

## O atendimento educacional especializado pelas vozes das professoras

### Specialized educational service through teachers' voices

Cleide Aparecida Hoffmann Bernardes<sup>1</sup>; Aliciene Fusca Machado Cordeiro<sup>2</sup>

Universidade da Região de Joinville, UNIVILLE, Joinville, SC, Brasil

#### Resumo

O estudo teve por objetivo conhecer o trabalho docente do/no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma rede municipal de ensino do Estado de Santa Catarina, Brasil, pelas vozes das professoras que atuam nesse serviço. Para a construção dos dados, aplicaram-se questionários a 34 professoras atuantes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, que foram tratados à luz da análise de conteúdo. Todas as participantes da pesquisa são mulheres com idades entre 31 e 50 anos concursadas como docentes no AEE, atuando 40 horas semanais como docentes no AEE. Pode-se dizer que as professoras especializadas são experientes, já que 71% atuam há mais de seis anos na rede municipal de ensino. Contudo, no que tange à experiência no AEE, 88% das professoras estão no serviço há três anos ou menos, estando, assim, num momento profissional de descoberta e sobrevivência, em que são explorados os contornos dessa nova função. Considera-se que as professoras estão em fase de (re)conhecimento do seu trabalho no AEE e evidenciou-se que, em grande medida, este configura-se de forma isolada. No entanto, há professoras que dão indicativos de um trabalho que envolve a comunidade escolar. A fala das participantes revelou falta de coesão sobre a função de professora do/no AEE, o que adverte para a necessidade de propor discussões sobre o assunto, a fim de buscar compreender sua função e até mesmo significar o AEE como estratégia pedagógica no contexto escolar, para que contribua para o processo de escolarização dos estudantes, que são, em primeiro lugar, alunos da escola.

**Palavras-chave:** Trabalho docente, Atendimento educacional especializado, Salas de recursos multifuncionais.

#### Abstract

This study aims to acknowledge the teaching work of/in the Specialized Educational Service (SES) in the public education system of the state of Santa Catarina, Brazil, through the voices of teachers who work in the area. Data were collected by questionnaires from approximately 34 Kindergarten and Elementary School teachers. All the participants were women between 31 and 50 years old selected through public tender, and who work a 40-hour week journey in the Specialized Education Service. These teachers are experienced in the field - 71% have been teaching for over six years in the municipal education; however, 88% of them have

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade da Região de Joinville (Univille), na linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente. Pedagoga/ Psicopedagoga na Associação de Reabilitação da Criança Deficiente ARCD /AACD - SC. E-mail: cleidepedago@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP). Professora Pesquisadora do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE na linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente. Desenvolve pesquisas nas áreas de Trabalho e Formação docente e Educação Especial. E-mail: aliciene\_machado@hotmail.com

been working in the SES for three years or less and are, therefore, undergoing a professional moment of discovery and survival. Considering that these teachers are in a (re)cognition moment in the SES, their work is still singly configured. Nevertheless, some of the teachers perform activities that involve the whole school community. Participants' voices revealed a lack of cohesion of teachers in the SES. There is need to discuss about this issue in order to try to understand their role, and even signify the SES as a pedagogical strategy in the school context, by contributing to the schooling process students, who are, first of all, school students. **Keywords:** Teaching work, Specialized educational service, Multifunctional resources classroom.

### **O protagonismo do atendimento educacional especializado (AEE)**

Com ênfase a partir do início deste século, a Educação Especial (EE), modalidade transversal de ensino, tem recebido importante atenção no campo educacional brasileiro, principalmente pelos avanços nas discussões de políticas públicas e implantação de serviços educacionais especializados. Entre esses serviços, é prioritário o AEE, oferecido aos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação<sup>3</sup> que frequentam a rede regular de ensino, que assume protagonismo na atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Tal protagonismo deve-se à forma como esse serviço tem se configurado, agora não mais substitutivo do ensino comum, mas prestado de forma complementar/suplementar ao público-alvo da EE, estudantes que frequentam as escolas regulares.

Para a oferta do AEE, o Ministério da Educação (MEC) instituiu as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) como estratégia pedagógica da escola, que disponibiliza recursos com o intuito de assegurar aos estudantes condições de acesso, participação e desenvolvimento da aprendizagem. Essas salas passam a ser o *locus* para o oferecimento do AEE, com ampla difusão pelo país a partir de 2007, com o Programa de Implantação das SRM, criado por meio da Portaria 13/2007, que tem por objetivo

[...] apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas escolas comuns do ensino (BRASIL, 2007, Art. 1º).

Desse modo, concorda-se com Baptista (2011) quando, ao falar do AEE, salienta que

[...] essa perspectiva exige que se institua um amplo debate sobre as diretrizes da escola brasileira, sua organização pedagógica e seus profissionais, no sentido de favorecer a pluralidade de ações que sejam complementares, articuladas e que garantam o acesso ao conhecimento, assim como a oferta de apoios demandados por um grande contingente de alunos (BAPTISTA, 2011, p. 60).

Tendo em vista que esse atendimento se presentifica no contexto escolar como forma de garantir a inclusão dos estudantes da EE, pode-se entender que o trabalho desenvolvido no AEE precisa considerar as necessidades específicas dos estudantes, para que participem das atividades escolares e aprendam. Logo, entende-se que,

<sup>3</sup> De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), esses estudantes são considerados o público-alvo da Educação Especial.

para cumprir com sua função de apoiar o processo de escolarização dos estudantes, deva, necessariamente, haver articulação entre o trabalho do professor do AEE e toda a comunidade escolar.

No estudo de Jesus (2013, p. 145), com base em narrativas de professoras que atuam no AEE, a autora adverte para a importância de compreender os sentidos dados pelas professoras a esse serviço: “Precisamos entender por quais trilhas estão caminhando, que possibilidades e tensões vislumbram”.

De acordo com essas perspectivas, compreendendo o protagonismo do AEE e também do(a) professor(a) que atua nesse serviço, o presente estudo teve como objetivo conhecer o trabalho docente do/no Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de ensino de uma cidade de Santa Catarina pelas vozes<sup>4</sup> das professoras que nele atuam, a fim de conhecer o que pensam, sentem e fazem com relação ao trabalho docente realizado. Conforme Freitas e Ramos (2010),

[...] compreender, pois, ativamente o enunciado de outrem significa orientar-se para o outro (FREITAS, 2003). O processo compreensivo entre os sujeitos parte, inicialmente, de um movimento de identificação com o outro, situando-se em seu lugar, mas que se completa com um movimento exotópico, isto é, ao tomar distância, se coloca fora do outro, o que confere ao pesquisador um excedente de visão que lhe permite dar forma e acabamento ao que ouviu, completando-o (FREITAS; RAMOS, 2010, p. 17).

Rego (1998) aponta para a importância de conhecer a realidade do professor – suas concepções e crenças –, pois são conhecimentos e experiências que podem trazer contribuições à pesquisa educacional. Não se trata aqui de centralizar a política nesses profissionais, mas de trazer as concepções de quem está no centro de uma recente estratégia pedagógica do governo, que precisa ser conhecida e avaliada em todos os aspectos.

### Por quais trilhas caminhamos

Concebendo os sujeitos da pesquisa como seres históricos, que produzem e reproduzem sua realidade, que transformam e, por ela, são transformados, a abordagem adotada nesta pesquisa é a qualitativa.

O estudo desenvolveu-se com 34 professoras especializadas que atuam nas 42 SRM da rede municipal de ensino de uma cidade do Estado de Santa Catarina na qual, em 2009, foram implantadas as primeiras SRM. A coleta dos dados ocorreu por meio da aplicação de questionários contendo perguntas abertas e fechadas.

Denominaram-se de professoras especializadas as docentes participantes desta pesquisa que atuam nas SRM por entender que, embora não tenham formação específica para o AEE, como se verá a seguir, elas desenvolvem um trabalho que se configura como especializado.

<sup>4</sup> Nessa pesquisa, as vozes são das professoras do AEE que foram as protagonistas do estudo. Embora a participação das professoras tenha sido em palavras escritas, a escrita é entendida “como um percurso capaz de traduzir a voz humana na medida em que é portadora dos sentidos de existência” (BUDNOVA; BARONAS; TONELLI, 2011, p. 270). As vozes das professoras representam suas posições ideológicas e éticas, suas concepções e entendimentos sobre o trabalho que desenvolvem e as relações que o envolvem.

O método para a interpretação e análise dos dados tem por base a análise de conteúdo, “metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda a classe de documentos e texto” (MORAES, 1999, p. 8).

Conforme Franco (2012), a análise de conteúdo

[...] assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação (FRANCO, 2012, p. 13).

A organização das respostas às questões deu-se com a utilização do programa *Excel*, em que elas foram digitadas na íntegra e agrupadas conforme recorrência, contradição e complementaridade, passos que estão de acordo com a metodologia de análise de dados adotada neste estudo.

Acredita-se que informações sobre a caracterização das participantes, assim como seus entendimentos, concepções e percepções sobre o trabalho docente do/no AEE, articulados ao referencial teórico, contribuirão para conhecer esse serviço no município pesquisado.

### **Caracterização das professoras especializadas e as suas vozes sobre o trabalho no AEE**

Todas as participantes da pesquisa são mulheres com idades entre 31 e 50 anos concursadas como docentes no AEE, atuando 40 horas semanais. Entende-se que essa carga horária pode favorecer o diálogo entre as docentes do AEE e aquelas da sala de aula comum, uma vez que estão na escola no mesmo período.

Nas pesquisas de Bedaque (2012), Delevati (2012) e Milanesi (2012) com professoras do AEE e da sala comum, as autoras constataram significativas dificuldades de articulação entre essas profissionais, ocasionadas pela carga horária de trabalho de 20 horas das professoras especializadas. Como estas atendem os estudantes no período inverso daquele em que eles frequentam a sala comum, acabam por ter contato reduzido ou nulo com as necessidades das professoras da sala comum.

Milanesi (2012), ao apontar as dificuldades vivenciadas no contexto escolar por professoras da sala comum e do AEE, conta que as do AEE

[...] afirmam que seus horários são restritos, o que não possibilita a ida à escola, no turno oposto ao da escolarização, para dar suporte ao professor, o que poderia ajudar a mudar um pouco essa realidade. Com isso, acreditam ser necessária a ampliação da carga horária para melhor dar conta dessa demanda, pois a prioridade parece ser a oferta do atendimento ao aluno (MILANESI, 2012, p. 102-103).

Pode-se dizer que as professoras especializadas são experientes, já que 71% atuam há mais de seis anos na rede municipal de ensino. Contudo, no que tange à experiência no AEE, 88% das professoras atuam no serviço há três anos ou menos, estando, assim, num momento profissional de descoberta e sobrevivência, em que, conforme Huberman (1995), são explorados os contornos dessa nova função. Destaca-se ainda que 47% das professoras apontam ser o primeiro ano de atuação no AEE.

Com relação à formação inicial, predominam a graduação em Pedagogia, com 73%, e a especialização com enfoques diversificados, com 94%. No que tange à formação específica para atuar no AEE, orienta-se, na Resolução 4/2009 (CNE/CEB), que “o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para o AEE” (BRASIL, 2009, Art. 12).

Das 34 professoras, apenas 11 possuem especialização em AEE. Das 23 que indicam não possuir formação específica, 13 percebem necessidade de formação para atuar na área. Uma professora complementa sua escrita dizendo o seguinte: “A [formação] *que estamos recebendo não supre as necessidades*” (P10)<sup>5</sup>.

Cabe ressaltar que o município oferece a formação em AEE, entretanto as professoras participam da formação apenas quando já iniciaram o trabalho na SRM. Essa situação acontece, segundo uma das supervisoras do Núcleo de Educação Especial, responsável pelo serviço no município, porque não há interesse de professoras do ensino comum em trabalhar no AEE, o que acaba dificultando obter a formação antes do ingresso no serviço.

A formação em AEE oferecida às professoras se dá em estudos mensais, no horário de trabalho, e tem duração aproximada de 80 horas. O material utilizado, oferecido pelo MEC, baseia-se em dez fascículos, intitulados A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, que tratam das diferentes deficiências. Nos encontros, são enfocadas as funções específicas do(a) professor(a) especializado(a), com a atenção direcionada para estudar os casos dos estudantes e, então, construir o plano do AEE.

Desse modo, pode-se dizer que as professoras especializadas atendem em parte ao que os dispositivos legais – Resolução CNE/CEB 4/2009 (BRASIL, 2009) e Resolução CNE/CEB 2/2001 (BRASIL, 2001) – preconizam. A constatação de necessidades formativas para atuar no AEE adverte para a importância de problematizar os aspectos que interferem no trabalho docente e que podem trazer implicações ao processo de escolarização dos estudantes, principalmente porque o professor que atua nesse serviço torna-se referência para a comunidade escolar quando se fala dos estudantes considerados da EE.

Por outro lado, não se exclui a necessidade de pensar a formação para todas as professoras numa perspectiva inclusiva. Também não se está afirmando que, resolvendo as contradições da formação de professores, vá se conseguir uma escola, de fato, inclusiva. Acredita-se que a formação docente, seja inicial ou em serviço<sup>6</sup>, necessita considerar as condições concretas da escola. Isso impõe o reconhecimento da complexidade desse espaço educativo, que, construído na/pela diversidade, precisa atender às necessidades diferenciadas de aprendizagem de todos os estudantes.

A caracterização das professoras especializadas, relacionada a como as 32 professoras entendem sua função no AEE (duas professoras não responderam a essa questão), apresenta indicativos sobre esse serviço no município estudado que puderam ser agrupados em quatro indicadores, como se destaca a seguir:

<sup>5</sup> Como forma de organizar os dados coletados, os 34 questionários foram identificados com uma letra e um número (Professora 1 = P1, Professora = P2, e assim sucessivamente), de maneira a nominar cada participante da pesquisa.

<sup>6</sup> A formação em serviço concebe a “escola como um espaço de construção coletiva de saberes e práticas”, por isso a participação do professor é “[...] por si só algo extremamente formativa”. (PEREIRA, 2010, p. 1). “Os professores aprendem sobre si, sobre os outros e sobre o trabalho em contexto”, assumem-se protagonistas de sua formação e por meio dos processos coletivos desencadeados “[...] permitem a todos e a cada um se envolver e se comprometer com o avanço da aprendizagem de seus alunos e com a transformação da escola e do sistema de ensino” (PLACCO, 2010, p. 1).

- 1 – A centralidade na própria SRM e nos estudantes;
- 2 – Como um trabalho que envolve a comunidade escolar;
- 3 – Aspectos que se relacionam à formação;
- 4 – Outros, que não puderam ser reunidos com os demais.

As respostas das participantes da pesquisa que centralizam o trabalho como aquele desenvolvido apenas com o estudante<sup>7</sup> (35%) são percebidas em falas como:

*Hoje minha função na educação infantil é **estar estimulando áreas sensoriais, motoras, cognitivas, para o desenvolvimento da criança.*** (P31) (grifos das autoras<sup>8</sup>)

***Auxiliar as crianças** com algum tipo de deficiência, dando-lhes suporte para minimizar as barreiras que encontram na sala regular".* (P23)

***Auxílio e ajuda para os alunos** poderem ou terem recursos diferentes ou maneiras diferentes de compreender ou ver determinados assuntos.* (P1).

Essas informações nos permitem fazer duas proposições. Primeira: tais falas dão indícios de um trabalho isolado das professoras especializadas; segunda: a centralidade no estudante evoca o entendimento de que algo precisa ser “reparado”, corrigido no estudante, como se vê nas falas anteriores e também na seguinte, em que outra professora explicita o que entende como sua função:

*Como uma professora que contribui para eliminar as **barreiras dos alunos** com deficiência e que com as atividades diferenciadas auxilio na melhor aprendizagem daqueles alunos com muitas dificuldades.* (P7).

A função de professora especializada concebida como um trabalho isolado pode levar ao entendimento, pelos demais envolvidos no processo de escolarização, de que a responsabilidade pela aprendizagem do estudante é apenas do AEE, já que não há articulação com os demais profissionais da escola. O trabalho assim entendido e praticado admite que não necessariamente precise acontecer no contexto escolar, uma vez que não existem conexões com a sala de aula comum. Para Baptista (2011, p. 65),

[...] embora tenhamos que admitir a grande amplitude das ações e a possibilidade interpretativa de práticas centradas no atendimento direto ao aluno, é necessário que se identifique a potencial valorização do trabalho compartilhado com outros profissionais, principalmente o docente da sala comum.

Esses achados correlacionam-se com os encontrados por Jesus (2013), que, no diálogo com professoras que trabalham no AEE, constata que elas “o significam tanto centrando nos processos educacionais do aluno, quanto em seus próprios saberes-fazer” (JESUS, 2013, p. 146).

De acordo com Arroyo (2011), apesar de os professores buscarem escolhas para lidar com as situações concretas de seu ofício, o trabalho isolado os torna enfraquecidos “na estrutura de trabalho, na divisão de tempos e de espaços” (ARROYO, 2011, p. 150).

<sup>7</sup> Das 12 participantes da pesquisa que centralizam o trabalho apenas como aquele com o estudante, sete atuam na SRM há menos de um ano.

<sup>8</sup> Os grifos nas falas/dizeres das professoras são das autoras.

A complexidade da qual o trabalho docente tem se revestido, sobretudo quando exercido com estudantes com diferenças significativas<sup>9</sup> no processo de escolarização, endossa a necessidade de embasá-lo em práticas colaborativas, “de integrar na cultura docente um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho” (NÓVOA, 2009, p. 42).

Nessa perspectiva, o trabalho colaborativo e/ou culturas/práticas de colaboração (NÓVOA, 2009; JESUS, 2010; ARROYO, 2011), ao levar em conta os saberes-fazer dos docentes, fortalecem “os professores no que eles e elas têm de mais seu [...], do que sabem e controlam, suas práticas, seus produtos e seu trabalho”, configurando-se como um suporte ao seu ofício e à sua formação (ARROYO, 2011, p. 150).

As redes de apoio, fundamentais no trabalho colaborativo, além de fortalecer os saberes-fazer dos professores geram um sentimento de empoderamento de sua profissão e, embasadas nas teorias, possibilitam reflexões sobre o seu trabalho e a necessidade ou não de transformações das ações pedagógicas. Dessa forma, a teoria auxilia nas respostas às exigências não apenas de uma prática existente como também de uma prática que está se constituindo, na medida em que muitas das professoras especializadas da referida rede municipal de ensino estão há pouco tempo no AEE.

A segunda proposição, referente ao que as professoras especializadas entendem como sua função nesse serviço, ou seja, a de que a centralidade do trabalho do profissional do AEE está somente no estudante, evoca o entendimento de que algo precisa ser “reparado/corrigido no estudante”, já que “não está pronto” para tal aprendizado. Essa compreensão tira de foco o que as redes de apoio (professores, pais, instituições especializadas, AEE) poderiam fazer, a fim de potencializar o aprendizado desse aluno para desenvolver o trabalho como reparação ou para preparar o estudante para a escola e/ou aprender. Há, aqui, um imbricamento do presente – as diretrizes para as SRM, com indicações de um trabalho enriquecido pelas ações coletivas colaborativas – com o passado (recente), da atuação dos professores da Educação Especial, que miravam (ou miram) suas intervenções apenas no estudante, num trabalho desconectado das demandas da escola regular, ou não entendendo como uma ação ampla que contempla transformações de todos os envolvidos no processo de escolarização. Assim,

A dimensão corretiva e ‘reparadora’ pode permear a assessoria, a bidocência, o trabalho com outros interlocutores. Porém, dificilmente haverá uma ação em rede se o trabalho do educador estiver centrado e concentrado no atendimento exclusivo ao aluno com deficiência (BAPTISTA, 2013, p. 48).

A esse entendimento é necessário acrescentar a própria constituição do trabalho docente, que não traz em sua história práticas que preveem a colaboração entre profissionais, mas um trabalho isolado, em que o(a) professor(a) precisa “dar conta” sozinho(a) de fazer alguém aprender alguma coisa.

Marcelo (2009), ao falar das constantes e desafios da profissão docente, aponta que “poucos profissionais se caracterizam por maior solidão e isolamento” e que

<sup>9</sup> “Diferenças significativas” ou “significativamente diferente” são termos cunhados por Amaral (1998) ao referir-se às pessoas com deficiência. Para a autora, o termo diferença significativa demarca uma diferença que não é vivenciada com tranquilidade em uma determinada sociedade. Assim, a deficiência seria uma diferença significativa que se coloca como provocadora das/nas interações sociais, de modo a levar a uma relação que pode aproximar ou afastar os outros que não partilham dessa diferença, dependendo muito de como o entorno social lida com a diferença significativa.

esse isolamento é favorecido pela “arquitetura escolar, que organiza as escolas em módulos-padrão, assim como pela distribuição do tempo e do espaço” (MARCELO, 2009, p. 122). Segundo D. Hargreaves (1999, apud MARCELO, 2009, p. 124),

[...] os professores ignoram o conhecimento que existe entre eles; portanto, não podem partilhar e construir sobre o conhecimento. Ao mesmo tempo, também não conhecem o conhecimento que não possuem e, portanto, não podem gerar novo conhecimento. Há uma complexa distribuição social do conhecimento na escola: nenhum professor em particular conhece ou pode conhecer a totalidade do conhecimento profissional que os professores possuem.

Prosseguindo nas compreensões das participantes sobre suas funções como professoras do/no AEE, há as que não informam o que entendem ser sua função, mas fazem referência à necessidade de tal conhecimento. Outras ainda mencionam aspectos relacionados à formação (12%), como se observa:

*Gostaria de **melhor definir**, pois ainda não **me sinto integrada por completo no AEE** (P24).*

***Necessitando de mais conhecimento** (P3).*

*Estou **em formação** (P13).*

*O professor da SRM deve estar em constante **formação** (P33).*

*Procurando sempre realizar cursos e trocas de ideia (P15).*

Se já nos parece enfraquecer o potencial de efetividade do AEE a centralidade do trabalho da professora especializada estar apenas no estudante, não saber qual a sua função, como se observou em algumas das falas anteriores, confere uma situação ainda mais fragilizada tanto aos estudantes e demais envolvidos no processo de escolarização, quanto e sobretudo à professora, a quem se delega uma atividade docente a qual não sabe/entende a função específica para tal trabalho.

O AEE institui-se na escola como um dispositivo pedagógico direcionado a auxiliar/apoiar a comunidade escolar, mas, se não atende às demandas da escola ou não “traduz” os objetivos e ações de tal serviço, potencializa as chances de entendê-lo como um serviço da Educação Especial substitutivo, que mudou apenas para dentro das escolas, e não de configuração.

Nas palavras de Jesus (2008), tal situação pode levar à despotencialização do trabalho educativo das professoras e a um “não lugar”, dificultando a sua permanência em um lugar “capaz de ensinar” (JESUS, 2008, p. 77).

Embora o AEE seja recente em todo o país, com início no município estudado em 2009, admitindo-se estar (re)conhecendo-o e construindo concepções sobre o serviço, não se exclui a necessidade (ainda maior) de iniciar esse trabalho com as professoras, de maneira que se sintam minimamente seguras quanto às funções a serem desenvolvidas.

As professoras, nesse sentido, deixam claros seus sentimentos quanto ao trabalho e ecoam angústias por serem expropriadas do exercício da função que se propuseram a desenvolver.

As vias de formação e de assessoramento aos professores, tanto os que se encontram em formação inicial como em formação continuada, são importantes

para que eles não se sintam impotentes face à demanda da inclusão escolar (BEYER, 2006, p. 81).

A formação continuada reveste-se de maior potência quando parte do “saber-fazer dos profissionais para a construção de um novo modo de lidar com a realidade” (JESUS, 2006, p. 97).

Ainda que se verifiquem indicações de um trabalho realizado de forma isolada, há professoras que o percebem como aquele que envolve toda a comunidade escolar (32%), pais, gestores, estudantes e demais professoras.

Os dizeres das professoras aproximam-se do que se acredita ser um trabalho colaborativo, que, como se discutiu acima, interfere na atuação das professoras e, conseqüentemente, abarca os estudantes e os demais envolvidos no processo de escolarização, como se constata nas seguintes falas:

*Como professora do AEE, procuro **manter parceria com os profissionais que atendem o aluno, com a família, com o professor da sala regular, orientá-los no sentido de procurar valorizar o aluno, descobrir suas habilidades e potencialidades, para que as barreiras em sala sejam minimizadas** (P9).*

*Identificar, elaborar, produzir recursos pedagógicos e de acessibilidade e avaliar, acompanhar funcionalidade, **estabelecendo parcerias com família, escola e instituições especializadas** para promover autonomia do educando dentro do ambiente escolar (P10).*

*É uma função muito importante, pois **articula com toda a escola em prol de um mesmo objetivo**, que é a eliminação de barreiras para o aluno com deficiência (P25).*

*O professor do AEE é um profissional muito importante na escola, pois **ele contribui junto com os demais profissionais da escola** para a inclusão do aluno com deficiência (P26).*

O trabalho colaborativo apoia-se “na troca de experiências, na avaliação em processo e na colaboração entre todos aqueles que estão na escola comprometidos com o ato de ensinar e de aprender” (JESUS, 2010, p. 238).

Essas práticas de colaboração escolar entre os profissionais, quando entendidas como o engajamento deles no processo de escolarização dos estudantes, fortalecem as possibilidades diferenciadas de ensino e aprendizagem, pois têm como premissa refletir, visualizar e planejar os saberes-fazeres das professoras, de modo a trabalhar formas de ensino que contemplem as necessidades dos estudantes.

Contudo, o trabalho colaborativo não deve ser pensado apenas quando se trata de estudantes com necessidades diferenciadas no processo de escolarização, mas também como parte do trabalho de todo professor, que precisa ser favorecido pela estrutura organizativa da escola.

Postula-se aqui que o trabalho docente assumido como aquele que prevê ações colaborativas é parte dos princípios da escola que se quer inclusiva, aquela que compreendeu que não pode ignorar a diversidade de seus alunos.

A recorrência (62%) das respostas das professoras (somadas 35% de centralidade no estudante, 12% de aspectos relacionados à formação e 15% de outros) que não veem o trabalho docente do AEE como envolvendo toda a comunidade escolar pode levar ao

entendimento de que apenas o trabalho da professora especializada com o estudante é suficiente (e/ou substitutivo) para auxiliá-lo e/ou apoiá-lo na aprendizagem.

Esses achados precisam ser relacionados também a outros, pois, apesar de 62% das respostas das participantes não indicarem um trabalho com todos da comunidade escolar, a inferência não pode restringir-se apenas ao não entendimento das professoras quanto à sua função; deve considerar também as possíveis dificuldades de efetivar um trabalho colaborativo.

O excessivo número de escolas e estudantes sob a responsabilidade de uma professora e com isso, dificuldades em acompanhar as necessidades da comunidade escolar é um dos aspectos apontados pelas professoras como desafios para a efetividade do AEE. As professoras apontam ainda ser a parceria uma das condições indispensáveis para desenvolver o seu trabalho, mas em grande medida parece não acontecer pelas próprias condições concretas da escola.

### **Considerações finais**

A fala das participantes revelou falta de coesão sobre a função de professora do/no AEE, o que indica a necessidade de propor, entre as professoras, discussões acerca do assunto, a fim de buscar compreender a função e até mesmo significar o AEE como estratégia pedagógica no contexto escolar, pois, apesar de estar dentro da escola, algumas desenvolvem seu trabalho de forma isolada.

A falta de coesão do que venha a envolver a função do professor do/no AEE pode interferir também no trabalho com a comunidade escolar. Se a função restringe-se ao trabalho da professora especializada com o estudante ou se não sabe ao certo de que se trata, esse serviço não está cumprindo com o seu objetivo, que é apoiar os sistemas de ensino e a comunidade escolar.

Contudo, por se tratar de um serviço novo para atender os estudantes da Educação Especial, supõe-se que muitas ações e entendimentos estejam em processo de implantação e reconhecimento e até mesmo façam parte da construção do serviço. Assim, pode-se dizer que também as professoras estão num momento de (re) conhecimento do serviço e do trabalho a serem realizados no AEE.

Por consistir num serviço recente nesse formato, na maioria dos contextos escolares brasileiros exige-se que ele seja compreendido como processo que pode configurar-se não somente de formas distintas como também com diferentes necessidades, desafios e sucessos.

Dessa forma, não basta oferecer Atendimento Educacional Especializado nas escolas regulares; é preciso, principalmente, oferecer condições para sua efetivação em todas as escolas e em cada escola, já que o serviço não envolve apenas disponibilizar recursos e atendimento individualizado ao estudante, mas também e, sobretudo proporcionar a ele acessibilidade aos conhecimentos que a escola tem a função social de ensinar.

Criar espaços-tempos para compartilhar angústias e possibilidades configura-se como uma forma de aproximação entre professoras especializadas e escola, a fim de que, colaborativamente, se contribua para o processo de inclusão e escolarização dos estudantes, que são, em primeiro lugar, alunos da escola.

## Referências

- AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola**. São Paulo: Summus, 1998.
- ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 59-76, 2011.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e Educação Especial: para além do AEE. In: JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno (Orgs.). **Prática pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013.
- BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **O Atendimento Educacional Especializado no processo de inclusão escolar, na rede municipal de ensino de Mossoró/RN**. 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.
- BEYER, Hugo Otto. Da integração à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 set. 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/Seesp, 2008. Disponível em: <[http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial)>. Acesso em: 15 jul. 2015.
- BRASIL. Portaria normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 abr. 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17430&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817)>. Acesso em: 15 jul. 2015.
- BUDNOVA, Tatiana; BARONAS, Roberto Leiser; TONELLI, Fernanda. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 268-280, ago./dez. 2011.
- DELEVATI, Aline de Castro. **AEE: que atendimento é este? As configurações do atendimento educacional especializado na perspectiva da rede municipal de ensino de Gravataí/RS**. 2012. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- FRANCO, Maria Laura. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção; RAMOS, Bruna Sola (Orgs.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora: UFJF, 2010.
- HUBERMAN, Michäel. Tendências gerais do ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.
- JESUS, Denise Meyrelles. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- JESUS, Denise Meyrelles. Formação de professores para a inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimento. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini (Orgs.). **Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Brasília: Capes/Proesp, 2008.
- JESUS, Denise Meyrelles. Tensões e possibilidades na inclusão escolar: conexões com a formação docente. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- JESUS, Denise Meyrelles. Atendimento educacional especializado e seus sentidos: pela narrativa de professoras de atendimento educacional especializado. In: JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno (Orgs.). **Prática pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisas sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MILANESI, Josiani Beltrame. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista**. 2012. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Formação em serviço. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

REGO, Teresa Cristina. Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.