daquela para os alunos sem deficiência, e eu fui colocada nesta última, devido ao meu resíduo visual. Havia lugar fixo na sala de aula e eu conseguia enxergar o quadro. Por outro lado, não havia ampliação do material pedagógico para mim, nem atendimento educacional especializado que me contemplasse. Mesmo assim, eu obtive bom desempenho acadêmico. Isso fez com que meus pais chegassem à conclusão de que eu renderia do mesmo modo em uma escola pública. Então, voltamos a morar na antiga casa, e eu terminei meu ensino fundamental em escolas públicas próximas.

A segunda e terceira séries, frequentei em uma escola estadual, onde repeti o mesmo bom desempenho de antes. Terminei de cursar o ensino fundamental em uma escola municipal. Nenhuma das duas possuía atendimento educacional especializado.

Na segunda escola, como o quadro negro era largo e parte dele ficava fora do alcance da minha visão, eu necessitava da ajuda de colegas que liam para mim em voz alta o que estava escrito nas extremidades do quadro. Isso me causou algumas dificuldades com as disciplinas da área de ciências exatas, em que os professores geralmente escrevem os cálculos em sequência e apontam os elementos no quadro para dar as explicações. Tais dificuldades foram superadas, embora não sem uma certa perda no aprendizado. A partir da sétima série, comecei a usar uma telulupa nas aulas, o que trouxe uma melhora sensível, principalmente com relação à minha autonomia em classe.

No primeiro ano do Ensino Médio, eu fui reprovada, mas por outras razões — principalmente em decorrência de problemas familiares e por ter descoberto ter epilepsia e me encontrar em fase de adaptação no tratamento. Na segunda vez que cursei o primeiro ano, já com a epilepsia controlada, repeti o meu costumeiro bom desempenho escolar. Mesmo com esse bom desempenho, eu procurei formas de

ser transferida para uma escola que me desse uma melhor formação em nível de conteúdo, pois tinha em vista o vestibular da UFRGS, e temia que não fosse aprovada por causa da forte concorrência e da ausência de reserva de vagas para pessoas com deficiência.

A ausência de atendimento educacional especializado não me incomodava, nem fazia com que eu quisesse procurar uma escola que o tivesse. Sei que naquela época (2004 a 2006), era comum que estudantes com deficiência da região metropolitana (eu morava em Gravataí) estudassem em escolas de Porto Alegre devido à presença do atendimento educacional especializado. Decidi não seguir esse caminho, tendo como fator decisivo para essa decisão uma conversa por telefone com um amigo de meu pai, cego e professor de AEE em uma escola de Porto Alegre. Após eu falar para ele sobre minha rotina em sala de aula, ele me disse que a Sala de Recursos não tinha muito a me oferecer. Outro fator relevante para minha decisão refere-se ao deslocamento entre as duas cidades que eu deveria empreender diariamente.

Prossegui então na mesma escola até o final do ensino médio, visto que não consegui a tão sonhada bolsa em uma escola que melhor me preparasse para o vestibular. Dado meu bom desempenho, eu era bastante encorajada por meus professores a tentar uma vaga no ensino superior, fosse em uma instituição pública ou como bolsista em alguma instituição privada.

Eu prossegui estudando, me destacando em algumas matérias, lembrando-me de minha deficiência apenas por conta do uso da telelupa, utilizando material comum sem ampliação. Era falante, dialogando constantemente com os professores, embora pouco sociável com meus colegas. Acreditava que um currículo mais conteudista me prepararia melhor para o vestibular ou para o ENEM, e que o ensino forte de ciências humanas de minha escola, que tanto me instigava e fazia pensar, era algo que uma pessoa deveria buscar sozinha, pois era algo interessante, ao contrário do maçante conteúdo do vestibular e do ENEM, que necessitava de cobrança externa para ser estudado.

Fiz as provas para os dois concursos ao final do terceiro ano. Pedi ampliação e marcador para elipses em ambas. Minha pontuação ficou próxima do necessário para a aprovação, porém não o suficiente. Consegui, no ano seguinte, uma vaga em um curso pré-vestibular popular, organizado por um diretório acadêmico da UFRGS. Prossegui da mesma forma: sem ampliação de material e usando a telelupa para enxergar o quadro.

Preciso deixar registrado que sempre falei muito abertamente a todos os professores sobre minha deficiência e sobre o uso que fazia da telelupa e que, via de regra, era bem aceita. O que mais me incomodava, mesmo, na época do ensino médio e do pré-vestibular, era minha desvantagem em relação aos estudantes de melhor condição financeira, que podiam pagar por uma escola melhor e por um pré-vestibular melhor.

Fiz meu segundo vestibular um pouco mais confiante do que antes. Fui aprovada para o curso de Letras na UFRGS (por meio das recém-criadas cotas sociais). Também consegui uma vaga no ProUni, mas não cheguei a levar a documentação para fazer a matrícula, pois optei pela UFRGS.

Ingressando na universidade, deparei-me com todas as dificuldades esperadas para alguém com a minha deficiência, mas estava acostumada a não ter atendimento especializado. Simplesmente encarava essa ausência como natural em meu dia a dia, embora acreditasse que para outros estudantes, com deficiências mais graves, a universidade traria obstáculos piores. Porém a diferença social que me separava da maior parte dos meus colegas (ingressei no primeiro ano das cotas sociais), essa sim, me incomodava.

A grande exigência de cultura geral do curso — que pressupunha que todos os alunos tiveram oportunidades iguais, que foram expostos desde pequenos a uma grande carga de conhecimentos gerais, que estudaram em escolas de qualidade e tinham família com alto grau de instrução — por vezes fazia com que eu me sentisse diminuída e desanimada. Tinha, inclusive, dificuldade de me socializar com os colegas, nesse meio tão competitivo que é a universidade.

Foi esse um dos maiores motivos que me aproximou do movimento estudantil, onde me senti mais aceita e onde a questão das desigualdades sociais dentro e fora da universidade era bastante discutida. No movimento, sempre procurei pautar as questões de pessoas com deficiência, ainda que de forma nada planejada, visto que eu não tinha formulação a respeito e, de início, não me propunha a buscar.

No segundo semestre de 2011, fiz parte de uma chapa para o Diretório Central dos Estudantes da UFRGS, concorrendo ao cargo de Coordenadora de Acessibilidade Universal. A chapa foi eleita e eu ocupei o cargo durante o primeiro semestre do movimentado ano de 2012, ao final do qual foi feita a avaliação das cotas sociais e raciais implementadas há alguns anos na UFRGS. Participei também, durante certo período, do Fórum de Ações Afirmativas.

Tentei fazer um projeto de reserva de vagas e assistência estudantil para alunos com deficiência, assim como os estudantes que faziam debate racial estavam

fazendo para negros, buscando inclusive a justa desvinculação das cotas raciais do recorte social. No entanto, fiquei completamente perdida. Não fazia a menor ideia de como elaborar um projeto desse porte e não sabia a quem recorrer. Não sabia quem poderia ser meu aliado. Minhas tentativas de mobilizar, mesmo para simples discussão, os estudantes que demonstravam alguma empatia com a pauta foram em vão. Hoje avalio que isso se deveu ao fato de não haver muitos estudantes com deficiência na UFRGS. Seria a eles que essa pauta mais tocaria.

Um episódio que me marcou bastante ocorreu em uma mesa de debate dos calouros daquele ano, que tinha as cotas como tema. Uma das debatedoras — uma estudante com bastante experiência em debate racial, atuação respeitável no movimento estudantil e membro do DCE de outra importante universidade do estado — disse em sua fala final que ninguém se posicionaria contra as cotas para pessoas com deficiência e que, portanto, a questão racial é que deveria ter todo o foco. Embora irresponsável, essa colocação não foi um simples erro individual, mas o reflexo da falta de discussão que há no movimento estudantil (e em vários setores da sociedade) sobre o assunto.

Houve também a tentativa (frustrada) de promover pelo DCE o 1º Encontro de Pessoas com Deficiência da UFRGS. Persisti com a ideia, mesmo sabendo quão poucos somos na universidade, porque acreditei que iriam também pessoas sem deficiência interessadas no assunto, da mesma forma que estudantes brancos foram ao Encontro de Negros e Negras no ano anterior¹.

Não houve público no Encontro de Pessoas com Deficiência. Além das duas debatedoras e de mim, havia apenas mais duas ou três pessoas, todas integrantes do DCE e pessoalmente próximas a mim. Mesmo assim, o debate aconteceu para aquele auditório vazio. Por mais triste que eu tenha ficado naquele dia, por mais que eu tenha me sentido insignificante perante a resistência que se expressava no silêncio e na omissão do movimento e do conjunto dos estudantes com relação a essa pauta, as falas das debatedoras foram incrivelmente inspiradoras. A partir daquele dia, decidi que a luta pela acessibilidade e pelas pessoas com deficiência faria parte do meu projeto de vida permanentemente.

Antes disso, também em 2012, tive a oportunidade de ministrar três oficinas de sensibilização através da simulação de deficiências: em uma plenária local da Assembleia Nacional de Estudantes Livre; no Salão de Extensão (através do PET Conexões Políticas Públicas para a Juventude, grupo do qual eu era bolsista); e na Se-

¹ Esse Encontro ocorreu pela primeira vez em 2011 e se repetiu em 2012.

mana Acadêmica da Fisioterapia, a convite do Diretório Acadêmico da Fisioterapia da UFRGS (DAFISIO), bastante dialogável e aberto à pauta.

No segundo semestre de 2012, estive em intercâmbio na Argentina, me dedicando ao aprendizado da língua espanhola, importante para a minha formação em Letras. Ao retornar, prossegui no movimento estudantil e na graduação.

Além das experiências relatadas, tive a oportunidade de fazer um curso sobre Inclusão e Acessibilidade na FABICO – Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da UFRGS, de ser bolsista de Iniciação Científica no NEPIE – Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar por cerca de oito meses e de fazer um curso de Audiodescrição. Cada vez mais eu tinha meu horizonte bem definido e o fincava nos estudos das pessoas com deficiência.

2.1 Situação da educação especial no Ensino Médio no Estado

De acordo com o Resumo Técnico do CENSO de Educação Básica 2012, as redes estaduais de ensino são responsáveis por cerca de 33% das matrículas de alunos com deficiência na Educação Básica, muito mais do que a rede privada — que não chega a concentrar 7% dessas matrículas — e do que a (pequena) rede federal, que concentra apenas cerca de 0,1%. Embora as redes municipais concentrem a franca maioria das matrículas de alunos com deficiência na Educação Básica — cerca de 60% —, optei por estudar a rede estadual, porque ela concentra quase 85% do total das matrículas no Ensino Médio regular (ou seja, que não é Educação de Jovens e Adultos), visto que, por lei, o ensino médio na rede pública é responsabilidade do estado.

Em uma busca simples no banco de teses da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, nenhum resultado foi encontrado para as seguintes palavras-chave: "atendimento educacional especializado ensino médio"; "atendimento especializado ensino médio"; "educação especial ensino médio"; "educação inclusiva ensino médio"; "necessidades especiais ensino médio"; e "inclusão ensino médio". No entanto, quando todos esses descritores tiveram a palavra "médio" substituída por "fundamental", a pesquisa apresentou outros resultados (respectivamente 26, 28, 263, 103, 100 e 325 ocorrências).

Na página virtual do Google Acadêmico, para o descritor "atendimento educacional especializado ensino médio", houve cerca de 16.000 resultados, a metade do que apareceu para "atendimento educacional especializado ensino fundamental" — cerca de 32.000 resultados. Isso demonstra que a situação encontrada, pela pesqui-

sa prévia, na rede estadual de ensino se repete na academia — ou seja, um maior interesse na inclusão de alunos com deficiência no ensino fundamental e menor interesse no que se refere ao ensino médio.

Neste trabalho, procurei analisar a realidade do Atendimento Educacional Especializado – AEE de uma escola estadual de Porto Alegre. Contudo, antes de entrar na análise propriamente dita, faz-se necessário verificar o que se compreende por atendimento educacional especializado e sala de recursos multifuncionais nas políticas educacionais atualmente em vigência no Brasil.

Com relação à educação especial, o documento da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas, da qual o Brasil é signatário, determina, em seu artigo 24:

- d. As pessoas com deficiência recebem o apoio necessário, dentro do sistema geral de ensino, para facilitar a sua educação efetiva;
 - e. São fornecidas medidas de apoio individualizadas eficazes em ambientes que maximizam o desenvolvimento acadêmico e social, consistentes com o objetivo de plena inclusão.
3. Os Estados Partes permitem às pessoas com deficiência a possibilidade de aprenderem competências de desenvolvimento prático e social de modo a facilitar a sua plena e igual participação na educação e enquanto membros da comunidade (BRASIL, 2008, p. 28-29)

Esse trecho já aponta, ainda que de forma não muito clara, para a inclusão no ensino regular, porém com algum tipo de atendimento especialmente voltado à questão da deficiência. Do mesmo modo, aponta para a inclusão e para a importância da interação social entre indivíduo e sociedade. O texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva avança nessas questões, ao definir no seu item IV:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação **nas escolas regulares**, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

- **Transversalidade da educação especial** desde a educação infantil até a educação superior;
 - **Atendimento educacional especializado;**
- [...]
- Participação da família e da comunidade (BRASIL, 2008, p. 8, grifos nossos).

Através desse trecho que trata dos objetivos dessa Política, podem ser vistos

melhor delineados os traços do desenvolvimento que se buscam para que a educação inclusiva seja efetivamente implementada no Brasil. O texto aprofunda ainda mais essa questão no seguinte trecho do seu item V:

Na perspectiva da educação inclusiva, 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 atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (BRASIL, 2008, p. 8).

Aqui, a educação especial já aparece como um apoio complementar e/ou suplementar ao ensino regular, em que a articulação entre ambos é algo previsto e necessário para o desenvolvimento do aluno com deficiência². Já aparece, portanto, quais devem ser os principais objetivos da sala de recursos multifuncionais. Em seu item VI, o último do documento, a Política define:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum.

O Decreto nº 7.611 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial e sobre o atendimento educacional especializado, então define:

² Vale ressaltar que quando me refiro ao aluno sujeito da Educação Especial, além da pessoa com deficiência, estou me referindo também às pessoas com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação. Referendarei esse sujeito da mesma maneira — com deficiência — ao longo deste trabalho.

V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação (*das pessoas com deficiência*);

VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;

VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino;

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011, p. 1).

Desde os seus primeiros artigos, é possível perceber, nesse Decreto, a grande ênfase que é dada à inclusão escolar em classes comuns. Esse fator é determinante para definir como será o atendimento na sala de recursos multifuncionais, na medida em que ela não se configura no espaço onde a ação pedagógica com o aluno com deficiência se dará majoritariamente. O Atendimento Educacional Especializado é um serviço de apoio que visa dar ao estudante suporte e instrumentos que possibilitem seu desenvolvimento e seu aprendizado no ensino regular, na classe comum, junto a todos os colegas sem deficiência.

[...]

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011, p. 1-2).

Além de trazer elementos que reafirmam as observações anteriores, o trecho acima citado indica a relação que a Sala de Recursos Multifuncionais deve ter com o contexto escolar. Muito mais do que uma ilha de AEE na escola que simplesmente atenda ao aluno num espaço restrito e isolado, a Sala de Recursos — na figura de

seu professor — deve se comunicar e integrar suas ações com os demais professores de sala de aula, com a orientação escolar, com a direção e toda a comunidade escolar.

Dessa forma, o Atendimento Educacional Especializado precisa se constituir em um organismo presente na escola, atuando para a inclusão escolar dos alunos por ele atendidos, em todos os espaços pelos quais esse aluno transitar. Deve também manter uma relação de diálogo com as famílias, visto que estas cumprem um papel muito importante na vida escolar do aluno e na forma como ele lida com suas necessidades educacionais especiais.

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

[...]

§ 2º O apoio técnico e financeiro de que trata o caput contemplará as seguintes ações:

[...]

II - implantação de salas de recursos multifuncionais;

[...]

§ 3º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2011, p. 2-3).

De um modo geral, podemos ver então a definição de como deve ocorrer o funcionamento do atendimento educacional especializado, bem como sua relação com as demais esferas da vida escolar do aluno com deficiência. Além de tratar do AEE como atendimento complementar ao ensino regular, o referido decreto prevê a Sala de Recursos Multifuncionais como o local onde a educação especial vai ocorrer majoritariamente.

Sobre a Sala de Recursos Multifuncionais, referindo-se a Mazzota (1982), Baptista (2011) destaca:

Como podemos perceber, as linhas organizadoras desse espaço escolar, segundo as palavras desse autor, não se referem exclusivamente ao trabalho direto com o aluno com deficiência e

constituem uma ação complexa, articulada, de múltiplas interferências. A importância desses destaques é uma decorrência da percepção de que a pluralidade de ações previstas para o educador especializado nem sempre esteve presente nas propostas que caracterizam a sala de recursos. Vivemos, continuamente, a tensão que tende a restringir essas práticas a um conjunto instrucional de procedimentos, apesar de termos algumas propostas que merecem atenção e análise relativa a seus efeitos (BAPTISTA, 2011, p. 66).

Nesse artigo, portanto, podemos ver reafirmado o caráter posto atualmente nos marcos legais acerca da Sala de Recursos Multifuncionais. De acordo com a legislação, essa sala apresenta a configuração de um serviço que deve estender seu trabalho a outros âmbitos, que não se limita apenas ao de atendimento direto ao aluno com deficiência.

Dada a ênfase que as políticas atuais de educação especial imprimem à sociabilização e à inclusão desse aluno no ensino regular, podemos perceber a importância do caráter transversal do trabalho da educação especial, perpassando todos os níveis de ensino e se articulando com as outras modalidades de educação. Tal transversalidade é imprescindível para sanar efetivamente as necessidades do aluno no AEE e possibilitar um processo de inclusão escolar de qualidade.

Ainda no mesmo artigo, Baptista afirma:

Algumas das vantagens que eram associadas à classe especial podem ser potencializadas na sala de recursos, pois o trabalho com pequenos grupos é estimulado, permitindo melhor acompanhamento do aluno, favorecendo trajetórias de aprendizagem mais individualizadas sob a supervisão de um docente com formação específica. No caso da sala de recursos, a grande vantagem é que esse processo tem condições de alternância contínua com aquele desenvolvido na sala de aula comum (BAPTISTA, 2011, p. 70).

Para além da inclusão e da socialização, o trecho acima citado ressalta a sala de recursos multifuncionais como um local privilegiado para o atendimento individualizado do aluno eleito ao AEE. Isso possibilita um trabalho mais minucioso com as peculiaridades do estudante. Juntamente com a convivência e sociabilização em sala de aula e em outros espaços comuns da escola regular, o AEE tem a capacidade de desenvolver a aprendizagem de forma mais completa e efetiva.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

No presente trabalho, por estarmos tratando da temática da inclusão escolar, utilizamos como referencial teórico a abordagem histórico-cultural. Essa teoria, que tem em Vigotski seu maior representante, traz a interação social como principal constituinte do aprendizado. Isso é bem exemplificado pela seguinte citação de Oliveira (2009): “Toda a vida humana está impregnada de significações e a influência do mundo social se dá por meio de processos que ocorrem em diversos níveis” (OLIVEIRA, 2009, p. 36-37).

De acordo com a base teórica escolhida, o meio social tem grande influência no indivíduo. Compreende-se aqui por meio social não apenas o círculo onde acontecem os contatos imediatos, mas algo maior, que compreende a sociedade e a cultura como um todo, que ao longo do tempo foram constituídas. A interação social é fundamental para o desenvolvimento psicológico. É devido a essa interação que se pode afirmar que o desenvolvimento tem forte base cultural, visto que ele se constrói na relação com os meios historicamente constituídos e pela relação entre os homens ao longo do tempo.

É como se ao longo do seu desenvolvimento, o indivíduo 'tomasse posse' das formas de comportamento fornecidas pela cultura, num processo em que as atividades externas e as funções interpessoais transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas (OLIVEIRA, 2009, p. 37).

A citação acima se refere ao fato de que o desenvolvimento ocorre de forma externa, por meio da interação, depois interna, por meio da internalização. Isso se dá porque o indivíduo tem suas ações constantemente interpretadas pelos códigos constituídos no meio cultural onde está inserido. Partindo dessas interpretações externas, o indivíduo então confere sentido às suas próprias ações, também de acordo com esses códigos.

Ao longo da realização de diversas experiências, Vigotski e seus parceiros verificaram que as crianças incorporam a interpretação dos adultos aos seus gestos e passam a compreendê-los a partir dessa interpretação, ou seja, internalizam o significado de uma prática apreendida do meio social externo. Por isso, é possível compreender que, diferentemente do que pensavam os teóricos daquela época, é o

aprendizado que puxa o desenvolvimento, como aponta Marta Kohl de Oliveira (2009): “É o aprendizado que determina o despertar dos processos internos de desenvolvimento, que não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam” (OLIVEIRA, 2009, p. 54).

Chama-se de mediação o processo em que o indivíduo se relaciona com o meio social por meio de instrumentos. Para Vigotski(1997), o instrumento é algo criado pelo ser humano para uma determinada finalidade, e tem em si mesmo sua utilidade e seu significado. O autor postula também a existência de instrumentos psicológicos, análogos aos materiais, que são internos ao indivíduo, aos quais deu o nome de **signos**.

A utilização de signos é histórica e culturalmente constituída. Através da interação social, eles são internalizados no ser humano e se tornam parte constitutiva importante dessa interação social. Por exemplo, a palavra “armário” é um signo que representa o objeto armário; a cor de uma determinada pasta pode representar a disciplina da qual trata seu conteúdo; etc. Na citação a seguir, podemos verificar a importância que o autor confere aos signos.

Estudos feitos por Vygotsky e seus colaboradores [buscam] compreender como o processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possíveis atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo (OLIVEIRA, 2009, p. 33).

A mediação simbólica é fruto da interação social e, portanto, sempre possui uma grande carga cultural. Os sistemas simbólicos — em especial a linguagem — são de extrema importância na comunicação entre os indivíduos e na criação de significados compartilhados, o que possibilita a interpretação dos elementos e dos acontecimentos do universo histórico-cultural. A partir da comunicação e da interação, o indivíduo em desenvolvimento internaliza os significados das práticas sociais apreendidos com o meio.

Devemos, porém, atentar para o fato de que interpretações espontaneístas do papel que Vigotski confere à interação social podem ser demasiado simplistas e equivocadas. Na realidade, nem toda interação social contribui de fato para o desenvolvimento do indivíduo. Para que possa contribuir efetivamente, é necessário que já haja um nível de desenvolvimento real suficiente para atender à interação.

Isso explica o papel privilegiado que a psicologia histórico-cultural confere à educação escolar. Além da interação social propriamente dita, que possibilita a apreensão de códigos e condutas sociais, a educação escolar trabalha sistemática e intencionalmente para a apropriação de conhecimentos, que são internalizados pelo indivíduo e que passam a contribuir para o seu desenvolvimento.

Boa parte da obra de Vigotski tratou do tema da educação. Ao teorizar sobre o aprendizado humano, o autor traz um conceito bastante interessante — o de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP.

Para compreender o conceito da ZDP, devemos considerar a existência de dois níveis de desenvolvimento. O primeiro deles é o nível de desenvolvimento **real**, que se refere aos problemas que o indivíduo já é capaz de solucionar sozinho, sem a intervenção de um indivíduo mais capaz. O segundo é o nível de desenvolvimento **potencial**, que se refere aos problemas que o indivíduo tem possibilidade de aprender a solucionar sozinho, mas que para fazê-lo, ainda necessita da colaboração de um indivíduo mais capaz.

A Zona de Desenvolvimento Proximal se refere à distância entre ambos os níveis de desenvolvimento. É nesse estágio que a interação social promove o aprendizado. Assim sendo, é na atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal, um espaço de compartilhamento interativo e de negociação intersubjetiva, que a intervenção pedagógica cumpre seu papel.

A Zona de Desenvolvimento Proximal é, pois, um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã. [...] O aprendizado desperta processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão tornar-se parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo. Interferindo constantemente na Zona de Desenvolvimento Proximal das crianças, os adultos e as crianças mais experientes contribuem para movimentar os processos dos membros imaturos da cultura (OLIVEIRA, 2009, p. 60).

Assim sendo, podemos verificar que o papel do professor é — identificando os níveis de desenvolvimento real e potencial — o de agir na Zona de Desenvolvimento Proximal, de forma a acelerar e otimizar o processo de aprendizado. Para tanto, esse professor precisa lançar mão de diferentes instrumentos e estratégias pedagógicas, em uma interação consciente que visa ao desenvolvimento do aluno.

Vigotski(1997) também tratou do tema da educação escolar de pessoas com deficiência. Como defendia uma concepção monista entre corpo e mente, o autor traz uma compreensão de deficiência que não se limita somente a características orgânicas ou biológicas. Ao contrário, ele enfatiza as desvantagens sociais — que vão desde as dificuldades de acessibilidade até as barreiras atitudinais (preconceito, rejeição, discriminação etc.) — sofridas por esse grupo que possui alguma deficiência: “Las consecuencias sociales del defecto acentúan, alimentan y consolidan el propio defecto. En este problema, no existe aspecto alguno donde lo biológico pueda ser separado de lo social” (VYGOTSKI, 1997, p. 93).

Podemos verificar que o autor considera que as consequências da deficiência não estão apenas ligadas às dificuldades objetivas causadas pela deficiência orgânica, mas fala de consequências sociais. As últimas surgem da compreensão e do tratamento que o meio e os indivíduos conferem à pessoa com deficiência. Portanto, os estigmas e estereótipos historicamente construídos também constituem as consequências da deficiência e também têm implicações práticas na vida dos indivíduos pertencentes a esse grupo.

Lígia Assumpção do Amaral (1998) também fala sobre esse tema:

Pode-se afirmar que muitas e muitas vezes, a noção de desvio centralizou (ou construiu?), em companhia do estigma, as pré-conceituações/definições de diferenças significativas, dentre estas a deficiência (vista como fenômeno global) e, numa dialética de causa-consequência-causa, as *atitudes* diante dela (AMARAL 1998, p. 15).

Nessa citação, a autora salienta também a existência de uma noção de desvio, o que pressupõe uma noção de normalidade. As atitudes dos indivíduos em sociedade diante do desvio são regidas pela sua compreensão do que seja a noção de desvio. Como qualquer outra compreensão, essa também foi construída através de um processo sócio-histórico. São justamente essas atitudes diante da pessoa considerada desviante que caracterizam a discriminação.

Como consequência dessa visão contaminada por estereótipos e estigmas, o tratamento historicamente dado às pessoas com deficiência tem sido o de exclusão, o que impede — ou, ao menos, afeta significativamente — a relação da pessoa com deficiência com outros indivíduos e com a sociedade. Logo, afeta também seu desenvolvimento.

Até relativamente pouco tempo atrás, seguindo a predominante lógica de exclusão, a concepção dominante de educação para pessoas com deficiência era focada na ideia de classes especiais, o que restringia bastante a interação social no ambiente escolar. Conseqüentemente, acabava restringindo também a magnitude do papel da educação no desenvolvimento do estudante com deficiência.

Essa concepção é algo que as políticas brasileiras de inclusão escolar dos últimos anos vêm tentando modificar, buscando o foco na inclusão do estudante com deficiência no ensino regular. Os sujeitos da educação especial (e a sociedade como um todo) têm muito a ganhar com isso, dada a importância da interação social, que beneficia a todos que dela participam. É o que podemos exemplificar com a citação abaixo da tese de Gabriela Brabo (2013):

A interação no contexto escolar proporciona ao aluno a possibilidade de expandir seu processo de aprendizagem para além da relação professor-aluno, mas também entre os pares, exercitando assim a interação entre eles (BRABO, 2013, p. 53).

Podemos concluir, portanto, que de acordo com a abordagem teórica histórico-cultural, a inclusão escolar é o caminho mais acertado para o desenvolvimento pedagógico das pessoas com deficiência, na medida em que ela permite a interação social destes estudantes com os outros alunos e também com os espaços que constituem a escola, com toda a riqueza de interações que eles podem proporcionar.

Para viabilizar a inclusão e atender melhor às necessidades educacionais especiais desses estudantes, o Atendimento Educacional Especializado cumpre dois papéis fundamentais: o primeiro é de promover uma intervenção pedagógica mais qualitativa e específica para cada estudante que for atendido pela Educação Especial, trabalhando assim no seu desenvolvimento como um todo. O segundo é o de agir para que o estudante com deficiência, os professores de sala de aula e o restante da equipe escolar compreendam melhor seus papéis na interação social, dando orientações de caráter pedagógico e também ajudando a romper com estereótipos e superar preconceitos que, por vezes, ainda povoam a compreensão de mundo dos indivíduos e da sociedade com relação às pessoas com deficiência — e, mais especificamente, com sua capacidade de aprender.

5 METODOLOGIA

Após escolher meu objeto de estudo, ficou bastante claro que minha opção no que tange à abordagem metodológica seria pela pesquisa qualitativa, uma vez que suas características correspondem à investigação por mim realizada. Vejamos, então, que características são essas.

De acordo com essa abordagem, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual faz parte. Partindo dessa premissa, a pesquisa qualitativa é muitas vezes dirigida a um caso, como uma comunidade, uma escola ou um grupo. Para que ela seja efetivada, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes.

A pesquisa qualitativa é ligada, portanto, ao microcontexto e leva em consideração a experiência de vida dos sujeitos de pesquisa, suas trajetórias, suas práticas, suas crenças, os meios pelos quais transitam e o que trazem desses meios. Nesse microcontexto, vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno estudado. Esses dados devem ser analisados numa perspectiva integrada.

Nessa abordagem, a forma de análise é interpretativa, logo a pesquisa qualitativa está preocupada com o significado que as ações dos sujeitos envolvidos apresentam. Além de tudo isso, tal abordagem se presta ao estudo do desenrolar das ações, de como as coisas acontecem e evoluem, o que faz com que seja bastante adequada para a análise que busquei fazer. A seguir, o trecho da tese de Gabriela Brabo demonstra bem essa característica:

A pesquisa qualitativa se impõe pela noção de movimento, por isso o interesse prioritário no processo. Movimento visto tanto nos sujeitos (e nos dados que fornecem), em suas relações com o pesquisador, quanto no próprio pesquisador em si (e nos conceitos, valores e crenças que traz consigo), em sua relação com os dados coletados (BRABO, 2013, p. 65).

Esse foco nos movimentos e nos processos também é característica da pesquisa qualitativa com enfoque histórico-cultural, fundamentada no referencial teórico de Vigotski:

A proposta de Vigotski é a de estudar os fenômenos humanos em seu processo de transformação e mudança — ou seja, em seu aspecto histórico. Assim, a preocupação do pesquisador deve ser maior com o processo em observação do que com seu produto ou resultado (BRABO, 2013, p. 79).

Outra questão muito interessante na concepção vigotskiana de pesquisa é a visão de pesquisador-mediador. De acordo com essa visão, os dados não são simplesmente coletados, estando já prontos no objeto de pesquisa, como também não estão determinados apenas pela ação do pesquisador. Os dados são, portanto uma construção conjunta entre pesquisador e objeto pesquisado. Dessa forma, penso que minha ação investigativa esteja condizente com o referencial que adotei como base epistemológica.

Ainda dentro da pesquisa qualitativa, há três possibilidades fundamentais de procedimentos metodológicos para sua concretização: o estudo de caso, a pesquisa documental e a etnografia. Cada um deles apresenta posturas investigativas específicas. Entre eles, o caminho que escolhi para conduzir minha investigação foi o estudo de caso.

O Estudo de Caso considera o caso uma unidade específica e delimitada, na qual todas as partes estão integradas. Sendo assim, esse tipo de pesquisa não se prende a estatísticas, tampouco foca sua atenção em apenas uma das partes, mas analisa o caso como um todo interligado.

Guiado por uma temática de interesse, no estudo de caso o pesquisador tomará uma série de decisões. Primeiramente, qual a unidade que deverá ser estudada. Além disso, deverá se perguntar o porquê de tal unidade ter sido escolhida. Qual a relevância de seu estudo. Qual o enfoque que será adotado. Deverá ainda decidir com quem falar, quando e como investigar, quantos documentos analisar e de que tipo. Conforme aponta Godoy (1995), “escolher as fontes de informação adequadas é fundamental para a obtenção dos dados requeridos” (p. 26).

Na situação específica desta pesquisa, poderia ter sido escolhida apenas uma questão para ser estudada, como por exemplo: a legislação aplicada ao Atendimento Educacional Especializado; como ocorre esse atendimento em Sala de Recursos Multifuncionais; qual a formação das profissionais envolvidas; qual a forma como são utilizados os recursos nessa sala; ou tantas outras questões possíveis. Aqui, porém, serão tratados traços que atravessam muitas, senão todas essas questões

pontuais. A unidade escolhida, evidentemente, é a Sala de Recursos de uma escola de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, situada no município de Porto Alegre — a Escola X³.

Objetivo geral

- Compreender como é realizado o apoio da Educação Especial aos alunos com deficiência no Ensino Médio por meio do Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais.

Objetivos específicos

- Compreender a relação da Sala de Recursos Multifuncionais com o ambiente escolar.
- Analisar os tipos de apoio disponibilizados aos alunos com deficiência pelo Atendimento Educacional Especializado, sejam tais apoios em forma de adaptação do material, de adequação ao currículo etc.
- Analisar o processo de tomada de autonomia na vida escolar do conjunto dos alunos de Ensino Médio atendidos na Sala de Recursos.

Contexto da pesquisa

A escola escolhida para este estudo está situada cerca de 30 minutos de ônibus do centro de Porto Alegre, em uma avenida larga onde predominam estabelecimentos comerciais, em sua maioria de grande porte. Sua entrada não é visível à primeira vista, pois fica localizada na rua adjacente, e não na avenida.

Para chegar até a entrada, é necessário entrar numa rua mais estreita, com um canteiro irregular e com bastante vegetação crescida, em meio à qual se encontra uma placa de trânsito que indica: "Escola a 500m". A calçada de acesso é muito íngreme devido à referida rua apresentar um declive acentuado, que se agrava mais pelo piso ser de terra batida e ter a grama um pouco crescida, o que faz

³ Este será o nome que adotarei no texto para me referir à escola investigada.

com que seja significativamente irregular no que tange à questão de acessibilidade.

A estrutura da Escola X consiste em vários prédios esparsos, em um terreno grande, que mede cerca de dois hectares. A escola possui cerca de 800 alunos em todas as séries do ensino básico e distribuídos pelos três turnos.

A Sala de Recursos Multifuncionais fica no prédio mais próximo ao portão de entrada e oferece uma rampa além da escada. A sala é bastante ampla, com três mesas redondas com cadeiras ao redor, uns cinco computadores e muitos materiais diferentes ao fundo, inclusive um canto tapetado para atender alunos sentados no chão.

Além dessa sala, há também uma espécie de mini auditório, com cadeiras comuns enfileiradas, quadro negro e tela branca para projetor. Esse auditório possui entradas para o corredor e também para a própria sala de recursos. Fui informada pelas professoras de que toda a escola tem acesso ao uso daquela sala, mas que o AEE tem a prioridade.

A Sala de Recursos Multifuncionais da escola atende, além de estudantes com deficiência, outros alunos com habilidades especiais. É uma sala do tipo 1⁴, mas a escola está procurando conseguir o kit do tipo 2, pois é a que contempla o atendimento a pessoas com deficiência visual. A sala que visitei atende a sete alunos do Ensino Médio de um total de 50 alunos aproximadamente, distribuídos entre a própria escola e outras do entorno.

Os setes alunos com deficiência do Ensino Médio que são atendidos pela Sala de Recursos dessa escola possuem as seguintes características, a partir da Tabela 1, a seguir:

⁴ De acordo com o *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*, 2010.

TABELA 1 – Alunos do Ensino Médio atendidos na Sala de Recursos

Aluno	Série	Gênero	Deficiência	Histórico de AEE no Ensino Fundamental
<i>Turno Diurno</i>				
1	1º ano	F	Baixa visão e problema neurológico	AEE de escola municipal
2	1º ano	M	Intelectual	AEE de escola municipal
3	2º ano	M	Intelectual e física (cadeirante)	AEE de escola estadual ⁵
4	2º ano	F	Visual (cega)	AEE de escola municipal
<i>Turno Noturno</i>				
5	2º ano	M	Intelectual	Não teve AEE no E. Fundamental (Não há registro oficial) ⁶
6 ⁷	2º ano	M	Intelectual	Não teve AEE no E. Fundamental
7 ⁸	2º ano	M	Intelectual	Não teve AEE no E. Fundamental

Sujeitos da pesquisa

Definida a escola e a sala de recursos a serem estudadas, delimitar os sujeitos de minha pesquisa: as duas profissionais que, dentre as quatro que atuam na referida Sala de Recursos, prestam Atendimento Educacional Especializado a estudantes de Ensino Médio. Aqui as chamarei de Professora A e Professora B.

De acordo com as entrevistas, a Professora A é graduada em Letras e durante muitos anos trabalhou lecionando Literatura e Língua Portuguesa na rede estadual. Em 2002, fez um curso de Especialização na área de deficiência visual oferecido pelo próprio estado e em 2004 começou a atuar na área de educação especial, na presente Sala de Recursos. Atualmente, ela trabalha 20 horas semanais

⁵ O aluno cursou o Ensino Fundamental na sua escola atual e recebeu atendimento na Sala de Recursos investigada.

⁶ A professora B disse que quando não há registro oficial, se pergunta diretamente ao aluno.

⁷ Aluno com idade muito superior à faixa etária de sua série.

⁸ Idem.

na Sala de Recursos da escola X e outras 20 horas como vice-diretora de outra escola estadual.

Já a Professora B se graduou em Pedagogia com ênfase em Orientação Educacional, em 1989. Recém-formada, foi aprovada em concurso público para a Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. No intervalo de tempo entre sua aprovação e sua nomeação, a Professora B fez um curso de Especialização em Educação Especial, também oferecido pelo estado. Desde então, ela trabalha 40 horas semanais na referida Sala de Recursos.

Ambas as professoras relatam que embora tenha tido uma duração de poucos meses, o curso de Especialização que fizeram foi bastante intensivo, ocupando os três turnos cada dia.

Instrumentos de pesquisa

Para realizar o presente trabalho, utilizei diários de campo e entrevistas semiestruturadas como ferramentas de geração de dados.

O diário de campo foi particularmente útil para compreender aquele microcontexto, com suas peculiaridades e com os elementos que poderiam fazer diferença na análise. Foi esse instrumento que me possibilitou compreender, na medida do possível, o espaço da escola, o local onde está situada e o acesso até ela, bem como demonstrou um pouco da relação da escola com a Sala de Recursos, por meio dos relatos de algumas pessoas que encontrei pelos caminhos internos, antes de chegar até ela.

As entrevistas semiestruturadas foram o instrumento mais importante no presente trabalho, na medida em que os dados gerados por elas tornaram-se o material centro da análise que me propus fazer. Essas entrevistas me trouxeram a relação que cada um dos sujeitos da pesquisa tem com o objeto, possibilitando assim a análise focada nas experiências de cada um desses sujeitos, bem como no lugar (tão privilegiado) que eles ocupam nesse microcontexto. Foram também as entrevistas que me trouxeram as informações sobre os processos, ações e movimentos que ocorrem no local que foi investigado e a partir desse local, tornaram-se pontos fundamentais para a análise.

6 CAMINHOS DA PESQUISA

Assim que defini o tema de meu trabalho — o Atendimento Educacional Especializado no Ensino Médio Regular —, comecei a investigar quais escolas existiam cujas Salas de Recursos correspondessem ao objeto que eu procurava. Em minha busca, encontrei três escolas no centro da cidade que eu sabia que possuíam Sala de Recursos. Ao fazer contato por telefone, descobri que em duas delas não havia alunos do Ensino Médio que frequentassem o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos. Na terceira escola, havia somente alunos do Ensino Médio matriculados na Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Então, um amigo que trabalhava como professor em uma escola de Ensino Médio comentou comigo que lá havia alunos deficientes visuais. Como não consegui entrar em contato por telefone, resolvi ir pessoalmente até ela. Primeiramente, fui encaminhada para a secretaria. De lá, me mandaram para o setor pedagógico, onde consegui conversar com duas professoras. Quando perguntei a elas sobre a Sala de Recursos, ambas demonstraram total desconhecimento, sequer sabiam o que era. Eu perguntei, então, pela "sala que atendia alunos com deficiência". Uma delas respondeu que havia apenas a "sala do braille" que adaptava o material para os alunos com deficiência visual, mas que nenhum estudante frequentava aulas ali.

O diálogo que tive com as professoras demonstrou para mim que elas ainda estavam habituadas a uma concepção antiga de educação especial, de caráter substitutivo, baseada na rotina das classes especiais funcionando em separado, e não na perspectiva da inclusão, como um apoio às classes comuns. Eu disse, então, que já esperava que ninguém frequentasse aulas na Sala de Recursos e perguntei quantos alunos com deficiência eram atendidos na escola. Fui informada de que havia apenas dois alunos que recebiam tal atendimento, ambos com deficiência visual. Em decorrência desse número reduzido de alunos — e dada a semelhança entre as deficiências —, decidi procurar uma quinta escola.

Foi então que me lembrei da Escola Estadual X, onde alguns amigos meus já haviam estudado quando cursaram o Ensino Médio, um deles com deficiência visual. De posse do número do telefone da escola, liguei para lá e chamei o ramal da Sala de Recursos, no que fui prontamente atendida. Assim, consegui marcar um encontro com as professoras de AEE.

No dia marcado, encaminhei-me para a escola selecionada. Ao descer do

ônibus, custei a encontrá-la. Andei duas ou três quadras procurando por um portão de entrada visível. Pedi informações em um estabelecimento próximo e fui informada de que a entrada era feita pela rua da esquina. Então, virei na direção apontada, mas não vi um portão algum de imediato. Em um canteiro irregular e com bastante vegetação crescida, identifiquei uma placa de trânsito que indicava: "Escola a 500m". Prossegui pela calçada indicada andando com dificuldade, devido à irregularidade do piso e por ser bastante íngreme.

Encontrei então um portão largo do qual fui vista por uma funcionária da escola. Perguntou-me o que eu desejava. Eu expliquei que era estudante da UFRGS, estava fazendo meu TCC e queria conhecer a Sala de Recursos. Ela abriu o portão para mim e perguntou se eu sabia onde era a sala. Eu disse que não, e a funcionária se dispôs a me levar até lá.

Fui levada até a sala e me identifiquei para a professora com a qual já havia falado por telefone. A professora estava copiando na máquina de escrever braille um material de matemática escrito em tinta. Eu falei para a professora sobre o tema de meu TCC e ela começou a falar, sem esperar perguntas.

A professora contou que primeiramente se faz a avaliação do aluno para verificar qual é sua necessidade educacional especial. No caso de ser identificado déficit intelectual ou algum transtorno, são feitas adaptações curriculares. Ela salientou que às vezes, o professor de AEE tem de acompanhar o aluno na classe regular, e que sempre há muito diálogo com os professores de sala de aula.

Se algum aluno apresenta algum problema, a Sala de Recursos vai investigá-lo. Se o aluno é eleito para o atendimento, via de regra é ele que decide sobre a periodicidade desse atendimento — mais ou menos vezes —, mas geralmente é realizado uma vez por semana.

A professora relatou que por vezes há a necessidade de se fazer também adaptação das provas, citando como exemplo um estudante com deficiência intelectual que estava estudando teoria dos conjuntos em matemática. Relatou ainda que não existe uma fórmula de atendimento, que o professor de sala de recursos sempre tem de pesquisar, buscar soluções, inventar...

Segundo a mesma professora, é normal também que se opte por dar ênfase a alguma matéria e não a outra, conforme a necessidade do aluno. Geralmente, os alunos de séries finais ficam a cargo do atendimento dela, e não das outras professoras, pois elas têm dificuldades com os conteúdos das disciplinas.

Durante o diálogo, foi salientado a importância de fazer o aluno interagir na escola, bem como de tornar a Sala de Recursos um espaço prazeroso. É preciso gostar de estar lá e aproveitar todos os recursos que ela oferece, como é o caso dos computadores, que são bastante utilizados pelos alunos.

A professora afirmou que a formação do professor do Atendimento Educacional Especializado é contínua, que há a necessidade de se prosseguir estudando sempre, pois para ela, o cérebro é algo obscuro, que ainda não se sabe tudo sobre seu funcionamento. Ela contou que algumas vezes, ela e as outras três professoras de AEE dessa escola são chamadas para promover formação com professores da rede pública. Segundo ela, em geral os professores se sentem abandonados com relação a esse tema — o que gera receio com relação à sua prática pedagógica —, e que as formações os deixam mais tranquilos.

Diante da receptividade da professora nesse contato inicial, não tive dificuldade em marcar os encontros para proceder às entrevistas com ela e com a outra professora que também atende aos alunos do Ensino Médio que recebem o Atendimento Educacional Especializado.

7 ANÁLISES

Após colher todas as informações nos diários de campo e tendo em mãos as entrevistas com as professoras sujeitos desta pesquisa, procurei destacar os trechos que considereei possuírem elementos mais relevantes para meu estudo e que pudessem constituir minhas categorias de análise. Dos processos escolhidos como foco, selecionei três que percebi serem potentes como eixos de análise: (a) Relação entre a Sala de Recursos e a escola; (b) O aprendizado da autonomia do aluno no AEE; e (c) Tipos de atendimentos realizados na Sala de Recursos.

A) Relação entre a Sala de Recursos e a escola

Pesquisadora: [...] E como tu te sentes com relação à convivência na escola? Tu te sentes pertencente à Escola? Tu sentes que a escola valoriza o Atendimento Educacional Especializado, no caso aqui da Escola X?

Professora A: Muito! Eles valorizam muito. Os professores todos sentem muita segurança quando nos veem por perto. Se sentem seguros quando a gente começa a atender um dos alunos. Eles nos passam as aflições deles. Porque aí é um olhar único. Aí eu vou ficar com aquele aluno, só eu e aquele aluno e vou estudar exatamente onde está o problema dele.

Pesquisadora: Então tem uma relação de confiança entre...

Professora A: Tem.

Pesquisadora: ...entre os professores e vocês?

Professora A: Tem. E tem muita troca.

Pesquisadora: E a gestão da escola também?

Professora A: Sempre tivemos. A escola tem uma característica de que sempre as diretoras nos apoiaram na questão da educação especial. Quando eu cheguei aqui, já existia uma trajetória anterior. Eu peguei a coisa andando.

Podemos verificar, nesse trecho da entrevista, que o fato de que a Sala de Recursos da citada escola existe há já algum tempo foi fator determinante para que a aceitação do trabalho do Atendimento Educacional Especializado chegasse ao patamar atual na escola pesquisada. Para além disso, a relação entre as profissionais de AEE e os professores de sala de aula é bastante próxima, o que otimiza o trabalho com o aluno no momento em que ele está na classe regular. A segurança dos professores de sala de aula, ao verem as professoras de AEE e

saberem que podem contar com elas, demonstra confiança no trabalho destas últimas. Um dos fatores que demonstra haver auxiliado essa relação positiva é o apoio das direções da escola.

Pesquisadora: *E com relação aos professores? Vocês conseguem marcar reunião com os professores de sala de aula? Ter uma conversa, assim, com eles?*

Professora A: *Toda vez que eles solicitam ou nós solicitamos, a direção abre o espaço. Inclusive...*

Pesquisadora: *Ah, olha aí.*

Professora A: *Há duas semanas, nós fizemos uma reunião para explicar como eles deveriam fazer... Como é que é...? Os pareceres. Os professores estavam muito inseguros quanto a fazer um parecer. Aí, fizemos uma reunião. Mostramos no quadro o que eles tinham de prestar mais atenção, e eles saíram bem felizes. Temos todos os pareceres neste trimestre.*

Pesquisadora: *Com os professores das outras escolas [do entorno], deve ser complicado fazer esse tipo de troca.*

Professora A: *Mais complicado.*

Pesquisadora: *Mas eles às vezes solicitam também, como tu disseste, das formações, de ir até eles...?*

Professora A: *Pedem. Nós fazemos isso também. Ultimamente, está sendo bastante difícil, porque a gente está com uma demanda muito grande.*

Pesquisadora: *Ah, mas se tem demanda, então quer dizer que eles se sentem à vontade para chegar até vocês?*

Professora A: *Sim. É muito tranquilo. Nós não temos mais agenda, as escolas estão explodindo. É muito grande.*

A atenção que as professoras do AEE dão ao trabalho dos professores de sala de aula demonstra o acertado foco na inclusão do aluno, trazendo assim uma grande diferença da concepção não muito antiga e ainda predominante em muitos espaços, de que a educação especial é excludente e se restringe a classes especiais. Aqui, a educação especial se aproxima muito daquela descrita na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e no Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial e o Atendimento Educacional Especializado.

Também verificamos ocorrer a comunicação entre os professores de sala de aula e as professoras de Atendimento Educacional Especializado. Sabendo que o local prioritário de aprendizagem é o ambiente escolar inclusivo, ou seja, a classe comum, vemos que as profissionais do AEE da Escola X cumprem um papel fundamental ao dar aos colegas esse suporte, como no caso dos pareceres.

A insegurança que os professores demonstram é natural, dado o quão recente é a ideia de inclusão escolar e também a precariedade da formação inicial dos docentes de educação básica sobre as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência. Assim sendo, vemos de forma positiva a situação de os professores se sentirem à vontade para recorrer ao apoio oferecido pela Sala de Recursos, pois isso certamente resulta em uma melhora significativa no atendimento do aluno com deficiência na classe comum.

O fato de haver muita demanda para esse atendimento demonstra que ainda é necessária a ampliação dos serviços de AEE nas escolas estaduais da região, ao mesmo tempo que reafirma a busca que há, por parte dos professores de sala de aula, do apoio e suporte para melhor atender ao aluno com deficiência. Por outro lado, tal fato pode ser um indício — a ser melhor explicitado — de que haja um desconhecimento quanto aos critérios de elegibilidade dos alunos para o AEE e de como se realiza a avaliação inicial para esse atendimento. Por isso, talvez, a grande demanda para ele.

Pesquisadora: *E como tu te sentes com relação à convivência na escola? Tu te sentes pertencente à escola? A escola valoriza bastante o atendimento educacional...?*

Professora B: *Eu vejo isso como sempre um crescente. Tudo tu tens de conquistar. Assim, o que nós temos hoje na Escola X não era como dez anos atrás. Esse histórico...*

Pesquisadora: *Esse histórico que a Escola X tem de tempos, então, foi muito importante?*

Professora B: *Foi, certamente, porque nós construímos o nosso espaço. As professoras também que já se aposentaram, que trocaram de escola, são pertencentes. Elas conquistaram isso. Então, o trabalho da Sala de Recursos é valorizado em função disso.*

Aqui fica claro que a professora B percebe que a compreensão e o reconhecimento que a escola confere ao AEE não é algo natural ou espontâneo. Constituiu-se em um esforço por parte dos profissionais que trabalharam na Sala de Recursos anteriormente, para que houvesse uma construção dessa consciência.

A inclusão escolar não é um caminho fácil de ser trilhado, haja vista que, juntamente com a visão de educação excludente, ainda há os estereótipos e preconceitos que a sustentam e que são tão difíceis de desconstruir. Na entrevista com as duas professoras, portanto ficou evidenciado o quanto foi decisivo o histórico

do AEE na escola, iniciado pelas professoras anteriores, para que no momento atual a situação seja como ficou demonstrado.

Pesquisadora: *Como se dá a relação com os professores de sala de aula que dão aula para esses alunos com deficiência? Vocês conversam bastante? Vocês marcam uma hora para conversar ou é mais no corredor, na sala dos professores...?*

Professora B: *Aqui na escola, todo momento é momento, porque nós estamos próximos. Então, às vezes conversamos no corredor. Aqui na Escola X, é “bom” porque não tem, né... No pátio, conversamos na sala dos professores... Muitos colegas vêm até a nossa sala. Isso é uma coisa que a gente colocou como um ponto-chave: que a chave é da escola. Então, a sala [de recursos], sendo da escola, ela precisa ser frequentada por qualquer aluno que precise e qualquer professor que necessite de orientação. Então, os nossos colegas entram, conversam conosco, outros alunos... Se tu pudesses um dia ficar, eles têm acesso. Eles vêm, pedem alguma coisa. Eles chegam e dizem: “Professora, quer me atender, professora? Eu preciso disso aqui, aqui, aqui...”. Então, eles procuram e a gente dá atenção, porque a gente quer movimento dentro da sala. Não queremos um lugar isolado com apenas dois, três... Não é esse o nosso objetivo.*

Pesquisadora: *Muitas vezes, aquele aluno que precisa de uma ajuda, de um reforço, chega aí também...?*

Professora B: *Sim! Assim: “Professora, eu não entendi aqui, a senhora pode me ajudar?” Por que a gente vai se negar? A gente quer que o aluno venha e se sinta bem, porque antes... Quem é que vai para a Sala de Recursos? Burro! Não é? Louquinho! Não é assim que eles falam? E a gente não quer isso. A Sala de Recursos é um ambiente da escola. Ela precisa ser trabalhada desta forma. Então, nós tiramos estes estigmas daqui da escola, com trabalho, com conversas com as crianças, indo dentro da sala, convidando eles para fazer atividades na Sala de Recursos. Entendeu? Às vezes, por exemplo, tem esse menino aqui do segundo ano, o L... Ele é nosso aluno. O que a gente faz, eu com a colega: “Hoje pega... Vamos dar uma aula aqui na sala, vamos fazer uma atividade lá”. Então, vem todo mundo. Então, tira essa coisa de Sala de Recursos... Que é para um determinado... Mas nosso foco são crianças com deficiência. A gente não abre mão disso. Porque não podemos.*

Pesquisadora: *E os professores, se sentem à vontade para chegar e conversar?*

Professora B: *Acredito que sim.*

Pesquisadora: *Demonstram que sim?*

Professora B: *De um modo geral.*

No trecho da entrevista acima citado, podemos perceber que além da já citada tranquilidade na comunicação com os professores de sala de aula, há um alto grau de informalidade. Não há como analisar, a partir dos dados, se isso é positivo ou negativo, portanto não vou me ater a esse debate dicotômico. Algo, porém, muito interessante e potente para análise é a ideia de que a Sala de Recursos seja um **espaço da escola**. Aqui se vê uma grande ruptura com a velha visão de educação especial, que relegava o estudante com deficiência a uma classe especial, não apenas separada dos outros estudantes, mas também onde poucos se interessavam em entrar, conhecer.

O movimento que as professoras de AEE buscam que haja na Sala de Recursos reforça a comunicação com os outros professores, com os outros estudantes, bem como auxilia muito a retirada do rótulo negativo que a educação especial pode ter e que marca o aluno eleito para seu atendimento. Fazer atividades com os estudantes que não utilizam o AEE dentro da Sala de Recursos e levá-los a conhecer o lugar onde seu colega é atendido em uma situação de aula regular se configura em um dispositivo fortíssimo para desconstruir estereótipos. É necessário lembrar, porém, que a infraestrutura da sala estudada também propicia esse tipo de ação, pois conta com um espaço físico bastante amplo e conservado — outra diferença em relação às antigas classes especiais, comumente relegadas aos espaços mais inadequados da escola: pequeno, escuro, úmido...

Ao final da citação, a professora salienta que o foco do atendimento são os alunos com deficiência, mas dá a entender que estudantes sem deficiência podem ocasionalmente utilizar os serviços da Sala de Recursos. Isso pode ser interessante para reforçar a desconstrução de estereótipos, como parece ser a intenção da professora, mas dependendo da percepção que os alunos tiverem da sala, pode ocorrer o contrário. Há de se manter também o citado foco (no atendimento ao aluno com deficiência), para que a Sala de Recursos não se converta em sala de reforço escolar, visto que, embora a ideia de livre circulação e de atendimento ocasional a outros alunos seja útil para a desconstrução dos estereótipos, não é essa a finalidade para a qual a Sala foi criada.

B) O aprendizado da autonomia do aluno no AEE

Pesquisadora: *O que te deixa satisfeita ou insatisfeita?*

[...]

Professora A: *Essa troca, e quando eles avançam. A gente se sente feliz. É uma vitória. Cada avanço deles é uma vitória nossa. É como se... “Puxa, eu consigo! Eu sou professora!”.*

Pesquisadora: *Uma realização.*

Professora A: *E quando a professora [da sala comum do aluno] diz assim: “Ele conseguiu resolver. Ele está fazendo dentro da sala. Ele está tendo outra atitude.”, então tu sabes que tu fizeste a diferença na vida desse aluno.*

A professora se refere aqui ao momento em que o estudante consegue, sem precisar mais do auxílio do AEE, realizar alguma atividade na classe comum. É esse o objetivo da Sala de Recursos: dar ao aluno com deficiência condições para que ele possa estudar, com sucesso e de forma independente, na classe comum.

Essa referência remete imediatamente ao papel que a teoria de Vigotski confere à intervenção pedagógica — de trabalhar as potencialidades do educando fazendo com que ele consiga realizar sozinho atividades que, a princípio, conseguia realizar somente com a ajuda do outro.

Pesquisadora: *Como tu percebes a inclusão escolar do aluno de Ensino Médio?*

Professora B: *Do Ensino Médio? Olha, o aluno tem de ser um aluno muito disciplinado, tem de ser um aluno autônomo, independente, e não pode ficar na dependência dos outros para fazer as coisas dele. Se um aluno consegue isso, se dá muito melhor. Se ele tem essas características, se dá muito melhor no Ensino Médio. Se ele é um aluno completamente dependente, em várias situações vai dificultar para ele, porque o Ensino Médio possui uma carga de conteúdo, de disciplinas, de professores diferentes muito grande. Então, assim, o aluno tem de já estar habituado a esse tipo de trabalho no Ensino Médio.*

Como podemos perceber — e mais adiante, mais elementos reafirmarão isso —, a questão da construção da autonomia é uma das grandes diferenças que aparecem entre o AEE para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Este último pressupõe uma adaptabilidade maior do estudante a diferentes atividades, situações e professores, exigindo que se tenham certas habilidades já desenvolvidas

para que não haja dependência do professor ou de colegas. Essas habilidades devem ser desenvolvidas anteriormente, no Ensino Fundamental, para que o estudante já possa contar com elas no Ensino Médio.

Pesquisadora: Qual a relação com as famílias desses estudantes com deficiência?

Professora B: Eu posso dividir as famílias do Ensino Fundamental e as famílias do Ensino Médio.

Pesquisadora: Tem diferença?

Professora B: Tem. Para mim, tem. Não que a gente vá tratar de forma diferente, só que a intenção do acompanhamento é um pouco diferente. E nós fazemos questão disso. O aluno do Ensino Médio é um aluno que necessita necessariamente... Nós o empurramos para a autonomia e a independência. Em coisas da vida diária e na escola. Então, quanto menos nós acionarmos pai e mãe, melhor. A gente o ajuda a resolver as situações dele aqui na escola. Precisa chamar pai e mãe? Chama-se. Não tem problema nenhum. E se conversa e se mostra. Agora, por exemplo, tem uma moça e ela não usava bengala e está começando a usar. Mas aí, a mãe insiste... E ela tem um problema na mão. Então, ela vai precisar pegar a bengala com as duas mãos. Mas a mãe insiste que ela traga a mochila na mão. Eu digo: "Não, tuas mãos precisam ficar livres. Usar aquela bolsa transpassada". Porque é até mais fácil.

Pesquisadora: Ou nas costas.

Professora B: Não, ela não pode usar nada nas costas. Então chamamos... "A senhora fala com a mãe" [a aluna pediu à professora]. Chamamos e conversamos, mas com ela junto. Tu entendes? Porque ela já é uma moça. Então, a gente quer que eles participem da vida dessa forma. Com as crianças, é um pouco diferente. A gente não trata de toda uma situação [pausa], uma criança com muitos problemas, com muitas dificuldades, na frente dessa criança. Então, o papo é muito mais direto com os pais. Entendeu? E a gente sempre coloca assim, de uma forma que a família entenda, mas de uma forma bem positiva. Isso precisa ser feito, isso é necessário. E assim nós vamos. E às vezes, não somos ouvidas, e aí, nós vamos além disso. A gente não fica só na escola. Se precisarmos encaminhar para fora, encaminhamos; se precisarmos falar com o Conselho Tutelar, falamos também.

Pesquisadora: E com relação aos alunos do Ensino Médio, tu vê muita resistência dos pais em ver os filhos tomando mais autonomia?

Professora B: Ah, tem uns que ficam. Claro. Sem dúvida.

Na citação acima, verificamos que a professora compreende a necessidade de que o aluno se aproprie de seu próprio desenvolvimento. É comum o pensamento de que as pessoas com deficiência não podem ser independentes, não podem administrar suas vidas sozinhas etc. As famílias muitas vezes reproduzem essa ideia de incapacidade e eterna dependência e, acreditando ser o correto, acabam colocando entraves no processo de “independização” e de empoderamento do jovem com deficiência. Tais entraves podem ser evidenciados através das atitudes de superproteção por parte dos pais, das tentativas de mascarar a deficiência desse sujeito pelos familiares etc.

A atitude de priorizar a resolução dos problemas do estudante com ele próprio ou com a presença dos pais (nunca apenas com os pais) coloca esse estudante em contato direto com seus próprios problemas a serem resolvidos, com os conhecimentos e as atividades a serem aprendidas por ele mesmo, possibilitando assim o desenvolvimento de sua autonomia.

C) Tipos de atendimentos realizados na Sala de Recursos

***Professora A:** O professor nos diz que ou percebeu alguma questão, ou a gente ouve uma fala na sala dos professores e pede para avaliar, e assim... E a cada momento vai se descobrindo mais situações. Todo dia, até o final do ano, se está sempre recebendo aluno da própria escola que a gente desconfia que tenha alguma situação. Às vezes, a gente ajuda só a se organizar; às vezes, o aluno está só desorganizado.*

Com essa fala, a professora está respondendo sobre como é feito o encaminhamento para a sala de recursos. Podemos verificar que, via de regra, o professor de sala de aula percebe o problema do aluno e o envia para a Sala de Recursos. Ao final, podemos perceber novamente que nem sempre os estudantes atendidos têm alguma deficiência, na medida em que, por vezes, o aluno apenas necessita de um apoio momentâneo.

Há de se refletir, por outro lado, se tal apoio momentâneo — apenas para ajudar o aluno a se organizar, como relata a professora A — implica, necessariamente, o estabelecimento de um atendimento específico a esse aluno em Sala de Recursos. Afinal, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é clara quanto ao sujeito atendido pela Educação

Especial: com deficiência, com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e com altas habilidades/superdotação. Talvez, quem sabe, um trabalho integrado em classe comum entre a professora dessa classe e a professora do AEE possa ser uma alternativa que não suscite necessariamente o encaminhamento do aluno para a Sala de Recursos. Se a interação entre as duas professoras é fortalecida, como dizem os sujeitos da pesquisa, penso não ser difícil se cogitar tal trabalho.

Professora A: *Olha, depende. Cada aluno é cada aluno. Cada situação é uma situação. Não tem como trabalhar todos num geral. Tem uns que estão no Ensino Médio com quem se trabalha com o currículo adaptado, mas que vai se trabalhar coisas do Ensino Fundamental. Tem alguns com os quais eu trabalho questões de quarta série, quarto ano. Depende do grau. Por exemplo, para uma G., que é deficiente visual, a adaptação curricular é só visual. Não tem mais nada. É tudo... O cognitivo dela é total, intacto, tá tudo funcionando perfeitamente. Então, eu só adapto a questão visual. É com isso que a gente tem de estar preocupado. É caso a caso.*

Em muitas passagens da entrevista, as professoras ressaltaram a especificidade que há no atendimento entre os diferentes estudantes. Ao explicar que, por vezes, há diferença entre o conteúdo da série do aluno e aquilo que ele aprende, a professora admite que é necessário trabalhar considerando sempre o grau de desenvolvimento atual do aluno, a fim de fazê-lo avançar na medida do possível. Ao mesmo tempo, admite que há casos, como o da aluna cega, em que as adaptações são apenas do material pedagógico, uma vez que ela não apresenta nenhum déficit no aspecto cognitivo. Essa adaptação de material é o que possibilita que a aluna tenha contato adequado com o conteúdo.

Professora A: *Nós preparamos o material específico para aquele aluno, se é do Médio, se é do Fundamental, específico de acordo com a percepção deles. Eu tenho materiais, eu tenho computador, tem recurso óptico, tem outros recursos, como software para aquele aluno. Se tu és uma aluna de Ensino Médio nossa, eu vou fazer uma avaliação e vou tentando ver quais são as... A gente tem mídias, a gente tem uma série de coisas.*

Nesse trecho da entrevista, a professora cita vários dos recursos que há na sala e que são utilizados com os alunos. Dada a diversidade dos estudantes

atendidos pelo AEE, os diferentes recursos se constituem em ferramentas importantes, pois cada estudante terá uma forma diferente de ser estimulado, e as professoras estão atentas a isso.

Pesquisadora: *Existem muitas peculiaridades entre os estudantes, é isso?*

Professora A: *É. Cada aluno é um ser, um universo diferente. Não existe... Assim, eu pego alunos da mesma turma, eu atendo três da mesma turma. Três. As mesmas atividades que o professor passa em sala de aula, eu uso diferentes recursos para estimular esses alunos. Porque um apresenta uma questão psiquiátrica; o outro, é tipo uma bipolaridade; o outro, me parece que tem um QI acima da média e hiperativo; e a outra é uma deficiente intelectual. São três situações diferenciadas...*

Novamente nessa citação, podemos verificar a importância de identificação das especificidades dos indivíduos para o trabalho do AEE. Embora os estudantes citados no trecho acima tenham experiências semelhantes de interação social no ambiente escolar, as peculiaridades de suas necessidades educacionais especiais trazem a necessidade de que o atendimento seja elaborado de forma diferenciada.

Pesquisadora: *Como os alunos são indicados para a Sala de Recursos?*

Professora B: *Os alunos são indicados de diversas formas. Como a Sala de Recursos da Escola X já existe há muito tempo, às vezes as colegas ligam para cá, os colegas aqui da escola já vêm e falam direto conosco, apesar de nós termos um fluxo interno em que a Orientação Educacional participa. A gente não abre mão disso.*

Pesquisadora: *Fluxo Interno é...?*

Professora B: *O fluxo é assim: Ah, a minha colega aqui do primeiro aninho percebeu que tem um aluno que tem um pouco mais de dificuldade, aquela coisa toda. Muito bem. A Orientadora entra em contato com a mãe, com os pais... Fala, conversa com a mãe, pede um parecer da nossa colega e aí a gente marca uma avaliação, uma entrevista com a família e alguns trabalhos com a criança. Se verificarmos que tudo aquilo, aquela dificuldade toda é merecedora de um aprofundar a questão, nós aprofundamos, e esse aluno é atendido aqui na Sala. Se acharmos que isso não é necessário no momento, conversamos com a nossa colega e ficamos na observação desse aluno. Se ela vê que aquela dificuldade momentânea permaneceu, ela entra em contato conosco de novo, e aí, a gente retoma.*

Aqui, podemos acompanhar todo o processo de encaminhamento do aluno com indícios de deficiência, desde a detecção em sala de aula, até a avaliação pelo AEE e o atendimento propriamente dito. Verificou-se que a indicação para o AEE, via de regra, é feita de forma a abranger várias esferas da vida do aluno.

Observou-se que o processo de atendimento começa a partir das dificuldades que o aluno apresenta na classe comum (conversa com o professor de sala de aula). Depois, investiga-se como se comporta em família e fora da escola, e se nesses espaços ele apresenta também dificuldades (conversa com os pais). Além disso, verifica-se diretamente a forma como o estudante age diante das atividades acadêmicas (trabalhinhos com o aluno).

A professora refere que mesmo quando não se considera necessário o atendimento, as profissionais do AEE prosseguem observando o aluno, o que demonstra que ele não foi simplesmente descartado. Essa preocupação em buscar informações sobre o estudante em seus espaços de interação social, não se atendo apenas aos resultados obtidos na atividade de avaliação com o aluno na Sala de Recursos, demonstra uma compreensão por parte das professoras de que o indivíduo não é um ser isolado do meio. Considerado significativamente importante essa constatação, na medida em que o ser humano se forma em sua interação social, com os outros indivíduos e com a sociedade.

Pesquisadora: *Se tu tivesses a possibilidade de mudar alguma coisa no teu trabalho, o que tu gostarias de mudar?*

Professora A: *Ah, fica difícil. Talvez mais recursos tecnológicos, talvez mais computadores para as crianças. O computador é... Ele usar o computador mais na sala. O professor também ser mais atualizado, trazer coisas mais lúdicas. Eles aprendem muito mais com um jogo do que eu falar, fazer uma teoria. Eles adoram é joguinhos. Tanto o [Ensino] Médio quanto... Eu uso para qualquer situação. Aluno do Ensino Médio, eu ensino a procurar o Youtube, uma aula de matemática diferente, um exercício diferente, uma piada... Eles adoram isso. A gente tem de ter tecnologias que se aproximem mais da nossa juventude.*

A utilização de tecnologias é tratada no trecho acima como uma ferramenta importante para o atendimento dos alunos com deficiência. Além de ser algo que chama a atenção dos estudantes, que desperta seu interesse, as tecnologias trazem

opções particularmente ricas de interação e de utilização de variados instrumentos para a aprendizagem.

Assim sendo, vejo como correta a compreensão que a professora traz de que seria interessante que houvesse mais recursos desse tipo na Sala. Essa questão das tecnologias parece também ser um ponto de diferenciação entre o AEE para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, demonstrado também pela possibilidade de diálogo com a juventude, trazida pela professora.

Professora B: *Assim, no Ensino Médio, como no Ensino Fundamental, até o 4º ano do Ensino Fundamental, os próprios professores têm muito mais facilidade com o aluno, porque ele é o único professor. Até o 5º ano, ele é o único professor, então claro que ele conhece muito melhor o aluno. Aqui na escola, a gente sempre tem, quando há necessidade, na deficiência mental, a gente faz um currículo adaptado. Então, nós temos o currículo adaptado e nós fazemos, nós fornecemos uma formação com alguns colegas para que esse currículo seja colocado em prática, e também temos os pareceres pedagógicos que são feitos através da avaliação dos alunos, porque tem alunos que são amparados legalmente, que não recebem nota, recebem o parecer. Isso é sempre quando a questão é deficiência mental junto. Um deficiente visual não é amparado nesse quesito. Ele é amparado de material especial, mas ele tem a nota dele.*

A professora salienta o diferencial das séries iniciais, em que há maior interação entre o aluno e o professor de sala de aula, pois este último é o único professor. Além disso, novamente aparece a questão da adaptação curricular, tão presente na educação especial. Além de elaborar o currículo adaptado, a professora de AEE trabalha para que ele seja aplicado em sala de aula, buscando o diálogo com os professores e também orientando-os sobre os pareceres, instrumento importante para a avaliação.

A professora também destaca a diferença existente no amparo legal quanto à avaliação dos alunos (notas, conceitos, pareceres) e quanto ao tipo de atendimento no AEE, levando em consideração as especificidades das categorias de deficiência. Essas diferenças são importantes, uma vez que há formas distintas de trabalhar o desenvolvimento do aluno de acordo com sua especificidade, à qual a adaptação deve corresponder. Ressalte-se, entretanto, que tal adaptação não deve apresentar por objetivo o rebaixamento da qualidade do ensino para esse aluno.

Professora B: *No Ensino Médio... A partir do 6º ano do Fundamental, já modifica a relação, porque são vários professores entrando. Então qual é o método? O método é tu teres de atingir, o mais rápido possível, esse colega, explicar a situação do aluno para que esse colega tenha um olhar diferenciado. E o que é que nós abordamos dessa forma? Nós fazemos uma [pausa] um pequeno parágrafo, assim, de cada aluno. Por exemplo, tu tens três turmas do 1º ano [Ensino Médio] de Português. Nas três turmas, tem o aluno C, a H, e a J. Então, nós fazemos um parágrafo de cada aluno, explicando para o professor brevemente o que cada aluno tem, entendeu? Se é uma questão de TGD, se é uma questão psiquiátrica, se é uma questão de deficiência mental... Para que ele tenha isso em mãos e não esqueça, porque os professores... Sabe... Saem de uma turma e entram na outra, e assim eles estão indo com a cabeça. Vai se lembrar? Então fica junto no caderno de chamada deles, entendeu? Então ele está lá com aquele bilheteinho. 'Eu tenho que me lembrar desse fulano. Eu tenho que fazer um planejamento um pouco diferenciado. Eu tenho que fazer... Se é um caso de deficiência mental, eu tenho que levar umas atividades prontas'. É uma construção.*

A diferença entre as séries iniciais e as finais do Ensino Fundamental é novamente ressaltada na citação acima. Da mesma forma, a professora associa as séries finais com as do Ensino Médio, por conta de ambas trabalharem com vários professores, cada um para uma disciplina diferente. Ela problematiza, então, a situação desses professores entrarem e saírem das várias turmas para as quais lecionam, o que dificulta o estabelecimento de vínculo professor-alunos e a memorização das características destes últimos.

Há a preocupação, por parte das profissionais do AEE, em orientar o mais rápido possível os professores do Ensino Médio para que eles possam lidar com o aluno com deficiência na classe comum. Isso é particularmente importante, visto que possibilita o trabalho do professor viabilizando a interação, tão importante para a construção do conhecimento.

O pequeno parágrafo que as professoras de AEE escrevem sobre cada aluno — e que entregam para que o professor coloque junto ao caderno de chamada — acaba por facilitar o trabalho, mesmo entre os professores que têm muita carga horária e que são responsáveis por várias turmas e que, por essas razões, poderiam facilmente não se recordar das peculiaridades do aluno com deficiência presente em sua sala, ao qual ele deve dar uma atenção diferenciada.

Professora B: *Ah, e tem o currículo adaptado também para o Ensino Médio. Temos, inclusive, horários adaptados. Tivemos o caso de uma menina que tinha uma doença degenerativa que não acompanhava química, física e outras coisas mais, e nós adaptamos os horários para ela. Então, ela participava de filosofia, português que ela gostava, seminário integrado, ética... Entendeu? Até porque ela não conseguia ficar muito tempo sentada na cadeira. Então a gente... Tudo isso a gente faz na escola, e depende de cada aluno.*

Aqui vemos um caso de adaptação curricular que abrange não apenas as capacidades cognitivas, mas também as capacidades físicas da estudante. Não sendo esse tipo de necessidade especial, algo fácil de rotular, vemos novamente a necessidade de considerar a especificidade do aluno. Saber também que, como disse a professora, a aluna gostava de uma das aulas, indica que é acertado o esforço pela inclusão. Com um AEE de qualidade, é possível otimizar ao máximo o desenvolvimento cognitivo do aluno com deficiência, sem relegar sua interação social somente a meios restritos e estigmatizados.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os trechos selecionados das entrevistas, foi-me possível verificar que a atuação da Sala de Recursos — e, conseqüentemente, a atuação das professoras desse serviço — da Escola X consegue cumprir seu papel, não apenas de atender diretamente aos estudantes com deficiência, mas também o de intervir para criar condições reais de inclusão do aluno com deficiência nos outros espaços da escola. O eixo de análise *Relação entre a Sala de Recursos e a escola* deixa isso bastante claro. A construção anterior, fruto do trabalho das professoras que atuavam anteriormente na Sala, deixou um lastro histórico bastante importante para abrir esse canal de diálogo.

Foi possível perceber, em seqüência, que esse trabalho desenvolvido pelas professoras do AEE contribui para quebrar os estigmas e estereótipos que sempre acompanham as pessoas com deficiência, em suas interações sociais. Através de um trabalho educativo e de sensibilização que essas professoras realizam com os professores que terão contato direto com os alunos com deficiência em outros espaços, o Atendimento Educacional Especializado acaba contribuindo para que tais professores desenvolvam atitudes positivas diante das necessidades educacionais especiais que esses mesmos alunos apresentam.

Esse trabalho é de extrema importância, visto que os professores não são alheios aos movimentos da sociedade da qual fazem parte e estão sujeitos a internalizar os estigmas historicamente construídos sobre as pessoas com deficiência, principalmente se levarmos em conta que a formação inicial dos professores de educação básica acerca do tema é bastante precária. O trabalho realizado pelas professoras do AEE tem potencial para proporcionar uma melhoria na interação social no ambiente escolar capaz de influenciar muito positivamente sobre o desenvolvimento do estudante sujeito da Educação Especial.

Com relação à questão de *O aprendizado da autonomia do aluno no AEE*, foi possível observar que por parte de alguns pais de alunos que frequentam a Sala de Recursos, com os quais as professoras conversam, há o medo significativo das conseqüências sociais da deficiência, ou seja, da discriminação e do preconceito por parte das pessoas com quem seus filhos terão de conviver. Tal medo, em última instância, pode vir a ser, de alguma forma, a reprodução, por parte desses pais, da

mesma discriminação e do preconceito que tanto temem, quando superprotegem seus filhos, encobrendo, quem sabe, um sentimento de não aposta na capacidade destes últimos, mas não vou me ater aqui a isso, uma vez que não possuo elementos suficientes para uma reflexão mais consistente a respeito.

Penso ser potente ter constatado, nas entrevistas a mim fornecidas, a existência de uma procura efetiva, por parte das professoras, de conscientizar as famílias quanto à necessidade de independência e de autonomia dos alunos por elas atendidos. Por mais que, no caso dos estudantes do Ensino Médio, o foco seja o de buscar solucionar os problemas educacionais com ele próprio, as professoras chamam os pais, caso seja necessário. Afinal, é bastante promissor para o desenvolvimento do aluno quando escola e família conseguem tornar-se parceiras em prol da inclusão escolar desse mesmo aluno.

O aprendizado da independência no Ensino Médio só é possível quando o aluno com deficiência possui um considerável grau de desenvolvimento nas atividades práticas necessárias para sua autonomia — nelas se inclui, por exemplo, o comportamento adaptativo, que abrange uma gama de habilidades sociais da vivência cotidiana. O caminho para esse desenvolvimento vai variar de acordo com o tipo de necessidade educacional especial que o aluno apresenta (e também de acordo com a combinação de outros fatores).

Via de regra, para que o aluno conquiste sua autonomia, é necessário que tenha tido um atendimento de qualidade no Ensino Fundamental, capaz de considerar suas habilidades e potencialidades e de trabalhar com elas, para poder obter sucesso, nesse quesito, no Ensino Médio, como foi constatado pela Professora B, em um dos trechos analisados.

Os tipos de atendimentos realizados na Sala de Recursos estudada são realmente muito voltados para o aluno e elaborados de acordo com as suas especificidades. Levando em conta também o diálogo com os professores de sala de aula, as professoras do AEE procuram avaliar as habilidades do aluno, verificar o que ele já sabe fazer sozinho (nível de desenvolvimento real) e também suas potencialidades, aquilo que ele apresenta ter capacidade de aprender (nível de desenvolvimento potencial). Assim, podem estruturar uma ação pedagógica que realmente intervenha na Zona de Desenvolvimento Proximal, de forma a provocar o desenvolvimento do aluno.

Embora as professoras demonstrem não desconsiderar o diagnóstico de deficiência, elas admitem a necessidade de avaliar individualmente cada aluno a fim de proporcionar um atendimento mais eficiente. Essa busca qualifica muito o trabalho delas, pois possibilita uma intervenção pedagógica mais imediata.

A questão da especificidade do Ensino Médio acaba se diluindo muitas vezes nas especificidades individuais, o que é de se esperar por duas razões. A primeira é que não há, nas definições legais e políticas voltadas para a inclusão escolar do aluno com deficiência no ensino regular, determinações de especificidades para o Ensino Médio. A segunda é que, pelo que pude perceber no início da pesquisa, não há uma produção intelectual consistente na área da educação acerca do Atendimento Educacional Especializado no Ensino Médio — o que leva a supor, por conseguinte, que não há pesquisa acadêmica suficiente a respeito desse tema. Devemos considerar também que a escola estudada é de Ensino Médio e também Fundamental, o que facilita a diluição.

Os dois pontos de especificidades relativas ao Ensino Médio foram, basicamente, a utilização de tecnologias (trazida pela professora A) e a questão da autonomia (trazida pela professora B). Sobre a utilização de tecnologias, a Professora A diz que são interessantes, pois chamam a atenção dos jovens, é algo com o que eles gostam de trabalhar. Coloco aqui como diferencial do Ensino Médio mais como uma suposição, visto que a Professora A não fala diretamente em “alunos do Ensino Médio”, e sim, em “jovens”.

A utilização das tecnologias se torna algo interessante na medida em que, além de serem muito utilizadas por pessoas da faixa etária referente ao Ensino Médio — inclusive para o seu lazer —, as tecnologias permitem formas variadas de interação e têm um potencial muito grande enquanto ferramentas pedagógicas.

Já a questão da autonomia, trazida pela professora B, é um ponto que eu considero particularmente importante, haja vista que uma das maiores dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência é a conquista de sua independência como indivíduos e cidadãos de direitos. Essa conquista se configura em um marco no desenvolvimento da pessoa.

A atitude das professoras — de buscar tratar dos problemas diretamente com o aluno, sem focar na intervenção dos pais — é muito importante para esse aluno apropriar-se de si mesmo enquanto ser responsável e capaz. É algo muito complexo, que envolve uma série de fatores, mas o trabalho consciente para que as

habilidades necessárias para essa conquista sejam alcançadas é algo de fundamental importância para a vida, seja dentro ou fora da escola.

Reconheço que o instrumento de entrevistas semiestruturadas com as professoras do AEE, da forma como foi realizado, não dá conta de todo o contexto da escola, inclusive porque elas falam do lugar de profissionais que respondem sobre o próprio trabalho. Há muitos outros âmbitos existentes que, para terem uma análise mais adequada (se é que é possível), devem ser melhor explorados, o que seria algo demasiado extenso para aquilo que me propus no presente trabalho.

Mesmo levando todas essas contingências em conta, posso considerar-me bastante satisfeita com o que investiguei acerca do trabalho das professoras A e B. Dentro das já citadas limitações da presente pesquisa, esse mesmo trabalho apresenta características muito positivas. Elas são muito atuantes no ambiente escolar, não se restringindo apenas ao atendimento educacional especializado individual do aluno com deficiência no turno inverso. Para além de suas atribuições, elas também realizam um trabalho de sensibilização que envolve todos os integrantes da escola, demonstrando que compreendem a importância da interação social para o desenvolvimento de seus alunos. A Escola X, por tudo isso, parece ser um local onde um estudante com deficiência poderá ter todos os instrumentos necessários para seu desenvolvimento.

Ao longo da realização deste estudo, muitas vezes me veio à mente a seguinte pergunta: por que as coisas não são assim em todos os lugares, ou seja, por que todas as escolas de Ensino Médio não possuem um AEE atuante como o da escola pesquisada? Por mais problemas que a Sala de Recursos da Escola X possa apresentar em seu funcionamento, dada a limitação da análise das entrevistas, tornou-se muito claro, para mim, que a maioria das escolas da Rede Estadual de Ensino não compartilha dessa mesma realidade. Então, volto a perguntar: por que essa Sala de Recursos é uma exceção, quando deveria ser a regra? Se pensarmos em todos os marcos legais e políticos que têm permeado o movimento de inclusão escolar da pessoa com deficiência, já poderíamos estar em outro patamar em termos de atendimento. Só da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva(2008), já se vão seis anos.

No início da minha pesquisa, as primeiras Salas de Recursos com as quais eu contatei contavam com, no máximo, dois profissionais e não ficavam abertas durante todos os turnos. A Sala pesquisada da Escola X conta com quatro profissionais e fica

aberta durante todos os turnos do dia. Pude observar também um grande desconhecimento por parte dos professores e funcionários das primeiras escolas com os quais falei sobre a função do Atendimento Educacional Especializado e sobre a atuação da Sala de Recursos, o que evidencia uma relação fraca da escola com esse tipo de atendimento, bem como com os profissionais que nele trabalham.

De um modo geral, o Atendimento Educacional Especializado no Brasil necessita ter mais investimentos e ser mais difundido, e nos lugares onde já funciona, necessita ser ampliado, necessita melhoria na formação dos professores, nos materiais tecnológicos disponíveis e etc. Ainda há um número pequeno de pessoas com deficiência cursando o Ensino Médio, o que evidencia que ainda há falhas nos processos de inclusão do Ensino Fundamental, uma vez que, aparentemente, os alunos com deficiência que cursam esse nível de ensino não têm chegado ao Ensino Médio. Por mais que nos últimos anos tenha havido alguns avanços, não seria leviano de minha parte afirmar que ainda falta vontade política para com o tema, assim como uma maior atenção dos governos, das Secretarias e Ministérios da Educação sobre o assunto.

Para terminar, vou reproduzir aqui trechos do final das entrevistas com as professoras, que vão muito ao encontro de minhas reflexões até este momento compartilhadas:

Pesquisadora: *E... Qual o teu maior sonho? [...]*

Professora B: *Olha, meu maior sonho é que a nossa categoria seja valorizada financeiramente, porque [...] dizer que primeiro tu precisa ter um alcance social para ser valorizado para mim já... Já faz 23 anos que eu estou no magistério e para mim não é isso. Não são os outros que vão te valorizar. Não são os outros. A sociedade não valoriza quem detém o conhecimento. [...] A gente tem que se valorizar, e eu acho que a valorização começa por um salário digno.*

Pesquisadora: *[...] qual é o teu maior sonho? Seja pessoal ou profissional...*

Professora A: *Que exista realmente uma educação inclusiva. Que este país ainda seja o país do futuro. Que as escolas... Que tenham escolas que sejam inclusivas, que tenha merenda, que tenham tecnologias, que tenham oficinas... Que as salas de recurso como a nossa sejam para todas as escolas, não que a nossa seja diferencial.*

Ainda que eu enxergue muitos problemas na realidade atual, considero-me alguém bastante otimista. Faço questão de cultivar isso, pois é algo que me move a prosseguir buscando as mudanças profundas que creio serem necessárias na sociedade. Acredito no potencial conscientizador e libertador da educação. Creio que ela é uma ferramenta importante para preparar os indivíduos para as contradições do mundo onde vivemos, propiciar a eles as condições necessárias para enfrentarem essas contradições no cotidiano e para poderem superá-las enquanto projeto coletivo.

Termino, então, com as palavras de um intelectual e revolucionário russo, contemporâneo de Vigotski, que traduzem a essência do meu otimismo:

A vida é bela. Que as futuras gerações a livrem de todo o mal e opressão, e possam desfrutá-la em toda sua plenitude.

(LEON TROTSKY)

REFERÊNCIAS

- AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (coord.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998, p. 11-30.
- BAPTISTA, C. R. Ação Pedagógica e Educação Especial: a Sala de Recursos como Prioridade na Oferta de Serviços Especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, 2011, p. 59-76.
- BRABO, G. M. B. **Formação docente inicial e o ensino ao aluno com deficiência na classe comum na perspectiva da educação inclusiva**. 2013. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- BRASIL. **Decreto nº 186**, de 9 de julho de 2008. Promulga o documento da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 De Novembro De 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008a.
- DUARTE, N. **Vygotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskiana/ Newton Duarte — 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea)
- GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3. São Paulo, Mai./Jun. 1995, p. 20-29.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**. Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2009.
- VYGOTSKI, L. S. (1997). Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil. En L. S. Vygotski. **Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología** (p. 73-95). Madrid: Visor.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Informado

Eu,

_____, abaixo assinado(a), portador(a) da Carteira de Identidade nº _____, expedida por _____ em ____/____/____, autorizo que os dados por mim fornecidos sejam utilizados para análise e discussão na pesquisa que está sendo desenvolvida por Maíra Teixeira Cordeiro, com a condição de que minha privacidade seja protegida pela não identificação como informante, pela autora da pesquisa.

Estou ciente de que minha participação na pesquisa é voluntária, sem qualquer vantagem financeira, por ser uma pesquisa acadêmica desenvolvida como Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela graduanda Maíra Teixeira Cordeiro.

Também estou ciente de que me é assegurado o direito de não participar ou de me retirar da pesquisa a qualquer momento, sem que isto represente qualquer tipo de prejuízo profissional.

Quaisquer dúvidas sobre o andamento da pesquisa, a pesquisadora fica à disposição para esclarecimentos.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2014.

Pesquisadora

Participante da pesquisa

APÊNDICE B – Roteiro da entrevista semiestruturada

- 1 - Como foi seu dia ontem?
- 2 - Qual a sua trajetória profissional até chegar a Sala de AEE?
- 3 - Como te sentes com relação ao teu trabalho?
- 4 - Como te sentes com relação à convivência na escola?
- 5 - Te sentes pertencente a escola?
- 6 - Percebes que a escola se sentes pertencente a ela?
- 7 - Como percebes a inclusão escolar do aluno de Ensino Médio?
- 8 - Como os alunos são indicados para a sala de recursos?
- 9 - De onde os alunos vem? As outras escolas são longe? Como é a relação com as escolas de origem dos alunos?
- 10 - Como se dá a relação com os professores de sala de aula que dão aula aos alunos com deficiência? Se marca uma hora para conversar?
- 11 - Qual a relação com as famílias?
- 12 - Quais modelos/metodologias são diferentes no Ensino Fundamental e no Ensino Médio?
- 13 - Há algum material ou recurso específico para o ensino médio?
- 14 - Quais seus referenciais teóricos? Vigotski? Piaget? Wallon?
- 15 - O que te deixa satisfeita/insatisfeita?
- 16 - Se tivesse a possibilidade de mudar algo em teu trabalho o que mudaria?
- 17 - Qual teu maior sonho?