



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

ELIS REGINA DE ARAÚJO

**PERFIL E ATUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO: UM ESTUDO NAS ESCOLAS DA ZONA OESTE DO
MUNICÍPIO DE CAICÓ/RN**

MOSSORÓ

2017

ELIS REGINA DE ARAÚJO

**PERFIL E ATUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO: UM ESTUDO NAS ESCOLAS DA ZONA OESTE DO
MUNICÍPIO DE CAICÓ/RN**

Artigo apresentado ao Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal Rural do Semi-Árido como requisito para obtenção do título de Especialista em Atendimento Educacional Especializado.

Orientador: Prof.^a Ms. Milena Paula Cabral de Oliveira

MOSSORÓ

2017

**PERFIL E ATUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO: UM ESTUDO NAS ESCOLAS DA ZONA OESTE DO
MUNICÍPIO DE CAICÓ/RN**

Artigo apresentado ao Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal Rural do Semi-Árido como requisito para obtenção do título de Especialista em Atendimento Educacional Especializado.

Defendida em: ____ / ____ / 2 ____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.(a) Ms. Milena Paula Cabral de Oliveira (UFERSA)
Presidente

Prof. Dr. Francisco Rodrigues Souto (UFERSA)
Membro Examinador

Prof.(a) Dr^a Francisca Cabral (UERN)
Membro Examinador

AGRADECIMENTOS

*A*o meu Deus Jeová por ser tão bondoso comigo me dando sabedoria e coragem para enfrentar as adversidades;

A Ufersa pela oportunidade de fazer parte de seu elenco;

A minha orientadora Milena Paula, por junto comigo construir este trabalho;

A minha tutora Glaudênia que desde o curso de Aperfeiçoamento aguenta meus surtos;

As professoras das SRM que gentilmente contribuíram com as entrevistas;

*A*os meus amigos e familiares por entenderem a frase “não posso ir, tenho trabalho da especialização pra fazer”.

RESUMO

O advento de um novo milênio evidenciou as transformações culturais empreendidas pelos avanços tecnológicos e científicos, apontando para uma nova ordem social. Nesse âmbito algumas discussões tornaram-se tônicas, dentre estas ressaltamos o paradoxo da exclusão X inclusão social, do qual emerge um ideário de organização social, onde todos têm vez e voz, sendo este ideal comumente definido como Paradigma inclusivo. Nessa nova realidade, diversos estudos e pesquisas são desenvolvidos na tentativa de se buscar compreender o que seja a inclusão, os seus processos, as suas modalidades e as suas implicações nos espaços sociais, dentre estes a escola. Tendo em vista que, cada vez mais, são denunciadas pela própria sociedade, as mais diferentes práticas de exclusão, assim, tornando-se inevitável “alavancar” um processo inclusivo, ou seja, abrir os espaços, as “rodas” para inclusão das pessoas que, por diferentes motivos, estão socialmente excluídas. Nessa perspectiva, partimos do princípio que 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, levando em consideração suas necessidades. Assim, podemos entender que para atuar no AEE, os professores devem ter formação específica para este exercício. No entanto, nos questionamos, na prática, é isso mesmo que ocorre? A partir da interlocução com diferentes autores e professores do curso, foi suscitando em nós o desejo de conhecer melhor a realidade do Atendimento Educacional Especializado do município de Caicó/RN, dessa vez através de investigação empírica e a luz dos teóricos. Assim, buscamos investigar: quando e como iniciou o AEE no município? Qual a realidade local? Quantas Salas de Recurso Multifuncional dispõem? Quem nelas atua? Como atuam? A partir de nossas inquietações delineamos como objetivo investigar o perfil e o espaço de atuação dos profissionais do atendimento educacional especializado nas escolas municipais da zona oeste de Caicó/RN. Em nosso percurso metodológico utilizamos entrevistas semiestruturadas e questionários. Centralizamos nossa pesquisa junto aos profissionais que atuam em sala de recurso multifuncional, sendo assim em 04 escolas da zona oeste do município, totalizando 05 professoras que colaboraram com nossa pesquisa. Desse modo, partimos do princípio de que a escola inclusiva é aquela que além de acolher, elimina as barreiras que impedem os alunos com deficiência de se desenvolverem dentro de suas limitações. Contudo, podemos afirmar que as escolas da Zona Oeste no município de Caicó, não estão cumprindo com seu papel quando: Alunos não têm acesso ao AEE porque estudam numa escola e o atendimento é em outra; precisam interromper o atendimento para ceder a sala para outra atividade e/ou são atendidos em salas inapropriadas para a situação. Diante do exposto, consideramos ser relevante o desenvolvimento de práticas pedagógicas colaborativas e cooperativas no contexto escolar, as quais devem estar alicerçadas num Projeto Político Pedagógico que represente as escolhas de um coletivo e que, por conseguinte, seja assumido por todos, o que se constitui num passo importante na efetivação de uma escola inclusiva.

Palavras-chave: INCLUSÃO, AEE, FORMAÇÃO DOCENTE.

ABSTRACT

The advent of a new millennium evidenced the cultural transformations undertaken by technological and scientific advances, pointing to a new social order. In this context, some discussions have become tonic, among them we highlight the paradox of exclusion X social inclusion, from which emerges an ideology of social organization, where everyone has time and voice, and this ideal is commonly defined as an inclusive paradigm. In this new reality, several studies and research are developed in an attempt to understand what inclusion is, its processes, its modalities and its implications in social spaces, among which the school. In view of the fact that more and more exclusionary practices are denounced by society itself, so that it becomes inevitable to "leverage" an inclusive process, that is, to open the spaces, the "wheels" for the inclusion of people Which, for different reasons, are socially excluded. From this perspective, we assume that specialized educational services have the function of identifying, elaborating and organizing pedagogical and accessibility resources that eliminate barriers to the full participation of students, taking into account their needs. Thus, we can understand that to work in ESA, teachers must have specific training for this exercise. However, we ask ourselves, in practice, is this really what happens? From the interlocution with different authors and teachers of the course, it was raising in us the desire to know better the reality of the Specialized Educational Assistance of the municipality of Caicó / RN, this time through empirical investigation and the light of theorists. Thus, we seek to investigate: when and how the ESA began in the municipality? What is the local reality? How many Multiprofessional Resource Rooms do you have? Who works in them? How do they act? Based on our concerns, we outline the objective of investigating the profile and the space of action of the professionals of the educational service specialized in the municipal schools of the western zone of Caicó / RN. In our methodological course, we used semi-structured interviews, questionnaires and documentary analysis, and centralized our research with the professionals who work in a multifunctional resource room, thus being in 04 schools in the western zone of the municipality, totaling 05 teachers who collaborated with our research. In this way, we start from the principle that inclusive school is one that, apart from welcoming, eliminates the barriers that prevent students with disabilities from developing within their limitations. However, we can say that the schools of the West Zone in the municipality of Caicó, are not fulfilling their role when: Students do not have access to ESA because they study in one school and the service is in another; Need to interrupt the attendance to give the room to another activity and / or are attended in rooms that are inappropriate for the situation. In view of the above, we consider it to be relevant to develop collaborative and cooperative pedagogical practices in the school context, which should be based on a Political Pedagogical Project that represents the choices of a collective and that, there fore, is assumed by all, what constitutes An important step in the realization of an inclusive school.

KEY WORDS: INCLUSION, SPECIALIZED SERVICE, TEACHER TRAINING.

1 INTRODUÇÃO

O advento de um novo milênio evidenciou as transformações culturais empreendidas pelos avanços tecnológicos e científicos, apontando para uma nova ordem social. Nesse âmbito algumas discussões tornaram-se tônicas, dentre estas ressaltamos o paradoxo da exclusão X inclusão social, do qual emerge um ideário de organização social, em que todos têm vez e voz, sendo este ideal comumente definido como Paradigma inclusivo.

Nessa nova realidade, diversos estudos e pesquisas são desenvolvidos na tentativa de se buscar compreender o que seja a inclusão, os seus processos, as suas modalidades e as suas implicações nos espaços sociais, dentre estes a escola. Tendo em vista, que cada vez mais, são denunciadas pela própria sociedade, as mais diferentes práticas de exclusão, assim, tornando-se inevitável “alavancar” um processo inclusivo, ou seja, abrir os espaços, as “rodas” para inclusão das pessoas que, por diferentes motivos, estão socialmente excluídas.

A inclusão, a qual nos referimos, não é apenas a inserção de “excluídos” em grupos sociais, mas é possibilitar às pessoas que estão “fora”, meios para “entrarem” na sociedade enquanto cidadãos ativos e participativos. Nessa perspectiva, muito se fala em inclusão, mas essa inclusão ainda não acontece como deveria. De fato percebe-se que uma boa parte das escolas não está devidamente preparada, ou seja, adaptada para receber os alunos que são público alvo da educação especial.

Uma questão, que por vezes chama atenção, está relacionada à formação dos professores que atuam no AEE. Assim, estudar esse tema se faz necessário, tendo em vista que a formação ou não dos profissionais que atuam nas salas de Recursos Multifuncionais, pode interferir na sua principal função que é na construção de aprendizagens e convivências sociais do aluno com deficiência.

Nesse âmbito, as motivações iniciais de nosso trabalho surgem no contexto de nossa atuação como professora da Rede municipal de Ensino do município de Caicó/RN, e no âmbito dos estudos do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado/AEE – UFERSA.

A partir da interlocução com diferentes autores e professores do curso, foi suscitando em nós o desejo de conhecer melhor a realidade do Atendimento Educacional Especializado do município de Caicó/RN, dessa vez através de investigação empírica e a luz dos teóricos. Assim, nos inquietamos para investigar: quando e como iniciou o AEE no município? Qual a realidade local? Quantas Salas de Recurso Multifuncional dispõem? Quem nelas atua? Como atuam?

A partir de nossas inquietações delineamos como objetivo, investigar o perfil e o espaço de atuação dos profissionais do atendimento educacional especializado nas escolas municipais da zona oeste de Caicó/RN.

Partindo do princípio que 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, levando em consideração suas necessidades, podemos entender que para atuar no AEE, os professores devem ter formação específica para este exercício. No entanto, nos questionamos se na prática é isso mesmo que ocorre.

Quando se pensa no profissional do AEE, alguns, equivocadamente, atribuem a este profissional um papel que não lhe cabe, ou seja, dar aulas de reforço a alunos que tenham dificuldade na aprendizagem. Entendemos que a função do professor do AEE é criar estratégias que auxiliem o aluno com deficiência a construir seu conhecimento. Neste sentido, o artigo 12 da Resolução CNE/CEB nº 04/2009 aponta para a formação específica do professor do AEE em Educação Especial.

A relevância da formação dos professores do AEE ganha destaque quando Ropoli (et. al. 2010) afirma que o mesmo não é mais um especialista na escola, mas que a ele cabe algumas atribuições. Para cumprir com estas atribuições, se faz necessária a formação específica na área, devendo ser um dos objetivos do PPP das escolas, cabendo à gestão escolar programar ações que garantam a formação das pessoas envolvidas direta ou indiretamente, nas unidades de ensino.

Planejar as intervenções pedagógicas requer não só tempo, mas formação inicial e continuada para os profissionais que ali irão exercer suas funções; tendo em vista a diversidade de deficiências que são atendidas no AEE como também, à forma que cada um desses alunos reage ao estímulo que recebe. (BONDEZAN & GOULART; 2013). Espera-se que a escola inclusiva se prepare não só em termos físicos, materiais e arquitetônicos, mas também e principalmente na formação de professores, na promoção de uma educação de qualidade como bem comum.

De acordo com Silva (2014) a escola tem dado abertura para grupos sociais que antes não acolhia, mais ainda encontra dificuldades para se abrir para os novos conhecimentos trazidos por certos grupos sociais. Paralelamente, a sociedade se utiliza de mecanismos legais que asseguram o acesso a estes grupos sociais que antes não circulavam nos ambientes escolares. Um exemplo notório de tais grupos são os alunos com deficiência. Com um histórico secular de exclusão, pessoas com deficiência conseguiram pouco a pouco firmar-se

nos meios sociais, nos quais se tornaram atores dos processos de transformação da sociedade atual e romperam com as barreiras impostas.

1.1 Percursos metodológicos e estrutura de nosso trabalho

O nosso percurso metodológico ancora-se na abordagem qualitativa da pesquisa e como instrumentos de construção dos dados realizamos um questionário para caracterização dos sujeitos participantes do estudo, entrevista semiestruturada, como forma de apreender as ações e os discursos dos sujeitos investigados. (LAVILLE & DIONNE, 1999; LÜDKE & ANDRÉ, 1986)

Diante disso, após a aplicação dos procedimentos metodológicos de nossa pesquisa, consideramos pertinente estruturar o nosso relato investigativo da seguinte forma: na primeira parte introdutória, explanamos o cerne de nossa pesquisa, objetivos e metodologia de trabalho. Na segunda parte, resgatamos brevemente os aspectos concernentes ao Atendimento Educacional Especializado – ordenamento legal e perspectivas teóricas – e ainda, compartilharemos os “achados” de nossa pesquisa, apresentando o perfil e espaços de atuação dos profissionais do AEE do município de Caicó/RN. Por fim, em nossas considerações, realizaremos uma reflexão sobre a formação desses profissionais, os limites e dificuldades do desenvolvimento do AEE no município.

2. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ordenamento legal, perspectivas teóricas e a realidade no município de Caicó/RN

Como vimos, atualmente, as políticas educacionais brasileiras têm assumido amplamente a defesa da escola inclusiva, objetivando assegurar o direito de todos à educação, inclusive dos alunos considerados público alvo da Educação Especial. Para isso, apontam em direção à necessária disponibilização de serviços de apoio especializados, voltados para a eliminação das barreiras que possam se constituir em impedimento para a efetiva participação destes alunos no contexto escolar e social.

Neste sentido, o atendimento educacional especializado, ofertado nas escolas municipais de Caicó, tem por finalidade apoiar o desenvolvimento destes alunos ao longo de seu processo de escolarização e se constitui num serviço importante para o processo de inclusão escolar, o qual é assegurado na Constituição Federal (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Este atendimento é orientado pela Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a) e ratificado pela Resolução nº4 (2009b) que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial, sendo implementado por meio do Decreto nº 7.611 de 2011, que prevê, inclusive, a ampliação deste atendimento por meio do apoio técnico e financeiro da União.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a), o AEE tem como função complementar e ou suplementar a formação dos alunos considerados público alvo da educação especial, visando sua autonomia e independência, tanto na escola como fora dela. Desse modo, o AEE se diferencia em relação às atividades desenvolvidas na sala de aula comum, o que imprime a este atendimento um caráter não substitutivo face ao ensino regular. Desse modo, segundo este documento, o AEE “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas.” (BRASIL, 2008a, p.16), devendo articular-se à proposta pedagógica da escola de ensino regular.

Desse modo, a necessária articulação do AEE à proposta pedagógica da sala de aula comum, pressupõe que o professor do AEE trabalhe de forma colaborativa e cooperativa com os demais membros da comunidade escolar. Sobretudo com o professor da sala de aula comum, visando à inclusão escolar dos alunos considerados público-alvo da educação

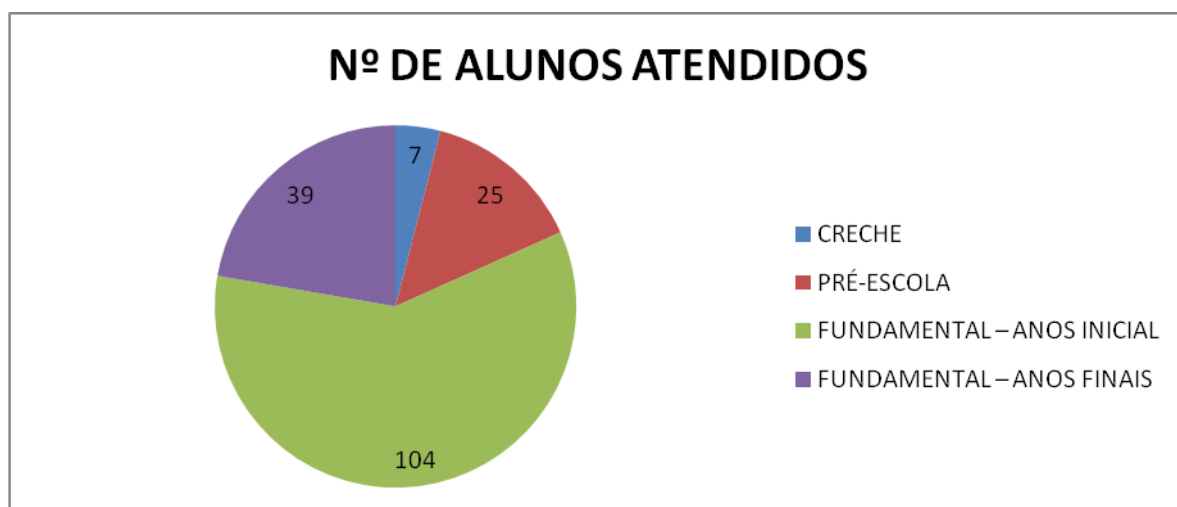
especial, o que está previsto como uma das atribuições deste profissional na resolução nº4 de 2009, em seu Art. 13, inciso VIII.

Vizim (2003) concorda que para alguns, ainda é um desafio construir um trabalho pedagógico com qualidade para todos, diante da diversidade que se apresenta. Este desafio se reflete no município de Caicó/RN, que de acordo com o censo de 2016 atendeu 183 alunos com deficiência, em 10 escolas (zona urbana e rural) e contando com apenas 15 profissionais. Nesse contexto, centralizamos nossa pesquisa junto aos profissionais que atuam em sala de recurso multifuncional em 04 escolas da zona oeste do município.

E foi nesta perspectiva de educação inclusiva que a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, em 2007, implantou no município de Caicó/RN, a primeira sala com Atendimento Educacional Especializado, na Escola Municipal José Gurgel, com recursos próprios. Atualmente com 45 escolas, a secretaria de educação já tem salas com Atendimento Educacional Especializado funcionando em 10 escolas – destas, 1 é na zona rural – e com 15 profissionais atuando. Para este ano objetiva-se a implantação de mais uma. Também, foram disponibilizados 8 intérpretes de Libras, distribuídos em 5 escolas.

Embora não possua uma regulamentação própria de como conduzir a Educação Especial, o município se pauta pelas orientações emitidas pelas normas do Estado contidas na Resolução nº 03/2016/CEB/CEE/RN de 23 de novembro de 2016, como também pelas orientações nacionais.

De acordo com o censo de 2016, 183 alunos público alvo da educação especial receberam atendimento, distribuídos conforme indica o gráfico abaixo.



A partir desses números, a coordenação de Educação Especial do Município nos informou que existe a necessidade de implantar novas salas de recurso, de forma que o maior número possível de alunos sejam atendidos, e de preferência na sua própria escola ou o mais próximo possível de sua residência. Para este fim, objetiva-se ampliar espaços; habilitar profissionais¹ e reordenar as salas de forma a organizar o atendimento para que os alunos de escolas onde não exista o AEE sejam atendidos em escolas onde já tem.

2.2 O perfil dos profissionais do AEE

O perfil dos profissionais e atendimento nas SRM são apresentados no gráfico abaixo:

Quadro 01 – perfil profissional dos professores de sala de recurso

ESCOLA	FORMAÇÃO	Nº DE ANOS NO MAGISTÉRIO	Nº DE ANOS NO AEE	ALUNOS ATENDIDOS NO AEE
A – 1 ²	Pedagogia, Psicopedagogia institucional e clínica, Psicanálise – Formação Profissional em regime Livre de Ensino Teórico.	27	06	22
A – 2	Pedagogia, Especialização em AEE, Psicopedagogia.	15	04	21
B	Pedagogia, Psicopedagogia.	Não informou	01	07
C	Pedagogia, Psicopedagogia.	14	01	09
D	Pedagogia, Psicopedagogia.	30	01	17

Conforme indica o gráfico, dos professores do AEE entrevistados, apenas uma possui especialização em AEE. No entanto, todas apresentaram cursos de formação e encontros voltados para a Educação Especial. Concluímos que a participação dos professores nestes cursos de formação foi de iniciativa pessoal dos profissionais, tendo em vista que conforme explicado em nota, a Secretaria de Educação promoveu apenas uma formação continuada.

Desse modo, consideramos de suma importância a participação desses profissionais em cursos de formação, pois embora seja responsabilidade das equipes gestoras suprir os materiais necessários para uso do aluno, é necessário que o professor do AEE tenha conhecimento destes materiais e de como manuseá-los. (RODRIGUES, 2017). Também, é função do professor organizar estratégias que atendam as especificidades de cada aluno. Para

¹Em 2016 foi ministrada em parceria com a SUESP uma formação continuada para os professores do AEE.

²Nesta escola há um profissional por turno. Nas demais, um profissional por escola.

isso é necessário que este profissional tenha conhecimento acerca de Comunicação Aumentativa e Alternativa, Sistema Braile, Orientação e Mobilidade, Soroban, Libras, Ensino da Língua Portuguesa para surdos, Atividades de Vida Diária, Atividades Cognitivas, Aprofundamento e Enriquecimento Curricular, Estimulação Precoce, entre outros. (BODEZAN & GOULART, Op. Cit.) E este conhecimento só poderá ser contemplado por meio de formação específica e continuada.

2.3 Os espaços de atuação dos profissionais do AEE: a sala de recurso multifuncional

O AEE pode ser definido como um conjunto de recursos, equipamentos, serviços, estratégias e práticas concebidas e aplicadas para amenizar os problemas encontrados pelos indivíduos com deficiências. E tem como objetivo proporcionar a pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado, trabalho e integração com a família, amigos e sociedade.

Ropoli esclarece que as SRM se constituem em:

[...] espaços localizados nas escolas de educação básica, onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado - AEE. Essas salas são organizadas com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público alvo da educação especial, em turno contrário à escolarização. (Op. Cit. p. 31).

Nessa perspectiva, se compararmos o AEE a um tripé formado por professores, alunos e SRM, consideramos então, que este tripé sofre algumas dificuldades. Das quatro escolas visitadas, uma não tem SRM e os atendimentos são realizados em qualquer sala que esteja disponível. Duas dispõem da sala, mas como as mesmas são utilizadas para outros fins, o atendimento deixa a desejar por ser constantemente interrompido. Portanto, ficamos com apenas uma SRM voltada unicamente para o atendimento ao aluno. Teoricamente o PPP das quatro escolas contempla o AEE, no entanto, na prática este ainda não acontece como deveria.

Quando comparamos os números dos alunos atendidos nestas escolas, com os números apontados pelo censo, notamos uma dicotomia de ordem quantitativa. No entanto, vale ressaltar que nem todos os alunos atendidos têm laudo médico indicando a deficiência. Um número considerável apresenta distúrbios de comportamento e dificuldade de aprendizagem significativos, mas que ainda não teve a oportunidade de passar por uma avaliação médica.

O atendimento de alunos não diagnosticados por um laudo tem amparo na Norma Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE que diz:

“Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico”.

E como bem colocado na fala da professora A2:

“Eu não me sentiria útil à escola ou a educação se me recusasse a atender um aluno só porque ele não possui um laudo e eu tenho tempo sobrando”.

Os profissionais reconhecem que o AEE não é uma sala de reforço, nem um lugar de repetições de atividades da sala comum, como explicita a professora B:

“O ensino oferecido no AEE é necessariamente diferente do ensino escolar e não pode caracterizar-se como um espaço de reforço escolar, de complementação das atividades escolares”.

Portanto, é um ambiente que pode ser utilizado como instrumento que irá favorecer aos alunos a possibilidade de desenvolverem habilidades para a construção do conhecimento. A partir das falas dos sujeitos pesquisados, observamos o interesse dos professores em desenvolver da melhor forma possível seu trabalho que vai além das SRM e AEE. Ademais, para além das práticas de atendimento especializado centradas diretamente nos alunos considerados público alvo da Educação Especial, e considerando que atuação do professor do AEE se constitui numa ação complexa e marcada por múltiplas relações. Percebemos que a articulação que este profissional estabelece com os diversos atores da escola, não se restringe ao professor da sala de aula comum, tem se estendido por outras áreas e instituições como Conselho Tutelar, APAE, CRAS, Posto de Saúde e visitas domiciliares.

Cientes de que a educação inclusiva só alcançará seus objetivos se houver um trabalho colaborativo entre professores do AEE e professores da sala comum (BODEZAN & GOULART, Op. Cit.), as participações nas reuniões pedagógicas têm contribuído para esta parceria. Entretanto, todos concordam que ainda existe uma carência no sentido de aproximar mais os dois ambientes, por meio de encontros voltados unicamente para este fim.

Acerca da atuação dos profissionais das SRM junto às famílias dos alunos, consideramos que houve mudanças políticas e sociais que contribuíram também para a mudança de atitude de algumas famílias. Sabemos que no passado, algumas escondiam ou até

renegavam um familiar com deficiência. Hoje, percebemos famílias muito bem articuladas na busca dos direitos educacionais de seus filhos. O conceito de que a escola é apenas um lugar seguro onde se deixa o filho para poder trabalhar está se diluindo. Um novo conceito está se formando. O de que a escola é o espaço ou lugar apropriado para que a pessoa com deficiência possa obter conhecimento formal e desenvolver habilidades que lhe serão úteis por toda a vida.

No entanto, esta relação por mais amigável que seja tem seus embates. Como cada caso é um caso, as famílias cujos filhos recebem atendimento na SRM, apresentam características distintas. Elencamos algumas delas extraídas na fala dos profissionais:

“Compreensiva em parte. Tem famílias que dificultam devido a não aceitação das diferenças. Mas é nosso dever e obrigação sempre está apto a tentar ajudar” (Professora A1)

“A família é muito presente e parte integrante da equipe que nos auxilia como articuladores e mediadores em busca de avanços que venha a contribuir na aprendizagem de seus filhos” (Professora B)

“A relação é boa, porém temos casos que encontramos muita resistência” (Professora A2)

“A maioria não participa. Uns poucos acham que o filho está tendo aula de reforço. (Professora D)

2.4 Limites e dificuldades no AEE do município de Caicó/RN: a perspectiva dos profissionais

Da mesma forma, o caráter não substitutivo do AEE às classes comuns do ensino regular é assinalado na Resolução nº 4 de 2009, a qual ressalta que o referido atendimento deve ser “[...] realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização [...]” (BRASIL, 2009b, 302).

Contudo, atender o aluno em horário contrário foi apontado pelas professoras como um dos limites na realização do trabalho, porque ora os alunos simplesmente não comparecem à escola, ou para outras famílias, a dificuldade de locomoção impede o acesso. Esta situação inclui os que estudam numa escola, e precisam se deslocar pra outra³ e os que moram na Zona Rural.

³Apenas uma professora mencionou atender os alunos em três escolas porque prefere fazer o atendimento na mesma escola em que eles estudam.

Nestas situações, os alunos são retirados da sala de aula comum para que recebam o atendimento, que mais uma vez é tido como precário porque o aluno não consegue se concentrar por ter consciência de que está perdendo aula. Outra dificuldade está relacionada ao que já foi comentado anteriormente, que é o fato das SRM serem utilizadas para outros fins, dificultando a organização e planejamento do atendimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certa vez um aluno trouxe para a escola um brinquedo quebrado. Vendo a tristeza do aluno a professora tentou e conseguiu consertá-lo. Ao perceber que o brinquedo estava funcionando a criança exclamou: Tia, você é a maior consertadeira do mundo! (ARAÚJO, 2013)

Este exemplo real nos faz refletir sobre como os professores têm se tornado consertadores não só de brinquedos, mas de situações com o objetivo de cumprir com as demandas que o exercício do magistério exige.

Para as professoras das SRM nas escolas pesquisadas a situação também não é muito diferente. Atuando dentro e fora da escola, um mesmo professor pode trabalhar com várias áreas, no entanto, cada área tem um conhecimento específico. (PERTILE & ROSSETTO, 2008). Cada aluno tem suas próprias singularidades. “*Cada caso exige um plano de atendimento próprio. Mesmo os que apresentam a mesma deficiência precisam de um plano individual*” (**Professora C**). Portanto, a formação desse profissional deve habilitá-lo de forma a exercer com maestria essa função. Daí, a necessidade de cursos de formação continuada. O desabafo de uma das professoras revela a angústia e necessidade de mais conhecimento acerca do assunto. “*É um assunto novo. Estamos todos engatinhando. Gostaria que a prefeitura promovesse mais formações*” (**Professora C**). Neste sentido Bondezan e Goulart afirmam que:

[...] as atribuições aos professores que irão trabalhar em SRM são muitas e, quase que humanamente impossíveis de serem alcançadas em sua totalidade por um único docente. Assim, é preciso que haja uma formação inicial e continuada que auxilie o professor neste processo. (Op. Cit., p.6)

Se partirmos do princípio de que a escola inclusiva é aquela que além de acolher, elimina as barreiras que impeçam os alunos com deficiência de se desenvolverem dentro de suas limitações, podemos afirmar que as escolas da Zona Oeste no município de Caicó, não estão cumprindo com seu papel quando: Alunos não têm acesso ao AEE porque estudam numa escola e o atendimento é em outra; precisam interromper o atendimento para ceder a sala para outra atividade; são atendidos em salas inapropriadas para a situação.

Perguntamos-nos qual tem sido então, o papel no PPP nestas escolas. Um documento elaborado apenas como exigência da LDBEN - Lei Nº. 9.394/96 ou um instrumento no qual se registra o que se pretende para esta escola e para os que ali estão inseridos? O PPP deve ir

além das exigências burocráticas, deve possibilitar aos membros da escola uma tomada de consciência dos problemas e das possíveis soluções, estabelecendo as responsabilidades de todos. Entre estes está a promoção da formação continuada e específica dos professores das SRM e a forma como o AEE vem sendo realizado.

Um longo caminho já foi percorrido, no qual percebemos os avanços, em especial quando analisamos a forma como as pessoas com deficiência foram tratadas, que vai desde a exclusão total, segregação institucional, integração até a inclusão. Concordamos que as ações promovidas foram de fundamental importância para o avanço das mudanças na forma de lidar com estas pessoas. Porém, as mudanças se faziam e ainda se fazem necessárias não apenas com a criação de espaços arquitetônicos, nos quais os alunos público-alvo da educação especial sejam acolhidos e educados. Há também a necessidade de uma mudança de atitude naqueles que lidam com estas situações.

Portanto, consideramos ser relevante o desenvolvimento de práticas pedagógicas colaborativas e cooperativas no contexto escolar, as quais devem estar alicerçadas num Projeto Político Pedagógico que represente as escolhas de um coletivo e que, por conseguinte, seja assumido por todos, o que se constitui num passo importante na efetivação de uma escola inclusiva.

REFERÊNCIAS

BONDEZAN, Andreia Nakamura; GOULART, Aurea Maria Paes Lemes. **O atendimento Educacional Especializado: O que dizem as professoras das salas regulares?** (2013) Disponível em: <https://ojs.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/767>. Acessado em 27 de abril 2017

BRASIL. **Constituição da república Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 08nov. 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 08 Nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Norma Técnica nº 4/2014/MEC/SECADI/DPEE**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acessado em 15/05/2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008a. 19 p.

_____. **Resolução nº 3/2016/CEB/CEE/RN** de 23 de novembro de 2016. Disponível em: http://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20161210&id_doc=557370. Acessado em 15/06/2016

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4**, de 02 de outubro de 2009b. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. In: _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013. p. 302-304.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. . In: _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013. p. 63-79.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011a**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> Acesso em: 08 nov. 2015.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução por Heloísa Monteiro e Francisco Scattineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013. 112 p.

PERTILE, Eliane Brunetto; ROSSETTO, Elisabeth. **Trabalho e formação docente para o atendimento educacional especializado**. 2008.

Disponível em:
http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/6/artigo_simposio
Acessado em 16/05/2017.

RODRIGUES, Susana Joaquim. **A tecnologia assistiva como recurso para a inclusão escolar**. 2017. Disponível em: <https://psicologiaacessivel.net/category/sem-categoria/>
Acessado em 16/05/2017.

ROPOLI, Edilene Aparecida; et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. V.1 (coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

SILVA, Roseane Aparecida Favoreto. Os direitos e a aprendizagem. In: _ **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: Educação Inclusiva**. MEC. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à Gestão Educacional. Brasília: 2014. Pág. 14 – 20.

VIZIM, Marli; SILVA, Shirley. (Org.) **Políticas Públicas: Educação, tecnologia e pessoas com deficiências**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003