

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Alessandra Barbosa Santos

O atendimento educacional especializado:
das proposições oficiais às práticas cotidianas

Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade

SÃO PAULO – SP

2023

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Alessandra Barbosa Santos

O atendimento educacional especializado:
das proposições oficiais às práticas cotidianas

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação:
História Política, Sociedade, da Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo, sob a
orientação do Prof. Dr. José Geraldo Silveira
Bueno.

São Paulo – SP

2023

Banca examinadora:

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento n. 88887.675808/2022-00.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES). Finance Code n. 88887.675808/2022-00.

AGRADECIMENTOS

Chegar ao final dessa jornada tem um significado muito especial para mim. Para estar perpassando essa etapa de formação acadêmica e vivenciando o mestrado, muitas pessoas foram importantes. Ter com quem compartilhar esse caminho me fez acreditar que era possível. Creio que a escrita dos agradecimentos seja uma parte muito gratificante e significativa. Tenho imensa gratidão por todos que contribuíram e fizeram parte de toda essa trajetória.

Agradeço primeiramente a Deus por permitir que todo esse processo de formação, experiências e vivências acontecessem ao longo da minha caminhada acadêmica. Agradeço também pelas turbulências pelas quais passei, pelos momentos de desespero, pelas crises e doenças, enfim, por tudo, pois sei que foram necessários para se tornarem aprendizado.

Ao meu orientador, José Geraldo Silveira Bueno, pelo carinho, paciência e pelas horas do seu tempo dispensadas a mim, que com todo seu conhecimento e experiência se tornou parte da minha família, me ajudando e me acalentando nos momentos mais difíceis.

Meu muitíssimo obrigada às professoras Ana Paula e Pâmela por aceitarem compor a banca de qualificação e defesa da dissertação. Obrigada pelas preciosas contribuições. Vale ressaltar que as aulas da professora Ana e seus relatórios mudaram minha vida e a forma como julgo certas coisas no dia a dia. Em especial, o texto de Bernstein, B., *Classes e Pedagogia: visível e invisível*, modificou minha perspectiva como pessoa e professora.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, da PUC-SP, pelo meu crescimento acadêmico.

Aos meus pais que, mesmo diante de todas as dificuldades que enfrentamos durante esses dois anos, nunca deixaram de acreditar em mim e por terem me incentivado a não desistir dos meus sonhos.

À Betinha que sempre esteve disponível para tirar minhas dúvidas e que faz o possível e o impossível para me ajudar.

Minha eterna gratidão ao meu fiel companheiro Bob, que há quatorze anos está ao meu lado, me amando incondicionalmente e estando comigo nos momentos mais difíceis e predominantes da minha vida.

A todas as professoras que se dispuseram a participar da minha pesquisa, minha imensa gratidão.

RESUMO

Esta dissertação teve por objetivo analisar a representação que professores do AEE - Atendimento Educacional Especializado têm de sua atuação, correlacionando-a com as condições objetivas oferecidas por diferentes instituições educacionais de distintos sistemas de ensino, tendo em vista que este trabalho constitui o elemento fundamental das atuais políticas de inclusão escolar de alunos com deficiência, mas que um conjunto de estudos tem mostrado que sua implementação carece de uma série de providências. Para tanto, foram entrevistadas cinco professoras de AEE, de diferentes sistemas municipais de ensino, cujos trechos compatíveis com os objetivos da investigação foram selecionados e incluídos em fichas para a organização da sua apresentação e análise, em quatro eixos: atendimento dos alunos; trabalho com professores e equipe escolar; atuação junto à família e condições materiais para exercício das atividades. O cotejamento entre os conteúdos dos depoimentos e as atribuições das normativas oficiais evidenciam o distanciamento entre eles, primordialmente pelas precárias condições de trabalho, envolvendo sistemas municipais de ensino, de municípios de médio e grande portes habitacionais.

Palavras-chave: educação especial. atendimento educacional especializado (AEE). normativas oficiais. sistemas municipais de ensino.

ABSTRACT

This dissertation aimed to analyze the representation that AEE - Specialized Educational Assistance teachers have of their performance, correlating it with the objective conditions offered by different educational institutions from different education systems, bearing in mind that this work constitutes the fundamental element of current school inclusion policies for students with disabilities, but a series of studies have shown that their implementation requires a series of measures. To this end, five AEE teachers were interviewed, from different municipal education systems, whose excerpts compatible with the research objectives were selected and included in sheets to organize their presentation and analysis, in four axes: student assistance; work with teachers and school staff; working with the family; and material conditions for carrying out activities. The comparison between the contents of the statements and the attributions of the official regulations highlights the distance between them, primarily due to precarious working conditions, involving municipal education systems in medium and large housing municipalities.

Keywords: special education. specialized educational service (AEE). official regulations. municipal education systems.

LISTA DE QUADROS

QUADRO	PAG.
Quadro 1 - Programas da DPPE/SECADI/MEC	21
Quadro 2 - Dados de identificação das entrevistadas	29
Quadro 3 - Formação das entrevistadas	30
Quadro 4 - Experiência docente, em anos de exercício	30
Quadro 5 - Quantidade de alunos e escolas atendidos pelas professoras de AEE	31

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAE	Auxiliar de Apoio ao Educando
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos do Excepcional
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRF	Centro de Formação de Recursos
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
EE	Educação Especial
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAETEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica
HTPC	Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Instituto Federal de Ciência e Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAPNEs	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
PC	Paralisia Cerebral
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PEB I	Professor da Educação Básica I
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA	14
1.2 OBJETIVO GERAL	14
1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	14
1.4 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....	15
1.5 ASPECTOS ÉTICOS	15
CAPÍTULO 1: INCLUSÃO ESCOLAR E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE.....	17
CAPÍTULO 2: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA VISÃO DE SUAS PROFESSORAS	29
2.1.O TRABALHO DE AEE DA PROFESSORA CARMEM	32
2.1.1 Eixo 1 – Atendimento dos alunos.....	32
2.1.2 Eixo 2 – Trabalho com professores e equipe escolar	34
2.1.3 Eixo 3 – Trabalho com a família	35
2.1.4 Eixo 4 – Condições materiais para o exercício do AEE	35
2.2 O TRABALHO DE AEE DA PROFESSORA AMANDA	36
2.2.1 Eixo 1 – Atendimento de alunos	36
2.2.2 Eixo 2 - Trabalho com professores e equipe escolar	37
2.2.3 Eixo 3 - Trabalho com a família.....	38
2.2.4 Eixo 4 - Condições materiais para exercício das atividades	39
2.3 O TRABALHO DE AEE DA PROFESSORA FABIANA.....	40
2.3.1 Eixo 1 – Atendimento de alunos	40
2.3.2 Eixo 2 - Trabalho com professores e equipe escolar	41
2.3.3 Eixo 3 - Trabalho com a família.....	42
2.3.4 Eixo 4 - Condições materiais para exercício das atividades	43
2.4 O TRABALHO DE AEE DA PROFESSORA JULIANA.....	44
2.4.1 Eixo 1 – Atendimento de alunos	44
2.4.2 Eixo 2 - Trabalho com professores e equipe escolar	45

2.4.3	Eixo 3 - Trabalho com a família.....	46
2.4.4	Eixo 4 - Condições materiais para exercício das atividades	47
2.5	O TRABALHO DE AEE DA PROFESSORA MADALENA	48
2.5.1	Eixo 1 – Atendimento de alunos	48
2.5.2	Eixo 2 - Trabalho com professores e equipe escolar	50
2.5.3	Eixo 3 – Trabalho com a família.....	50
2.5.4	Eixo 4 - Condições materiais para exercício das atividades	51
2.6	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	52
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
	REFERÊNCIAS.....	57
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	60
	ANEXO B – MODELO DE FICHAMENTO DO CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS	61

INTRODUÇÃO

A pesquisa realizada para esta dissertação teve por objetivo analisar a representação que professores do AEE - Atendimento Educacional Especializado têm de sua atuação, correlacionando-a com as condições objetivas oferecidas por diferentes instituições educacionais de distintos sistemas de ensino. O interesse pela temática se deu por razões ligadas à minha trajetória pessoal e profissional. Aos seis anos de idade, em 2002, ingressei na educação infantil em uma renomada escola pública do Rio de Janeiro. Desde o início, enfrentei significativas dificuldades no processo de alfabetização, resultando em baixo rendimento escolar e duas reprovações no sexto ano do ensino fundamental em 2010, culminando no meu jubilamento.

Somente mais tarde, quando eu já cursava o ensino superior, pude refletir sobre essa minha trajetória. A escola, que se apresentava como construtivista e inclusiva, revelou uma série de problemas. Não havia rampas, e, para acessar as salas de aula, era necessário subir enormes lances de escadas. As professoras não possuíam formação continuada para atender aos alunos com deficiência ou que apresentavam baixo rendimento escolar. Embora houvesse uma sala de AEE no contraturno da escola, as atividades ministradas seguiam a mesma metodologia do horário regular, dificultando a participação os alunos.

O jubilamento foi muito difícil para mim no início, pois eu estudava naquela escola desde a infância e a referência que eu tinha de espaço escolar era apenas aquele.

Entretanto, minha vida escolar mudou completamente quando deixei aquela escola. Na nova instituição, meu rendimento escolar melhorou sensivelmente, recuperei minha autoestima e, inclusive, fui aprovada no concurso para o ensino médio técnico na FAETEC (Fundação de Apoio à Escola Técnica), uma das melhores escolas técnicas do Rio de Janeiro. Concluído o ensino médio, fui aprovada para ingresso no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, tendo me diplomado em 2020.

Atualmente, sou voluntária e participo do projeto social desenvolvido por minha família, chamado “Negócio Social Visão do Bem” – cujo objetivo é fornecer assistência médica oftalmológica e óculos de grau a preços acessíveis para pessoas em situação de vulnerabilidade social, sendo implementado em diversas comunidades do Rio de Janeiro, com sede localizada no Morro de São Carlos.

Durante um ano, acompanhei o projeto "Apadrinhe um Olhar", cujo objetivo era fornecer óculos de grau e assistência médica para crianças de escolas públicas localizadas em diferentes comunidades da capital do Rio de Janeiro.

A partir da suspeita das professoras de problemas de visão de seus alunos, estes eram encaminhados para o projeto social, que indicava exame médico oftalmológico e, posteriormente, conseguiam a confecção de óculos por preços muito baixos em comparação os praticados pelo mercado.

No final do semestre, as mães das crianças com problemas de visão procuraram o projeto para agradecer e relataram uma melhora significativa na vida escolar e pessoal das crianças devido ao uso dos óculos. Além disso, uma das crianças apadrinhadas, um ano após receber os óculos, ganhou uma competição de redação estadual.

Com a vivência no Morro de São Carlos, foi possível perceber como a questão da dificuldade para enxergar interfere na qualidade de vida dessas pessoas, e a urgência de iniciativas para sujeitos em vulnerabilidade social com deficiências. Muitos moradores relataram ter abandonado a escola por conta da dificuldade de enxergar. Nesse cenário, as narrativas dos alunos incomodaram-me profundamente como docente, sendo essa a razão pela qual decidi aprimorar a minha formação, iniciando a busca por um mestrado.

Como educadora, acredito que devo estar sempre me atualizando e conhecendo outras vertentes de pesquisa e de pensamento. À vista disso, decidi cursar meu mestrado em outro estado com o fim de conhecer novas culturas, expandir os horizontes e ter a experiência da vivência em uma universidade diferente da pública.

Após o levantamento e análise dos programas de pós-graduação da PUCSP e da PUCRS, assim como examinar os currículos Lattes e as produções acadêmicas dos professores de ambas as faculdades, optei pelo programa de mestrado da PUCSP, especificamente na linha de pesquisa do professor doutor José Geraldo Silveira Bueno – "Inclusão/Exclusão Escolar e Desigualdades Sociais". Essa linha parecia ser a que mais se coadunava com as minhas intenções de pesquisa.

Fui aprovada para o programa e, após conhecer e manter algum contato com meu orientador, e devido à minha experiência pessoal, decidi investigar o funcionamento e a organização do Atendimento Educacional Especializado. O objetivo era cotejar o que as normas educacionais indicam e as reais condições de trabalho dos profissionais que atuam nesse espaço educativo da escola regular.

Dessa forma, o interesse pelo programa "Educação: História, Política, Sociedade" surgiu devido à linha de pesquisa "Inclusão/exclusão escolar e desigualdades sociais". Essa

linha aborda os processos de escolarização no nosso país e a seletividade que dificulta o acesso à educação de qualidade para as camadas populares. Isso ocorre não apenas por meio de mecanismos que resultam em exclusão, reprovação, evasão e abandono escolar, mas também pela permanência e progressão formal, sem o necessário aprendizado do conteúdo.

Por meio da revisão bibliográfica inicial (exposta no capítulo I), constatei que os estudos sobre a atuação dos professores de AEE têm utilizado, como campo empírico, instituições educacionais específicas. Por essa razão, esta investigação selecionou como foco o trabalho desenvolvido por professoras do AEE pertencentes a distintos sistemas de ensino. O objetivo é oferecer mais uma contribuição sobre esse importante fenômeno para a consecução qualificada da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

Dessa forma, o problema desta dissertação pode ser assim delimitado:

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Como se processam as atuações de professores do AEE em relação às múltiplas atividades que as orientações normativas determinam, em relação às condições objetivas oferecidas por diferentes instituições escolares de distintos sistemas de ensino?

Decorrente desse problema, define-se como:

1.2 OBJETIVO GERAL

Analisar a representação que professores do AEE têm de sua atuação, correlacionando-a com as condições objetivas oferecidas por diferentes instituições educacionais de distintos sistemas de ensino.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Desse objetivo geral decorrem os seguintes:

- a) a) Analisar os depoimentos dos professores sobre a relevância relativa de cada uma dessas atividades em relação aos objetivos do trabalho do AEE seria importante.
- b) b) Analisar os depoimentos dos professores sobre as condições materiais e organizacionais que, por um lado, favorecem o trabalho do AEE e, por outro, prejudicam esse trabalho.

1.4 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Os procedimentos de pesquisa estão detalhados na abertura do capítulo 2; por hora, apresentamos uma síntese do que será abordado:

- a) Definição do campo empírico;
- b) Definição dos sujeitos;
- c) Nível/etapa de ensino;
- d) Instrumentos de coleta de dados.

A organização e a análise dos dados foram realizadas com base nas contribuições de Bourdieu (1998), em especial as “categorias do juízo professoral”, e, acessoriamente pelos escritos de Forquin (1993), em especial sobre a validade do valor intrínseco da coisa ensinada e a crise da educação.

1.5 ASPECTOS ÉTICOS

A presente pesquisa foi registrada na Plataforma Brasil, e, mediante a confirmação das respondentes para participação na pesquisa, foi entregue a elas o competente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, em duas vias, uma para a posse da entrevistada e outra para ser arquivado pela entrevistadora.

Assim, a estrutura da presente dissertação está constituída por:

Capítulo 1 – Inclusão escolar e o atendimento educacional especializado – AEE, em que, inicialmente, são analisadas as políticas de educação especial, com ênfase nas decorrências da implantação, a partir de 2008, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Essa implantação resultou na implementação do Atendimento Educacional Especializado – AEE, como carro-chefe dessa política. Para finalizar, a revisão bibliográfica apresenta os aspectos positivos e os impasses decorrentes dessa política.

Capítulo 2 – O Atendimento Educacional Especializado na visão de suas professoras – que se inicia com o detalhamento dos procedimentos de pesquisa, para, em seguida, apresentar e analisar os depoimentos das professoras entrevistadas, finalizando com uma síntese analítica dessas entrevistas.

Considerações Finais, em que são estabelecidos cotejamentos entre as normativas das atribuições do professor do AEE estabelecidas pelo CNE e o conteúdo dos depoimentos das

professoras, evidenciando a distância entre as proposições políticas e as condições efetivas para sua execução.

CAPÍTULO 1

INCLUSÃO ESCOLAR E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE

A legislação nacional produzida para a estruturação da educação escolar, pós-promulgação da “Constituição Cidadã” (Brasil, 1988), apresenta, de maneira reduzida, considerações sobre a educação especial. Nota-se uma diminuição em sua estrutura e funcionamento, inicialmente abrangendo um conjunto de diretrizes e ações para o privilegiamento do atendimento do alunado por beneficiado por essa modalidade.

No âmbito da educação escolar, a nossa Carta Magna estabeleceu um conjunto de diretrizes gerais. Ao abordar o dever do Estado no artigo 208, determinou a obrigatoriedade da educação básica e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade; a progressiva universalização do ensino médio gratuito; a educação infantil em creche e pré-escola; o acesso aos níveis mais elevados do ensino; a oferta de ensino noturno regular; os programas suplementares de material didático-escolar; o transporte, a alimentação e a assistência à saúde, dispositivos esses que deveriam abranger todos os alunos.

Além dessas disposições gerais, acrescentou o inciso III, específico para os alunos com deficiência, dispondo que esses alunos necessitariam de “atendimento educacional especializado”, termo este utilizado como uma expressão genérica, sem que se delimitasse em que consistiria esse atendimento, posto que deveria ser objeto das legislações e normatizações complementares. (Brasil, 1988).

Da mesma forma, o art. 214 da Constituição Federal, ao determinar a obrigatoriedade da definição de “diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas”, foi complementado pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Essa lei estabeleceu que a educação especial seria considerada uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

No intuito de regulamentar de forma mais detalhada, a Resolução n. 2, de 2001, do Conselho Nacional de Educação, instituiu as diretrizes educacionais da educação especial na educação básica. Essas diretrizes delinearão a concepção de educação especial de forma mais específica, abordando a necessidade de uma proposta pedagógica, a implementação de recursos e serviços educacionais especiais organizados institucionalmente, a organização escolar no

apoio complementar, suplementar ou substitutivo dos serviços educacionais comuns e, por fim, a garantia da educação escolar e a promoção do desenvolvimento das potencialidades dos educandos. (Brasil, 2001).

Em contrapartida, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reduziu a Educação Especial, anteriormente considerada uma modalidade de ensino que abrangia todos os níveis, etapas e modalidades, ao Atendimento Educacional Especializado. Este é responsável pela disponibilização de recursos e serviços, assim como pela orientação quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (Brasil, 2008).

Ainda mais sintomática foi a publicação das diretrizes operacionais da educação especial, que, além de não se referir à concepção ampliada da Resolução de 2001, acentuou de forma mais perceptível a redução da Educação Especial ao Atendimento Educacional Especializado. Este será objeto dos dois tópicos seguintes: a organização dos sistemas de ensino e das escolas e as atribuições do AEE.

Com relação à organização dos sistemas de ensino das escolas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) estabeleceu um conjunto de medidas destinadas a assegurar uma inclusão de qualidade para alunos da educação especial:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (Brasil, 1996, Art. 59).

Verifica-se, portanto, que em sua origem, a ação da Educação Especial deveria abranger aspectos múltiplos, desde a organização interna do processo pedagógico até o acesso a benefícios sociais, passando pela questão da formação docente e da preparação para o trabalho.

Seguindo as normativas da LDBEN, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução n. 2/2001, estabeleceu as Diretrizes Educacionais da Educação Especial, definindo os provimentos necessários para a sua consecução:

- a) O concurso de professores capacitados para as classes comuns e especializados para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;
- b) Distribuição equilibrada de alunos com necessidades educacionais especiais pelas diversas classes do ano escolar;
- c) Adaptação na metodologia, currículo escolar, recursos didáticos e avaliação para os alunos com deficiências;
- d) Serviço de apoio pedagógico especializado nas classes regulares com professores especializados e intérpretes de linguagem e códigos, além do serviço de apoio pedagógico nas salas de recursos com propósito de complementação ou suplementação escolar;
- e) Trabalho colaborativo entre os professores na elaboração teórica, articulando currículo e metodologia para os alunos com deficiências;
- f) Aprendizagem colaborativa em sala de aula, rede de apoio escolar e integração entre família e escola;
- g) Tempo escolar flexível para atender os alunos com deficiências de acordo com a complexidade de cada discente;
- h) Atividades que beneficiem os alunos com habilidades/superdotação, com enriquecimento curricular, desafios e que promovam a integração dos alunos nas classes regulares ou sala de recursos. (Brasil, 2001).

No entanto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil. MEC.SEESP, 2008), apesar de fazer referência à toda essa normativa anterior, centraliza as ações da educação especial no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Assim, ao reportar às normas anteriores, no documento original, ao recuperar as determinações contidas nas normas anteriores, não incluiu aquelas contidas na Resolução n. 4/2010, do CNE, nem poderia, na medida em que essa resolução foi publicada após a PNEEPEI.

No entanto, nas versões posteriores, foram incluídas as diretrizes dessa resolução que determinavam que as escolas deveriam matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado – AEE, complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (Brasil, 2016).

Essa redução culminou com a publicação, pelo CNE, das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, em que todos os treze artigos que a compõem se dirigem exclusivamente para a operacionalização desse atendimento:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. [...] (Brasil, 2009).

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (Brasil, 2008, Art. 5).

Por fim, essa resolução, em seu artigo 13, estabeleceu como atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

- I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Como evidenciado, houve uma redução na abrangência das ações da educação especial, uma mudança que não foi considerada como tal por alguns estudiosos, como apontado no trabalho de Franco e Schutz (2019). Eles reconhecem que o objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva era a integração e a promoção de uma educação de qualidade para os alunos com deficiências nas escolas regulares. Essa integração deveria ser garantida por meio de:

- a) transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- b) oferta do AEE;
- c) continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- d) formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- e) participação da família e da comunidade
- f) acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação;
- g) articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Embora reconheçam que a educação especial é responsável por proporcionar condições de acesso ao currículo, promovendo a acessibilidade, materiais didáticos, espaços e equipamentos em conjunto com a comunidade e o cotidiano escolar, esses estudiosos centralizam essa ação no AEE:

O serviço de 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. As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, e não são substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. O AEE deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum ao longo de todo processo de escolarização (documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008). (Franco; Schutz, 2019 p. 248).

Dentro da mesma perspectiva, Turchiello, Silva e Guareschi (2014, p. 44) consideram que o Atendimento Educacional Especializado (AEE), ocorrendo dentro da própria escola, promove uma troca de saberes, didáticas e metodologias entre os docentes. Isso fomenta a discussão entre educadores de diferentes horários, modalidades e matérias das classes regulares sobre a metodologia e o funcionamento do AEE, concluindo que, à vista disso, toda comunidade escolar poderia estar engajada na melhoria e no funcionamento do AEE de forma colaborativa:

Essa proximidade beneficia o processo de aprendizagem do aluno, pois o professor do AEE poderá acompanhar ativamente a escolarização desse sujeito, bem como os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados. Além disso, esse profissional poderá atuar de forma mais efetiva junto ao professor do ensino comum, oferecendo o suporte necessário ao ensino do aluno.

Entretanto, os dados fornecidos por Oliveira (2013) evidenciavam que, entre as mais de 146 mil escolas em funcionamento naquele ano, apenas 35 mil estavam adaptadas para receber

os alunos com deficiência. Dessas, 29 mil não tinham sanitários adaptados para os alunos, e 4.600 não possuíam rampas, salas adaptadas e material didático apropriado.

Mais longe, ainda, vai a análise realizada por Bueno (2016, p 71), que analisou os programas em desenvolvimento pelo governo federal em 2015, sintetizados por ele no seguinte quadro:

Quadro 1 – Programas da DPEE/SECADI/MEC

PROGRAMA	FINALIDADE
Escola acessível	Apoio ao aluno
Transporte acessível	
Educação superior	
Salas de Recursos Multifuncionais – SRM	
Livro acessível	
Prolibras	Formação docente
CRF – Centro de Formação de Recursos - CRF	
Educação Inclusiva: direito à diversidade	
Formação continuada de professores na EE	
Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas	Resultados
Beneficiário da Prestação Continuada na Escola – BPC	
Braile	Comissão Brasileira do Braile

Fonte: Brasil; MEC; SECADI, 2015 *apud* Bueno, 2016, p.71

Centralizando sua análise nos programas voltados ao “Apoio ao aluno”, Bueno destacou que, entre os seis programas que procuravam oferecer apoio aos alunos da educação especial, o único que se voltava para o trabalho específico junto aos processos pedagógicos a serem desenvolvidos pelas escolas era o da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

Reconhecendo um crescimento sensível na implementação dessas salas, Bueno considerou, entre outros pontos, que

uma reflexão mais acurada sobre esse programa se justifica na medida em [que] cabe indagar se as políticas em ação desenvolvidas no período 2008/2013 superaram as políticas anacrônicas de “integração escolar” ou se acabaram por reiterar a centralidade das ações sobre as deficiências (sem qualquer modificação no ambiente escolar), que podem apresentar, em determinados casos, alguns resultados positivos, mas, cujo resultado final, conforme Skrtic (2014, p. 176), “ao invés de soluções democráticas para reconhecidos problemas de educação especial, [...] deixa intacta e legítima a origem destes problemas – a organização convencional da escola”. (Bueno, 2016, p. 78).

Com o mesmo foco, Rafante; Selingardi; Silva e Silva (2019) realizaram uma pesquisa com o intuito de analisar o impacto das políticas do PNEEPEI depois de 10 anos de implementação no estado do Ceará. Eles utilizaram levantamento de dados bibliográficos, documentais e análise do Censo Escolar de 2010 a 2017.

Corroborando os dados nacionais apresentados por Bueno (2016), verificaram que, naquele estado, embora tenha ocorrido crescimento das matrículas no AEE, em 2017 ela ainda era oferecida apenas para metade dos alunos da educação especial.

Isto posto, tendo em vista a existência de duas perspectivas de análises, torna-se pertinente uma revisão das pesquisas que têm se voltado especificamente para analisar as ações concretas de serviços de Atendimento Educacional Especializado.

Para isso, foram selecionados artigos publicados em periódicos especializados presentes na plataforma Scielo Brasil, por meio do descritor “atendimento educacional especializado”, resultando em um acervo de cinquenta e oito produções. Dentre estas, foram selecionados aquelas que mais se aproximaram do escopo da presente investigação.

Dentro de uma perspectiva mais otimista, destaca-se a investigação desenvolvida por Fantacini e Dias (2015), cujo objetivo foi analisar o Atendimento Educacional Especializado, com foco na deficiência intelectual, desenvolvido em uma rede municipal de cidade de pequeno porte do interior do estado de São Paulo.

Para tanto, conduziram uma investigação por meio da aplicação de entrevistas semiestruturadas envolvendo oito professoras do AEE, com um roteiro composto por questões que procuraram verificar a estrutura e dinâmica do AEE, as dificuldades encontradas, as adaptações efetivadas, a percepção delas sobre o trabalho da professora regente de classe, o rendimento dos alunos, o apoio recebido da gestão escolar e os resultados da convivência dos alunos com o aluno com deficiência intelectual. (Fantacini; Dias, 2015, p. 59-60).

Os resultados apresentados evidenciam que as professoras consideram que o trabalho desenvolvido tem surtido efeito, mas que faltam redes de apoio, assim como evidenciam dificuldades para a implementação de adaptações curriculares.

Tendo em vista os desafios que as escolas brasileiras enfrentam para oferecer uma educação de qualidade e equidade, Pinto e Amaral (2019) desenvolveram um projeto em uma escola de uma cidade no interior de São Paulo. Esse projeto teve como base a perspectiva histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, com o objetivo de repensar o trabalho docente com professores de AEE.

Para esse propósito, Pinto e Amaral (2019) realizaram, no período de agosto de 2016 a junho de 2017, encontros quinzenais no horário do HTPC, perfazendo um total de dezoito encontros, envolvendo vinte e três professoras do AEE, cujas discussões foram registradas por meio de gravações em vídeo e em diários de campo.

Como principais resultados, as autoras consideram que o fato de utilizarem os registros de campo dos encontros como base para os seguintes motivou algumas das professoras a

utilizarem esse recurso no trabalho cotidiano com seus alunos, bem como a necessidade de um trabalho coletivo entre elas.

Nesse sentido, concluem que

[...] o projeto apresentado e as reflexões desse estudo, a partir de situações vivenciadas, apontam os sentidos do ensinar e do aprender que foram se constituindo em práticas, por meio da relação com os outros no contexto de formação continuada, evidenciando as possibilidades de transformação docente e discente nas relações sociais concretas. (Pinto; Amaral, 2019, p. 15).

Sob óptica semelhante ao trabalho anterior, Figueiredo e Silva (2022), tendo como premissa que o sistema de ensino brasileiro é fundamentado em uma pedagogia tecnicista, capitalista e neoliberal, investigaram a organização, o funcionamento e as políticas públicas do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em oito escolas de um município da Região Nordeste. O foco da pesquisa estava nas atividades dos docentes desempenhadas na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), por meio de observações das atividades e de três encontros de discussão coletiva, envolvendo doze professoras das SRMs.

Segundo as autoras, o estudo se fundamentou nos preceitos da Psicodinâmica do Trabalho – PDT (Dejours, 2011),

que considera que os fatos não existem em si, mas devem ser extraídos de uma dinâmica intersubjetiva mediada pela linguagem. Caracteriza-se para além de um estudo teórico, pois se apresenta como uma ação propícia à conscientização humana, a partir da escuta atenta da vivência subjetiva frente à realidade da organização no trabalho; e reconhecimento [...].

Por meio desses instrumentos, puderam constatar que o planejamento escolar não é realizado em sua totalidade, mas é marcado por intercorrências fortuitas do cotidiano escolar, entre o que está previsto nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, CNE, 2001). Ocorre, então, a desproporção entre o que está previsto nas Diretrizes e o que as docentes precisam fazer no seu cotidiano para o AEE funcionar, além da falta de condições materiais e organizacionais, que resultam na impossibilidade de uma organização mais efetiva e qualificada do trabalho docente.

Apesar de todas as dificuldades e adversidades para oferecer uma educação de qualidade no AEE, as educadoras relataram que gostavam de dar aula no AEE e também apreciavam a possibilidade de poder usar a criatividade e ter autonomia no planejamento de aula.

Com um caráter mais crítico, a pesquisa de Zerbato, Vilaronga e Santos (2021) foi realizada no Instituto Federal de Ciência e Educação Baiano (IF Baiano), também com foco na atuação dos professores das salas de AEE, por meio de contato via e-mail com educadores do AEE. A pesquisa envolveu o cotejamento entre de dados de documentos oficiais normativos do

Instituto Federal de Ciência e Educação Baiano referentes à atuação e papel do docente da Educação Especial nesse IF e os registros contidos nos relatórios elaborados pelas professoras que atuam na Educação Especial, com o objetivo de adensar a discussão entre legislação e prática, conforme afirmam as autoras:

Assim, o percurso metodológico pode ser descrito da seguinte forma: levantamento das fontes (via *sites* oficiais dos IFs e por meio de contato via *e-mail* com profissionais que atuavam nos NAPNEs), leitura minuciosa dos documentos e seleção daqueles que se revelaram importantes para o trabalho. Por último, os documentos foram analisados à luz da literatura específica do campo da Educação Especial sobre o eixo predominante neste trabalho: a atuação do professor de Educação Especial nos Institutos Federais. (Zerbato; Vilaronga; Santos, 2021, p. 322).

No resultado da pesquisa os autores relataram a discrepância entre o que está prescrito na legislação e o cotidiano escolar. O resultado mais significativo apontado foi:

- a) A falta de professores com licenciatura e habilitação para atuar no AEE;
- b) Constataram que a maior parte do corpo docente das IF's não tem especialização para atender no AEE e não são professores licenciados, são bacharéis em outras áreas que não atendem ao perfil requisitado para atender no AEE.
- c) Constataram que o processo seletivo de contratação de professores temporários para serem atendidos pelo AEE é iniciado após o início do ano letivo, ocasionando na carência de professores para o AEE.

No norte do país, Oliveira e Cordeiro (2018, p. 1) realizaram pesquisa com nove professores do AEE com o objetivo de investigar as percepções das equipes diretivas escolares sobre o serviço de Atendimento Educacional Especializado. Utilizaram um questionário aplicado a “sete diretores(as), oito supervisores(as) e sete orientadores(as) de sete escolas de uma cidade do Estado de Santa Catarina, totalizando 22 participantes”.

Destaca-se entre todos os achados dessa investigação o fato de que apenas quatro delas possuíam salas de recursos e, em duas destas salas não havia professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Isso sugere que, em algumas escolas, o departamento de AEE pode não estar devidamente estruturado, levando à responsabilidade dos professores regulares pelo atendimento aos alunos com deficiências.

Por fim, os pesquisadores consideraram adequadas e necessárias as diretrizes que norteiam os gestores e professores sobre como um AEE e uma SRM devem se constituir. No entanto, ressaltaram a importância de garantir espaço adequado, professores capacitados, frequentes formações de professores, entre outros aspectos.

Uma das questões centrais suscitadas pelas políticas de inclusão escolar de alunos com deficiência foi tratada por Bueno (1999), ainda no final do século passado.

Bueno (1999) argumentava que a implementação bem-sucedida de inclusão escolar demanda parâmetros políticos mais consistentes. Ele salientava a importância de os sistemas de ensino incorporarem, de maneira qualificada, o alunado da educação especial levando em consideração as necessidades específicas que as distintas deficiências acarretam e que exigem adaptações para a garantia da oferta de ensino de qualidade para essa população. Bueno destacava a necessidade de adaptações e modificações nos sistemas de ensino.

Vinte e dois anos depois, este mesmo autor, em coautoria com outras duas pesquisadoras, ao analisar a trajetória das propostas curriculares para alunos com deficiência auditiva, constatam que, da década de 1970 aos dias atuais, a trajetória das propostas curriculares dirigidas ao trabalho pedagógico com estudantes com deficiência auditiva é mais uma expressão do esvaziamento da didática, área que deveria oferecer subsídios para as situações pedagógicas nas salas de aula. (Bueno; Silva; Ferrari, 2021, p. 14).

Em síntese, estes últimos trabalhos, destacam uma perspectiva crítica sobre os processos de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Eles evidenciam, por um lado, que os sistemas de ensino não têm oferecido condições adequadas para uma inclusão com qualidade. Por outro lado, apontam para o instrumentalismo estreito característico das reformas atuais, que negligenciam uma questão central para o exercício docente: os procedimentos técnicos necessários para efetivar a relação ensino-aprendizagem.

No intuito de oferecer, sob esta última óptica, mais uma contribuição às investigações sobre o AEE, esta pesquisa, com foco no trabalho do AEE em diferentes sistemas de ensino, se utilizará do conceito de “juízo professoral” (Bourdieu, 1998), na medida em que desenvolve argumentação diferenciando dois sistemas de classificação: aqueles que se baseiam em categorias puramente teóricas e os que se apoiam em categorias práticas.

As primeiras são categorias criadas pelo desenvolvimento científico, tais como aquelas que classificam, por exemplo, as plantas ou as doenças.

Ao contrário, as segundas são acionadas porque

[...] a prática implica sempre em uma operação de conhecimento, isto é, uma operação mais ou menos complexa de classificação que nada tem em comum com um registro passivo, sem, no entanto, fazer disto uma construção puramente intelectual; o conhecimento prático é uma operação prática de construção que aciona, por referências a funções práticas, sistema de classificação (taxonomias) que organizam a percepção e a apreciação, e estruturam a prática (Bourdieu, 1998, p.187).

Nesse sentido, volta-se particularmente às classificações produzidas pelo professor no seu dia a dia, não somente em seus julgamentos sobre seus alunos ou seus colegas atuais ou potenciais, mas envolvendo toda a sua ação.

Com base em 154 fichas individuais mantidas por um professor de filosofia sobre suas alunas do curso de letras de universidade parisiense, analisou a relação entre a nota atribuída e os qualificativos individuais e origem social desses estudantes, constatando correlação expressiva entre qualificativos positivos e estudantes de origem social mais elevada e qualificativos negativos para alunas de origem social mais baixa. Vale a pena ressaltar que todas elas pertenciam a camadas médias: “Observa-se, por outro lado, que, para nota igual ou equivalente, as apreciações são tanto mais severas e mais brutalmente expressas, menos eufemísticas, quanto mais baixa é a origem social das alunas.” (Bourdieu, 1998, p. 192). Por outro lado, argumenta que esses julgamentos se aplicam à pessoa como um todo, levando em conta

[...] não somente a aparência física propriamente dita, que é sempre socialmente marcada (através de índices como corpulência, cor, forma do rosto), mas o corpo *socialmente marcado* (como a roupa, os adereços, a cosmética e principalmente as maneiras e a conduta) que é percebido através de taxionomias socialmente constituídas, portanto lido como *signal* da qualidade e do valor da pessoa. (Bourdieu, 1998, p. 193).

Ou seja, para Bourdieu, ocorre uma homologia entre as estruturas do sistema de ensino (hierarquia das disciplinas, das seções etc.) e as estruturas mentais dos agentes (taxionomias professorais), comprovando que, sob aparência de neutralidade, na hierarquização do alunado, a escola exerce a função de consagração da ordem social:

Na verdade, é por intermédio desse sistema de classificação que o sistema escolar estabelece a *correspondência entre as propriedades sociais dos agentes e das posições escolares*, elas próprias hierarquizadas segundo a ordem do ensino (primário, secundário, superior), o estabelecimento do ensino ou a seção (*grandes écoles* e faculdades, seções nobres e seções inferiores) e para os mestres e a localização do estabelecimento. (Bourdieu, 1998, p. 196).

No entanto, não se deve, a partir desse conjunto de argumentações, atribuir a uma atitude consciente do professorado, de julgamento preconceituoso ou ideológico, de favorecimento dos alunos oriundos de famílias de posições sociais mais elevadas

Os agentes encarregados das operações de classificação só podem preencher adequadamente sua função social de classificação social na medida em que ela se opera sob a forma de uma operação escolar, quer dizer, através de uma taxionomia propriamente escolar. Eles só fazem bem o que têm de fazer (objetivamente) porque *acreditam* fazer uma coisa diferente do que fazem; porque fazem uma coisa diferente do que acreditam fazer; porque eles acreditam no que eles *acreditam* fazer. (Bourdieu, 1998, p. 198).

Enfim, as avaliações produzidas pelos professores, por eles consideradas como próprias ao âmbito escolar e restritas ao indivíduo como aluno, jamais à sua pessoa social, produzem a transmutação da verdade social em verdade escolar, tal como assevera Forquin (1993, p. 9) a respeito do reconhecimento por parte dos professores de certa legitimidade da coisa ensinada:

Toda pedagogia cínica, isto é, consciente de si como manipulação, mentira ou passamento fútil, destruiria a si mesma: ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos.

Este autor contribui, ainda, para a investigação aqui, na medida em que, para ele, oferece uma contribuição relevante para a presente pesquisa, pois, em sua visão,

Tudo questionamento ou toda a crítica envolvendo a verdadeira natureza dos conteúdos ensinados, sua pertinência, sua consistência, sua utilidade, seu interesse, seu valor educativo e cultural, constitui para os professores um motivo privilegiado de inquieta reação ou de dolorosa consciência. (Forquin, 1993, p. 9).

Além disso, apesar de publicado na década de 1980, suas reflexões sobre a crise da escola permanecem atuais. Especialmente no que se refere ao instrumentalismo reinante nas propostas educacionais contemporâneas que desemboca no “discurso da adaptação e da utilidade momentânea, enquanto as questões de fundo, as que dizem respeito à justificação cultural da escola, são sufocadas ou ignoradas”. (Forquin, 1993, p. 10).

Sob essa perspectiva de análise, a presente pesquisa se desenvolveu-se, procurando, de um lado, cotejar o exercício profissional de professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de distintos sistemas de ensino. Isso foi feito sob a óptica de que elas essas profissionais acreditam no que fazem e considerando as condições efetivas oferecidas por esses sistemas para a prática pedagógica por elas desenvolvidas.

CAPÍTULO 2

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA VISÃO DE SUAS PROFESSORAS

Apresentamos, a seguir, os procedimentos de pesquisa que foram utilizados para a coleta de informações da presente investigação.

Campo empírico: serviços de AEE de escolas e sistemas de ensino diferenciados – a decisão de selecionar professoras de diferentes sistemas de ensino foi exatamente para cotejar possíveis aproximações e diferenças do trabalho realizado e das virtudes e problemas enfrentados por elas.

Sujeitos: cinco professoras de AEE¹ de diferentes instituições de ensino fundamental, de distintos sistemas municipais de ensino² a saber:

- a) Amanda³ – professora de município do Estado de São Paulo, com população entre 100.000 e 200.000 habitantes;
- b) Carmem – professora de município do Estado de Minas Gerais, com mais de 500.000 habitantes;
- c) Fabiana – professora de município do Estado de São Paulo, com mais de 500.000 habitantes;
- d) Juliana – professora de município do Estado de São Paulo, com população entre 100.000 e 200.000 habitantes;
- e) Madalena – professora de município do Estado do Rio de Janeiro, com população entre 200.00 e 500.000 habitantes.

Nível/etapa de ensino: ensino fundamental I – optou-se por focar exclusivamente no Ensino Fundamental I devido ao reconhecimento de que, em cada etapa, as necessidades e a atuação se diferenciam. O objetivo desta investigação foi o de cotejar as diferenças e as semelhanças do trabalho do AEE, o que seria impossível se estendido para outras etapas ou modalidades.

Instrumentos:

¹ Todas as professoras cujo foco de trabalho se voltava, primordialmente, para a alunos com deficiências.

² Na medida em que o objetivo desta investigação foi o do cotejamento do trabalho efetuado por professoras de AEE de distintos sistemas de ensino e que, pelo seu próprio escopo (apenas seis entrevistadas), não se pode inferir que, de seus depoimentos, pudéssemos generalizar para toda a rede, foi adotado critério que não permitisse as suas identificações: no Rio de Janeiro, são 13 municípios com população entre 200 e 500 mil e 64 abaixo de 100 mil habitantes; no estado de São Paulo, 9 municípios com mais de 500 mil e 40 com população entre 100 e 200 mil habitantes; em Minas Gerais são 4 municípios com população acima de 500 mil habitantes. (IBGE, 2022).

³ Para garantir o sigilo das entrevistadas os nomes atribuídos a elas são fictícios.

- a) Entrevista⁴ semiestruturada, detalhando com o trabalho efetuado no é AEE;
- detalhamento das atividades;
 - Estrutura e organização que favoreceram a atividade;
 - Estrutura e organização que prejudicaram a atividade.
 - Condições materiais e organizacionais envolvidas nessas diferentes atividades

- b) Fichamento dos excertos compatíveis com os objetivos da investigação (Anexo 2).

Neste capítulo, portanto, iremos detalhar e analisar as percepções das cinco professoras, segundo o conteúdo dos registros de suas atividades indicadas no Protocolo com quadro de horário e os depoimentos colhidos nas entrevistas de cada uma delas, já que, na sua aplicação, no intuito de diminuir o efeito da preponderância do entrevistador em relação às entrevistadas (Cf. Bourdieu, 1997), a técnica utilizada foi a de introduzir um tema e deixá-las discorrer mais livremente sobre eles.

Os eixos de análise foram quatro, que serão detalhados integralmente para cada uma das entrevistadas:

- a) Atendimento dos alunos;
- b) Trabalho com professores e equipe escolar;
- c) Atuação junto a família;
- d) Condições materiais para exercício das atividades.

Antes, porém, cabe apresentar os dados de identificação da formação docente e da experiência de magistério das cinco entrevistadas, objetos dos três quadros a seguir:

Quadro 2 – Dados de identificação das entrevistadas

Nome	Idade	Raça/Cor	Estado Civil	Filhos
Amanda	38	Branca	Solteira	1
Carmem	55	Branca	Solteira	1
Fabiana	40	Branca	Casada	1
Juliana	48	Branca	Casada	2
Madalena	54	Branca	União Estável	Não

Fonte: Elaborado pela autora

Das cinco entrevistadas, quatro se declararam brancas. A faixa etária das cinco declarantes variou de 38 a 55 anos, com idade média de 47 anos. Duas delas se declararam

⁴ As entrevistas foram efetivadas de forma remota, por meio da internet.

solteiras enquanto três estavam com vida conjugal, sendo duas casadas e uma em união estável. Das solteiras, duas declararam ter um filho enquanto uma delas não possui filhos. No grupo das que estavam em vida conjugal, ambas as casadas disseram ter um e dois filhos respectivamente, enquanto a que estava em união estável declarou não ter filhos.

Os dados sobre a formação como docentes estão apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 3 – Formação das entrevistadas

Nome	Graduação		Cursos complementares	
	Formação	Ano	Curso	Ano
Amanda	Pedagogia	2018	Educação Especial e Inclusiva	2020
Carmem	Pedagogia	2008	Especialização em Educação Inclusiva	2019
Fabiana	Pedagogia	2006	Inclusão e deficiência mental	2008
Juliana	Pedagogia	2000	Psicopedagogia	2004
Madalena	Pedagogia	1992	Psicopedagogia clínica e Institucional	2020

Fonte: Elaborado pela autora

Em relação à formação das entrevistadas, todas cursaram licenciatura em pedagogia e apenas uma delas fez mestrado em Educação, Comunicação e Periferia Urbana, três fizeram especialização de educação inclusiva e duas são psicopedagogas.

O quadro 4 apresenta a experiência docente das entrevistadas:

Quadro 4 – Experiência docente, em anos de exercício

Nome	Tempo de Magistério	Educação Especial	AEE
Amanda	11 anos	–	1 ano e 5 meses
Carmem	15 anos	–	3 anos e 10 meses
Fabiana	16 anos	–	12 anos
Juliana	20 anos	–	5 anos
Madalena	37 anos	–	27 anos

Fonte: Elaborado pela autora

No que diz respeito ao tempo de magistério, observa-se uma variação de 11 a 37 anos. Das cinco professoras entrevistadas, apenas duas trabalharam em classes especiais ou escolas especiais. Uma delas atuou cinco anos na classe especial, e a outra professora trabalhou por

dois anos nesse contexto. Em relação ao tempo de atuação no AEE, as cinco professoras possuem experiência nessa área, sendo que três trabalham de um a cinco anos e duas docentes trabalham entre doze e vinte e sete anos.

Para análise do trabalho específico realizado com os alunos da educação especial, serão dispostos os dados dos depoimentos de cada uma das professoras, dentro dos quatro eixos de análise apresentados acima.

Para tanto, está disposto o quadro que sintetiza a quantidade de alunos e de escolas cobertas pelo AEE de cada uma das professoras.

Quadro 5 – Quantidade de alunos e escolas atendidos pelas professoras de AEE

Nome	Alunos	Escola	Tipo de deficiência ⁵
Carmem	24	05	Todas as deficiências
Amanda	06	02	TEA, Paralisia Cerebral e Deficiência Intelectual
Fabiana	25	01	TEA, Deficiência Visual e Deficiência Intelectual,
Juliana	35	02	TEA e Deficiência Intelectual ⁶
Madalena	14	01	TEA e Deficiência intelectual

Fonte: Elaborado pela autora

2.1. O TRABALHO DE AEE DA PROFESSORA CARMEM

- ✓ Carmem – 55 anos; branca, solteira, 1 filho;
- ✓ Professora da rede municipal de MG, município de Minas Gerais, com mais de 500 mil habitantes;
- ✓ Pedagoga, 13 anos de magistério, 3 anos de AEE;
- ✓ Número de alunos atendidos: 24;
- ✓ Número de escolas: 5;
- ✓ Tipos de deficiências: todas.

2.1.1. Eixo 1 – Atendimento dos alunos

⁵ Embora nos quadros acima estejam designadas as denominações que as professoras atribuíram aos seus alunos, para fins de cotejamento, reunimos aqueles que designavam algum tipo de deficiência intelectual, como as síndromes de **Down**.

⁶ A substituição do termo microcefalia por deficiência intelectual se deve porque, segundo a Biblioteca Virtual de Saúde (2023) ela não ser uma deficiência, mas uma anomalia congênita, com 90% de possibilidades de ter como sequela a *deficiência intelectual*.

O depoimento de Carmem mostra que, apesar de formação bastante adequada, ela se defronta com grandes limitações, na medida em que é responsável pelo AEE de vinte e quatro alunos de cinco escolas diferentes, com as variadas deficiências:

Com o público que eu estou te falando. O que tiver de deficiência. Não tem uma especialização de deficiência para poder atender, né? Lógico. Então, beleza. Aí eu atendo essas 24 crianças. Então, três dias da minha semana estão já delegados para eles, porque são quatro de manhã, quatro à tarde. Nós temos de um dia de formação, de reunião, de aviso, de estudo de caso. Aí eu vou à escola. Então, eu visito essas escolas. As cinco escolas eu tenho que visitar para acompanhar meus meninos. Existe, ainda, uma demanda reprimida nessas duas escolas. Em uma escola que eu atendo, tem 37 meninos com deficiência. Na outra escola são em torno de 15. (Cintia, MG)

Além disso, ela relata, também, a falta de formação dos chamados Auxiliares de Apoio ao Educando – AAE contratados para o trabalho junto aos alunado da educação especial, que desenvolvem oficinas (dança, esporte, arte, informática, circo, artesanato) e, entre todas essas, uma de reforço escolar, sem que tenham formação específica para esse trabalho.

A recusa em responder às perguntas sobre os tipos de deficiência que ela atendia é notável. Apesar das repetidas tentativas de obtenção de informações específicas que fiz, ela se referia genericamente aos alunos da rede como um todo:

É, todas. Tem TEA, muitos, né? Porque o TEA tem aparecido muito, né? Assim, a gente percebeu um aumento de laudos de transtorno de espectro de autismo. Tem muitos meninos nas escolas. Muitos, muitos. E eu sei que tem, por exemplo, tem estudantes com TEA, muito. Tem baixa visão, tem PC, né? Eu acho que... Eu acredito que deve ter uma gama, um leque bom. Sabe? Porque não há impedimento para recebê-los, entende?

Mas ela evidencia que a grande abrangência do trabalho do AEE em relação ao atendimento dos alunos de escolas variadas não é um problema exclusivo dela, como pode ser observado neste trecho da entrevista:

Nós não temos uma sala em cada escola. Então nós temos uma sala para atender algumas escolas. Eu tenho colegas que estão atendendo oito escolas. E eu, por exemplo, estou atendendo cinco. Mas eu tenho colega que atende duas. Entende? Então depende, às vezes... Da proximidade da escola, eles colocam assim...

Ainda com relação ao acompanhamento dos alunos com deficiência nas respectivas escolas, ela mostra a precariedade das condições de trabalho:

Então, tem um dia na semana que eu atendo à tarde, às escolas, e o outro dia de manhã que eu atendo às escolas. Aí eu vou à escola. Então, eu visito essas escolas. As cinco escolas eu tenho que visitar para acompanhar meus meninos lá. Por exemplo, se tem uma demanda imensa de alunos com deficiência: só uma escola que eu atendo tem 37 meninos com deficiência. A

outra escola que eu também tenho, são em torno de 15. Na outra, em torno de vinte.

...

Eu tenho uma demanda reprimida, que a gente chama de demanda reprimida. Que é uma demanda que está lá que a gente não consegue atender. Porque eu sou só numa sala que é menor, né? Em termos de espaço físico, ela não é grande. Então não dá para ter duas professoras nessa sala, por exemplo.

Verifica-se, portanto, que a forma assistemática com que ela se refere ao atendimento dos alunos é resultante de precárias condições de trabalho, tanto pelo elevado número de alunos e pelos tipos de deficiências desse alunado, quanto pelo número de escolas em que estão matriculados.

2.1.2. Eixo 2 – Trabalho com professores e equipe escolar

Quando inquirida sobre a relação de trabalho com as professoras regentes de classe, ela foi categórica:

Não, essa parte é difícil. Olha, eu vou falar pra você. Pra mim, o maior desafio, pra mim, é esse. [...]

No entanto, parece ter se esquecido da situação anterior porque o tempo todo se referia ao impacto sofrido em razão da pandemia:

Primeiro, porque eu acho que depois da pandemia [...] eu percebi que um pouco daquilo que já tinha sido colocado sobre a inclusão, a gente retrocedeu um pouquinho, entende? Assim, parece que com a pandemia ficou um pouco perdida, como se a gente tivesse meio que esquecido algumas coisas.

Mais adiante, mesmo se referindo aos efeitos da pandemia, ela se refere à falta de formação dos professores regentes de classe:

É, estou falando exatamente em relação aos professores regulares. Agora, os professores regulares, é assim, com tantos problemas, igual eu estou te falando, com tanto problema, com tanta defasagem pra lidar, correndo atrás do prejuízo. [...] a coisa, foi muito, muito difícil. Agora, de modo geral, eu acho assim, às vezes, eu ainda continuo achando que os professores precisam se formar mais sobre a educação especial, sabe assim? Precisa haver formação mesmo, mas também eu não sei se eles querem, entendeu? Porque tem muita gente que fala que não tem formação, mas não quer também, entendeu?

Quanto à relação com a equipe escolar, sua resposta foi genérica e não em relação à escola em que estava atuando naquele momento:

Eu tenho a experiência de equipe pedagógica me deu muito apoio, mas também experiência que a equipe pedagógica não me deu tanto apoio.

Para detalhar mais essas duas situações, a entrevistada lembrou um episódio em que a profissional de apoio se indisps por ela atender apenas um aluno e deixar os demais sem atendimento, e que, mesmo com a explicação de que o aluno que ela estava atendendo era o único que não conseguiu seguir a lição, a profissional foi muito agressiva com ela.

2.1.3. Eixo 3 – Trabalho com a família

Neste eixo, como ela ingressou no AEE exatamente no ano em que eclodiu a pandemia, ela mostra como esse trabalho ficou prejudicado:

Eu estou há três anos no AEE. Então, eu passei, eu entrei no AEE, nós entramos em pandemia, e eu fiquei esse tempo aí no remoto, né, também, como todo mundo, aquela situação toda, acabou que a gente chegou num ponto que a gente começou a acompanhar os meninos, aqueles que davam conta, né, dessa interação aqui visual, na tela, né? Mas tinha meninos que definitivamente não davam conta, né? Então, aí a gente ficava fazendo um contato com as famílias, tentando ajudar de alguma forma, quando começou os momentos lá com, né, que os meninos começaram a frequentar, assim, antes de frequentar, mas começaram a receber as atividades, né? Aí a gente fazia todo um trabalho de apoio às famílias.

2.1.4. Eixo 4 – Condições materiais para o exercício do AEE

Carmem é incisiva ao declarar que tem todo o material que necessita para o trabalho de atendimento dos alunos:

A minha sala tem muita coisa. Internet. A nossa sala, sim, ela tem muito recurso. [...] E assim, a prefeitura, até pouco tempo atrás, ela tinha uma verba pra poder colocar nesse serviço qualquer coisa que fosse, entende? De uns tempos pra cá, é que eu acho que tem piorado um pouco, sabe? De uns três anos pra cá, eu acho que as coisas foram mudando.

Tem recurso que a gente também produz. Por exemplo, esse ano mesmo, eu comprei muita coisa. Acabei de comprar um mural de fazenda, sabe? Assim, pra gente construir histórias, pra gente trabalhar a oralidade.

Mas na descrição mais detalhada mostra que a secretaria municipal tem fornecido muito material para o trabalho de específico de atendimento dos alunos na sala de AEE:

Tem dois computadores, na minha sala. Eu tenho quatro tablets na minha sala, eu tenho três notebooks, aliás, quatro notebooks. Tem soroban, tem máquina Perkins, tem ponteira de cabeça. [...] Eu tenho vários jogos, vários jogos. Deixa eu ver aqui. Ah, jogo eu tenho muito, nossa, jogo eu tenho muito.

Apesar de contar com boa quantidade de material para o atendimento aos alunos, fica evidente que as condições efetivas de trabalho relatadas acima impedem que Carmem possa levar a efeito um trabalho mais detalhado, mesmo que fosse somente o do atendimento aos alunos.

2.2. O TRABALHO DE AEE DA PROFESSORA AMANDA

- ✓ Amanda – 38 anos; branca, solteira, 1 filho;
- ✓ Professora do sistema municipal de município de São Paulo, com população entre 100 e 200 mil habitantes;
- ✓ Pedagoga, 11 anos de magistério, 1 ano e 5 meses de AEE;
- ✓ Número de alunos atendidos: 6;
- ✓ Número de escolas: 5;
- ✓ Tipos de deficiência: TEA, Paralisia Cerebral e Deficiência Intelectual.

2.2.1. Eixo 1 – Atendimento de alunos

Como neste caso, a professora atende apenas a 6 seis alunos. Ela tem condições de, além do atendimento específico com cada um deles, fazer o acompanhamento em sala de aula:

Aqui, tem o trabalho do contraturno e tem o trabalho que eu faço acompanhando as professoras com as crianças dentro da sala, em alguns momentos, né, porque como são cinco escolas, é uma demanda bem grande, eu acabo indo nas salas observar as crianças para poder dar continuidade no trabalho do contraturno.

No que se refere aos alunos que atende individualmente, mostra que acontece uma concentração em determinados tipos de deficiência (autismo, paralisia cerebral e deficiência intelectual), o que favorece o seu trabalho, exemplificando com o relato de um caso:

[...] a deficiência intelectual dele é leve. Ele tem só algumas questões em relação ao raciocínio lógico, onde eu mais desenvolvo com ele é em relação ao raciocínio lógico, porque esse é um aluno de quarto ano, então ele acaba ficando um pouco para trás porque ele não compreende, por exemplo, um problema, uma situação-problema, ou ele não sabe como resolver uma situação de contas, que são simples de resolver na faixa etária deles, mas ele tem um pouco mais de dificuldade.

Em outro trecho do depoimento, Amanda reitera que atende os seis alunos individualmente, no trabalho específico de AEE, e que o complementa com a observação de seus desempenhos em sala de aula:

Isso, porque para ter uma, que palavra que eu posso usar, uma continuidade mesmo do trabalho, eu preciso ver como eles estão em sala de aula. Preciso ver como que eles se desenvolvem ali com o grupo, porque o trabalho do AE.

Ele é individualizado. Eu atendo uma criança por vez, então eu preciso ver como que ele se desenvolve ali também com o grupo, com a professora, com os demais funcionários da escola.

No entanto, evidencia que esse acompanhamento prejudica o trabalho colaborativo com a professora no que se refere à atuação global com toda a classe:

Por exemplo, eu chego na sala, aí é um aluno que eu já acompanho lá do AEE, aí ela me fala assim, ele está com dificuldade de desenvolver essa atividade, você consegue me ajudar? Eu teria que deixá-la atendendo esse aluno, para eu acompanhar o restante da sala, mas aí eu acabo me fixando nesse aluno, porque ela precisa também do momento dela com as outras crianças.

Embora Amanda possua condições de trabalho um pouco mais favoráveis do que Carmem, especialmente pelo pequeno número de alunos que atende diretamente, bem como a concentração em determinados tipos de deficiência, deixa evidente uma série de entraves para a efetivação de um atendimento mais qualificado.

2.2.2. Eixo 2 – Trabalho com professores e equipe escolar

Além do trabalho com os alunos, Amanda faz referência ao trabalho colaborativo, apesar de ter de acompanhar o trabalho em cinco escolas:

O trabalho aqui tem o trabalho do contraturno e tem o trabalho que eu faço acompanhando as professoras com as crianças dentro da sala. Em alguns momentos, né, porque como são cinco escolas, é uma demanda bem grande. Eu acabo indo nas salas observar as crianças para poder dar continuidade no trabalho do contraturno, e também para realizar o trabalho colaborativo com as professoras.

A professora, por inúmeras razões, muitas vezes, tem algumas dificuldades em como lidar com essa dificuldade da criança, mesmo as crianças que não têm deficiência. As crianças com dificuldades de aprendizado, então o trabalho colaborativo funciona da maneira que nós vamos planejar juntas as estratégias para ela colocar em prática com as crianças.

No entanto, quando procura detalhar esse trabalho, não há qualquer referência ao seu planejamento, mas apenas de substituição da regência da classe, enquanto a professora trabalha com o aluno com deficiência.

E aí muitas vezes, precisa de um tempo a mais para a professora ficar com essa criança, e aí eu acabo indo para poder ficar com a turma e a

professora, como ela é a referência da criança, ela executar aquela atividade ou qualquer outra atividade que ela tenha pensado para a criança.

Apesar de ter iniciado com a afirmação da existência de trabalho colaborativo, quando inquirida sobre a sua qualidade, mostra a dificuldade para sua execução:

[...] então é um trabalho, assim, bem difícil, porque nem todas as pessoas aceitam as diferenças que tem dentro de uma sala de aula, não aceitam a diversidade de pessoas, diversidade de saberes, as dificuldades que a criança tem, o que a criança precisa ser, ela precisa aprender ali no mesmo momento que as outras, as pessoas, as professoras, tem muita dificuldade de compreender que nem todos vão aprender no mesmo tempo, nem todos vão aprender com a mesma didática, e que nem todos vão registrar tudo aquilo que elas pensam que é para ser registrado, porque tem muita professora que é aquela professora que passa tudo na lousa, e se a criança não conseguiu terminar aquilo, é porque a criança tem alguma dificuldade, e não é bem assim [...]

Da mesma forma, quando se refere às equipes escolares, mostra a dificuldade na aceitação de seu trabalho.

E aí tem a equipe das unidades escolares. A gente tenta que seja um trabalho em equipe, né? Mas nem todas as escolas dão essa abertura para a gente que é do AEE. Por exemplo, estar por dentro ali de tudo o que está acontecendo. Mas na grande maioria das minhas escolas, pelo menos das cinco, eu tenho as três escolas que são parceiras, que tudo integram a gente, passam tudo para a gente, querem ouvir a gente também.

De todo esse depoimento, fica evidente que a falta de condições para um trabalho mais qualificado, especialmente o pouco tempo disponível para estabelecer um programa de trabalho, é por ela naturalizado, na medida em que em nenhum momento faz qualquer questionamento sobre isso; para ela, são alunos de cinco escolas, e não há nada a se fazer.

2.2.3. Eixo 3 – Trabalho com a família

Em relação à atuação junto às famílias, é possível distinguir duas facetas distintas no discurso de Amanda. A primeira está relacionada à disponibilidade dos familiares, enquanto a segunda refere-se à sua decisão de não adotar a prática de enviar tarefas para serem feitas em casa.

Quanto à primeira faceta, ela indica que nem todos os alunos permanecem na escola no contraturno, porque muitos familiares deveriam trazer a criança nos dois períodos na escola e não o fazem, colocando a responsabilidade na família e valorizando apenas aquelas que se dispõem a trazer seus filhos no contraturno:

[...] a porcentagem que eu atendo de contraturno era para ser maior, só que tem mães que dão importância para o ensino regular só, como no trabalho do contraturno elas precisam levar a criança à escola nos dois períodos, algumas famílias não fazem essa opção. Os que fazem a opção de trazer seus filhos nos dois períodos são pais comprometidos, são pais preocupados com o desenvolvimento, então esses que participam do contraturno, a gente consegue uma boa relação

A sua visão a respeito do comprometimento das famílias influenciou também na decisão de não adotar a prática de tarefas para serem feitas em casa:

Eu vejo que tem uma preocupação a menos, um comprometimento a menos. Por exemplo, se você passa alguma coisa para reforçar em casa, eles não fazem, não fez nada. Não, na verdade eu não faço esse trabalho de mandar uma atividade para casa. A gente desenvolve a atividade ali na sala, e, no máximo, a minha comunicação em relação a essas atividades é com a professora regente.

2.2.4. Eixo 4 – Condições materiais para exercício das atividades

Apenas quando inquirida sobre as condições materiais é que Amanda evidenciou que seu trabalho é itinerante. Isso revela outra faceta de sua atuação, uma vez que em uma das escolas ela não atende nenhum aluno.

Então, como eu vou em cinco lugares diferentes, no caso aqui a gente só faz atendimento de contraturno nas escolas do fundamental. Das três escolas do ensino fundamental, uma só tem sala de atendimento, mas assim, é uma sala bem precária, não tem material, mas lá também é uma escola que eu não atendo nenhuma criança, porque lá é uma escola de difícil acesso.

Ou seja, na única escola que tem espaço de AEE, mesmo que precário, é aquela em que ela não atende a nenhum aluno.

Lá, só funciona o trabalho colaborativo, que eu vou, observo, converso com as professoras, vejo o que está sendo feito. Então, essa escola tem uma sala, é disponibilizado um espaço. Nas outras duas escolas, são salas de aula comum, que não são adaptadas, mas os recursos, jogos, materiais, algumas coisas são da escola, e algumas coisas eu tenho que confeccionar, algumas coisas eu tenho que correr atrás das estratégias.

Com relação aos materiais e às tecnologias específicos para o AEE, Amanda foi categórica:

Eu tenho vários jogos, eu tenho alguns recursos que são meus, que a escola disponibiliza, até pede para a gente fazer uma lista do que comprar e tudo, mas não vem tudo que você solicita. Então, eu acabo comprando alguma coisa, vez ou outra eu compro um jogo, compro alguma coisinha para complementar. [...]

De tecnologia assistiva eu não tenho absolutamente nada.

Sua conclusão sobre esse aspecto mostra como a falta de recursos é naturalizada pela docente:

Então, os alunos que eu venho atendendo no contraturno, esses alunos, eles são alunos, assim, que eu preciso utilizar estratégias diferentes para alcançar eles em algumas possibilidades, em algumas coisas, mas não são alunos que precisam tanto da tecnologia. Precisam, se tivesse, com certeza seria um ganho a mais, mas assim, como não é disponibilizado, eu acabo buscando as estratégias do jeito que eu posso.

2.3. O TRABALHO DE AEE DA PROFESSORA FABIANA

- ✓ Fabiana – 40 anos; branca, casada, 1 filho;
- ✓ Professora dos sistemas educacionais municipal e estadual de município de São Paulo com mais de 500 mil habitantes;
- ✓ Pedagoga, 16 anos de magistério, 12 anos de AEE;
- ✓ Número de alunos atendidos: 25;
- ✓ Número de escolas: 1;
- ✓ Tipos de deficiência: TEA, Deficiência Visual e Deficiência Intelectual.

2.3.1. Eixo 1 – Atendimento de alunos

Apesar de concentrar todo o seu trabalho em uma escola, o elevado número de alunos sob sua responsabilidade (25) e com três tipos de deficiência (TEA, Deficiência Visual e Deficiência Intelectual) interfere na qualidade do trabalho realizado, mas que ela não o considera como uma condição adversa para a efetivação de sua atuação.

Além disso, para ela, não parece ser problema elas atuar em dupla jornada, em dois sistemas de ensino distintos. Ademais, como precisa atender a 24 alunos, adota estratégias de agrupamento, baseadas simplesmente na sua experiência:

Então, tanto no estado quanto na prefeitura, porque é uma portaria, a gente pode atender 20 crianças, de 20 a 25. Mas de 20 a 25 crianças, calma, que não é tudo ao mesmo tempo.

A gente faz grupinhos que podem ser de uma a seis crianças, mas eu acho que ampliaram para sete. O professor tem essa autonomia nesse agrupamento, graças a Deus. Então, a gente vê os casos que parecem um pouco similares, que estão no mesmo processo de desenvolvimento, e a gente tenta agrupar de uma forma que o trabalho consiga fluir.

Ela se refere à sua formação, inicialmente como aluna do curso de fonoaudiologia, e sua transferência para o curso de Pedagogia, motivada pelo interesse na educação de surdos. Tanto que, ainda como aluna desse curso, concluiu um curso de Libras. Contudo, em sua primeira experiência profissional, como professora regente de classe, declarou: “para a minha surpresa,

no primeiro ano de sala de aula, eu peguei uma criança que tinha uma deficiência intelectual. Ele tinha síndrome de Sturge-Weber, que é da mancha do vinho”.⁷

Diante dessa situação, resolveu, por conta própria, fazer um conjunto de especializações para lidar com toda a gama de deficiências que poderia, um dia, ter de atender. Ela considera que essa formação é responsabilidade do professor:

Então, se eu pego uma sala de aula, tenho 35 alunos, tenho um que tem deficiência auditiva, a errada sou eu de não conhecer Libras, e não a criança de não saber. Então, continuei com essa ideia, terminei a pedagogia, e fui fazer especialização. Eu fiz uma pós-graduação, na época era deficiência mental, também pela PUC, que fazia parceria com a APAE. Então, fiz a especialização lá.

[...]

Então, eu fui fazer uma pós em deficiência visual, porque eu tinha uma pincelada de libras, e falei, então, agora eu preciso um pouco de braile, que fiz na Fundação Dorina Nowill, onde também fiz curso de soroban.

As referências do trabalho para além do atendimento dos alunos foram sempre muito genéricas e de críticas aos professores. Ela argumenta que os professores não entendem que os alunos da educação especial não têm condições de acompanhar o conteúdo ministrado.

Embora se refira a alguns alunos, em todos os momentos da entrevista ela focaliza o que eles não conseguem aprender.

Ao se reportar à afirmação da professora de que esses alunos jamais vão conseguir, sua resposta evidencia a sua visão de que eles realmente não têm condições de acessar o currículo da série que frequentam:

Mas a gente consegue, por exemplo, trabalhar a postura de estudante. Aquela criança que é agitada, que não consegue se sentar. Então, é trabalhar algumas atividades que ela tenha foco de atenção. Que ela consiga se sentar numa carteira. Às vezes, que ela consiga ter coordenação motora pra segurar. Às vezes um lápis, uma canetinha. Ou fazemos adaptação. Às vezes põe um engrossador que ela consiga pintar e tentar realizar as atividades Como as outras crianças.

2.3.2. Eixo 2 - Trabalho com professores e equipe escolar

⁷ A síndrome de Sturge-Weber é causada pela mutação em um gene, distúrbio que pode causar convulsões, fraqueza, incapacidade intelectual e elevação da pressão em um olho (glaucoma) e pode aumentar risco de acidente vascular cerebral. A síndrome afeta os vasos sanguíneos, especialmente vasos da pele, nos tecidos que recobrem o cérebro e nos olhos. A mancha em vinho do porto é causada por um crescimento excessivo de pequenos vasos sanguíneos (capilares) logo abaixo da pele. (Victorio, 2021).

Na maior parte da entrevista, Fabiana faz críticas à postura dos professores regentes, mas, ao mesmo tempo evidencia que, para boa parcela do alunado, o conteúdo escolar é inacessível:

Hoje em dia, a gente não tem tanto professor com esse olhar. Que devia ser. Para você ser professor, você tem que ter um olhar pra criança. Porque muitas vezes as professoras olham pro que ela não consegue fazer. Olha essa aluna, ela não pega nem no lápis, sabe? Olha essa aluna, ela não sabe fazer as palavras. Olha essa aluna, ela não sabe contar. E a gente, como professor de educação especial, o foco é o que ela sabe fazer. É professora, ela sabe pintar. Professora, ela conhece as cores. Entendeu? É ver o que ela sabe. Então, nós da educação especial de dentro da escola, o objetivo é esse. É mostrar pro professor do regular o que as nossas crianças conseguem, o que elas podem fazer e quais adaptações ou adequações de atividade que a gente pode fazer.

Neste outro trecho da entrevista, fica ainda mais clara a perspectiva de que os alunos da educação especial têm poucas condições de acessar ao currículo da série correspondente que, segundo ela, é pouco importante.

Que não é só se ele vai aprender o A ou o B ou o B ou o C. Isso aí é o que menos importa. A meu ver, assim, eu vejo o que a criança precisa. Ela precisa de atividade de vida diária? Ela não sabe pôr uma colher na boca? Então é isso que eu vou trabalhar com ela. Ai, mas você tá dentro de uma escola, você precisa trabalhar alfabetização. Gente, desculpa, a gente vai ter crianças com deficiência muito comprometidas, e que ela escrever o nome dela não é mais importante do que ela conseguir segurar um copo d'água e beber sozinha. O que é mais importante?

2.3.3. Eixo 3 - Trabalho com a família

Seu depoimento sobre a relação que mantém com as famílias revela que ele se dá na medida em que as circunstâncias do cotidiano permitem, como revela em seu depoimento, ao cotejar a sua atuação na escola em relação à municipal:

No estado, os pais não tinham transporte, os pais tinham que levar essas crianças. Então, era um contato muito mais próximo. Todo dia, o pai vinha trazer, e esperava as duas aulas de atendimento. Então, no final da aula, os pais já vinham conhecendo, assim, e aí, professora, como foi? O que aprendeu? O que é para reforçar em casa? Eles vinham ansiosos com essa questão. Então, essa troca com os pais era de grande valia, porque, às vezes, eu trabalhava numa atividade, sei lá, de música, uma atividade lúdica, uma atividade até de letras, de números. E aí, o pai vinha perguntar, falava, olha, pai, então, em casa, reforça isso, isso, aquilo.

É interessante notar a visão positiva que eles têm dos pais que recorrem ao sistema judiciário para conseguir que os direitos de seus filhos sejam cumpridos:

Então, agora a gente está conseguindo, no Estado, os acompanhantes pedagógicos, que são professores, especialistas, com pós-graduação ou em deficiência intelectual ou em autismo, que eles acompanham dentro da sala de aula o aluno com TEA. Mas, óbvio, só judicializado, só quando o juiz manda.

Nesse sentido, mostra que ela mesma tem orientado os pais a recorrerem à justiça, mas em momento algum questionam se esse mesmo Estado está cumprindo o que a legislação e as normas determinam para qualificar o trabalho que executa:

Ou então, mesmo do judicialização. Pai, seu filho é autista, ele tem direito ao acompanhamento pedagógico. Você vai lá, entra no site, faz o cadastro, você leva os documentos, é tudo online. Então, assim, porque, às vezes, nem a informação ele tem. E esse é o objetivo, assim, entre aspas, do nosso governo. É que a pessoa não tenha informação, não peça o acompanhamento, e o governo não gaste com isso.

2.3.4. Eixo 4 - Condições materiais para exercício das atividades

Ela tem uma visão otimista da estrutura fornecida pela rede estadual para atendimento dos alunos, com a instalação de Salas de Recursos Multifuncionais,

E no Estado, isso é uma coisa muito legal, no Estado, as salas de recurso hoje em dia, elas são divididas por deficiência. Então, nós temos a sala de recurso para deficiência intelectual, a sala de recurso para autista, a sala de recurso para deficiente visual.

No entanto, não consegue enxergar a discrepância entre essa oferta e a realidade de fato, na medida em que, apesar de reconhecer que são salas distintas para as diferentes deficiências, o professor nessas salas pode ter que atender alunos que não sejam aqueles para os quais foram destinados:

Aí, você vai me falar, nossa, e o que eu acho muito legal, para você assumir essa sala, você tem que ter especialização. Então, não adianta eu, por exemplo, se eu tenho especialização em deficiência intelectual, como que eu vou trabalhar com uma criança com deficiência visual se eu não sei o Braille, se eu não sei o Soroban, se eu vou trabalhar com deficiência auditiva, se eu não sei línguas, que é uma língua. Não é uma coisa que você lê um livro e você aprende. É um outro idioma. Porque a gente não pega um livro de inglês, lê e sai falando inglês. Então, tem todo um estudo da língua, de como vai ser produzido. Então, no Estado, eles têm essa separação. Então, a gente tem a sala para cada uma das deficiências, sendo que a sala de recursos para deficiência intelectual, a gente também pode fazer o atendimento das crianças com TEA, mas preferencialmente que seja feito na sala de TEA.

Além disso, não consegue desenvolver uma visão crítica da realidade concreta, como evidencia o excerto abaixo da falta de condições para o atendimento de um novo aluno, com

deficiência que não corresponde à sua sala (segundo ela, para deficientes intelectuais), bem como pela sua afirmação de que um de seus alunos tem deficiência visual:

Como as salas são por áreas, a sala de deficiência visual tem a impressora braile, ela tem a máquina braile. A minha sala no Estado, do meu concurso, é de deficiência intelectual. Então, se você chega lá, você não vai encontrar nada. Assim, deve ter uma coisinha ou outra que chegou lá perdida, mas a gente não vai encontrar esses recursos, porque não é uma coisa que a gente precise. E aí, por exemplo, chega uma criança com deficiência múltipla. Como que a gente vai fazer?

Porque a criança, por exemplo, ela tem deficiência intelectual e deficiência visual juntos. Então, a gente vai olhar qual que é a maior barreira da criança e aí ela pode ser acompanhada pelas duas salas, se tiver duas salas de recursos, mas a gente normalmente olha qual é a maior barreira e vai trabalhar em cima disso.

2.4. O TRABALHO DE AEE DA PROFESSORA JULIANA

- ✓ 48 anos, branca, casada, 2 filhos;
- ✓ Professora do sistema municipal de ensino, do município de São Paulo, com população entre 100 e 200 mil habitantes;
- ✓ Pedagoga, 20 anos de magistério, 5 anos de AEE;
- ✓ Número de alunos atendidos: 35;
- ✓ Número de escolas: 2;
- ✓ Tipos de deficiência: TEA e Deficiência Intelectual.

2.4.1. Eixo 1 – Atendimento de alunos

Ao ser questionada sobre o número de alunos, Juliana informa que atua em duas escolas. Na primeira, de maior porte, é responsável pelo atendimento de 14 alunos enquanto na outra, de porte menor, atende a 6 alunos, mas só atua na sala de AEE:

Eu só trabalho com as crianças no contraturno. Aqui é bem dividido. O professor que fica na sala, ele é o professor mediador. O professor que fica no contraturno, na sala de recurso, é o professor do AEE.

Quando inquirida sobre os tipos de deficiência que atende, sua resposta é muito geral, sem definir claramente quantos de cada uma das deficiências.

A maioria são com deficiências intelectuais e autismo e tenho agora, tá chegando uma demanda pra mim, com a microcefalia. Então, já tá chegando aquele pessoal lá, que ocorreu aquela situação da Zika, e aí a gente já tá recebendo no ensino fundamental.

[Na segunda escola] atendo 4 crianças com autismo, 2 com microcefalia e 2 com deficiência física. Em todos esses anos, eu só não atendi

ainda, crianças surdas, porque aqui tem as professoras do AEE que atuam apenas com os surdos.

No entanto, mais à frente ela se contradiz:

Eu entro e falo para o professor dar licença se está precisando de alguma coisa. Aproveito para acompanhar o aluno em sala, para eu saber se o que estou fazendo na sala está perfeito.

Se eu perceber que está muito difícil, eu fico uma aula, duas aulas. Como eu atendo no contraturno, se um aluno meu faltou, eu sei que eu tenho uma hora naquele espaço vago. Eu vou para a sala de aula e vejo aquele aluno específico, entendeu?

Quando se refere ao planejamento, faz considerações genéricas que não esclarecem muito como trabalha com os alunos:

Nós temos muitos protocolos para cada aluno. Nós temos o PDI⁸ de cada aluno. Então, o professor da sala do AEE também tem o seu PDI, de acordo com a necessidade que a criança demanda lá na sala regular. Então, o meu trabalho, ele fica muito vinculado ao que está acontecendo na sala regular.

Aí a gente, a cada bimestre, a gente tem o nosso planejamento que a gente propõe para aquela criança. E aí, com o nosso planejamento, que é feito em cima do planejamento do professor, a gente vai fazendo os apontamentos dos avanços. Então, a cada fechamento de bimestre, eu tenho que falar do meu aluno, se ele regrediu, se ele avançou.

2.4.2. Eixo 2 - Trabalho com professores e equipe escolar

Ao se referir à sua atuação junto aos professores, ela sugere que ocorre de maneira satisfatória, estabelecendo uma diferenciação entre os professores do Fundamental I e do Fundamental II.

Aí entra com o suporte para o professor e, além desse suporte, nós auxiliamos em como preparar essas atividades, o que tá adequado, o que não tá adequado, né?

Eu percebo a diferença em diferentes níveis. O PEBI, ele tem mais facilidade devido à proximidade que ele tem com esses alunos, na verdade, de um período mais longo. A dificuldade que o professor de Fundamental 2 e médio tem, é devido aos 50 minutos de aula. Então, isso interfere no vínculo, interfere até na preparação da atividade. Não que os professores não saibam, mas o tempo, a atenção que a criança merece e o tempo que eles têm para pensar em como fazer.

Porém, esse vínculo com o professor da sala regular, eu, né, enquanto professora do AE, vejo que isso ainda é muito trabalhoso. Acontece, mas o que eu te falei, do primeiro ao quinto ano, eu percebo uma flexibilidade muito melhor do professor. Já o professor que é especialista e que ele entra 50 minutos na sala de aula, eu o contato se dá de uma forma mais rápida, prática, e até o vocabulário muda. Eles têm 40 alunos, para, 50 minutos de aula: por

⁸ Plano de Desenvolvimento Individual.

isso, eu sinto que se não tem o apoio do professor do AEE, não acontece. O professor do primeiro ao quinto ano corre mais rápido, ele se vira sozinho, ele abraça a turma que ele pegou. O professor do ensino médio, do fundamental, necessita de mais acompanhamento.

A valorização do aspecto clínico que envolve o alunado da educação especial fica evidente, quando questionada sobre a sua relação com a equipe escolar, ela responde:

A gente tem acesso ao Centro de Apoio Psicossocial – CAPS, que é onde eles fazem um tratamento com psicólogo, com outras especialidades. A gente entra em contato com eles a cada 15 dias, de acordo com a necessidade. Então, a gente vai somando essa quantidade de terapia em prol do aluno.

2.4.3. Eixo 3 - Trabalho com a família

Sua fala sobre a relação com as famílias revela um caráter de resolução de problemas práticos, como a definição dos horários para o atendimento individual de AEE:

Eu chamo no individual cada família, cada mãe. Então, eu falo, olha, eu estou neste colégio segunda, terça e quarta. E a disponibilidade dos meus horários são essas. Qual a senhora se encaixa? E vou chamando um por um até que eu fecho todos os horários. É como se fosse uma agenda de consultório.

Tenho um grupo de WhatsApp com as mães para nos comunicarmos. Por exemplo, se um aluno passa a ter terapia no horário de seu atendimento no AEE, eu posso utilizá-lo para verificar quem pode trocar de horário com ele.

Além desses aspectos práticos, ela enfatiza que o aspecto emocional é o mais importante na relação com a família, bem como a coleta de dados sobre os exames realizados.

Quando a gente tem um bom relacionamento, as famílias acreditam em você, eu falo que é a questão do namoro, sabe? Primeiro você namora a mãe para depois ela aceitar você cuidar do filho.

No início do atendimento faço uma entrevista, compondo a história de vida para o AEE. Porque, na verdade, a criança recebeu o laudo lá com dois anos de idade. Mas ele já está com 10, ele já não está mais aquela mesma criança de quando ele recebeu o laudo.

E conclui com um exemplo de como atua:

Teve uma mãe que veio muito brava. Eu falei, fica tranquila, pois a hora que a senhora precisar de ajuda, eu estou aqui. Mas tenha certeza que ele é filho seu para o resto da vida. Comigo, não. Eu falo, estou à sua disposição. Aí você vai agradando, porque as mães são muito sofridas. Porque, na verdade, a gente está falando da melhor parte delas, que é o filho. E ninguém espera ter um filho deficiente.

2.4.4. Eixo 4 - Condições materiais para exercício das atividades

Suas considerações iniciais sobre as condições materiais deixam no ar uma questão política, pois parece que, por ela estar lotada em uma das principais escolas do município, é mais bem atendida pela secretaria:

Então, na verdade, eu tenho devido à minha posição. Eu tenho uma boa relação com a gestão. Em alguns colégios, não é que não tenha, não por falta de interesse público, sabe? Questão de localização. Algumas escolas têm mais equipamentos, outras não.

Como atua em duas escolas, o cotejamento que faz entre essas condições é sintomático:

Por exemplo, em um colégio que eu estou, eu tenho kit multimídia na minha sala. Tenho Chromebook, tenho internet, tenho uma sala com espelho. Eu tenho o que eu preciso para o bom desenvolvimento.

Então, por exemplo, eu tenho mesa com prancha, com cadeira adaptada, com mesa adaptada. Eu tenho, na minha sala, uma sala com espelho, eu tenho multimídia, eu tenho o retroprojektor, que se eu baixar o telão, eu faço qualquer atividade que eu preciso.

Tenho a possibilidade de confeccionar alguns materiais. Então, eu tenho impressora e plastificadora.

Na outra, eu tenho parte disso, porque nós somos montando de acordo com as condições do colégio. Então, por exemplo, na outra eu tenho Chromebook, mas me falta ponto de internet. Por quê? A escola tem internet, mas o acesso que eu estou, o local que é a sala que eu estou, a internet não chega.

2.5. O TRABALHO DE AEE DA PROFESSORA MADALENA

- ✓ 54 anos, branca, união estável, sem filhos;
- ✓ Professora da rede municipal de município do Rio de Janeiro, com população entre 200 e 500 mil habitantes;
- ✓ Pedagoga, 37 anos de magistério, 27 anos de AEE;
- ✓ Número de alunos atendidos: 14;
- ✓ Número de escolas: 1;
- ✓ Tipos de deficiência: TEA e Deficiência Intelectual.

2.5.1. Eixo 1 – Atendimento de alunos

Apesar de Madalena declarar que atua como professora de AEE há 27 anos, na verdade, foi professora da antiga sala de recursos desde que ingressou como professora nessa rede de ensino, em meados dos anos de 1990, já que a regulamentação do AEE por meio das SRMs se deu somente a partir de 2007. (Brasil, 2007).

Por outro lado, nessa escola, os alunos, de acordo com seu nível de desenvolvimento, podem ser atendidos de duas formas diferentes, o que só foi expresso por ela quando, ao relatar a relação com a família e afirmar que os pais ficam na escola, foi questionada se todos ficavam na escola, respondendo:

Só da classe especial. A classe comum não, é uma classe que funciona normalmente, as crianças também estão incluídas, matriculadas com questões na classe comum, porque o nível de comportamento é muito complexo. A gente não tem como evitar algumas situações. Então, dependendo do nível de compreensão da criança, do aluno, a direção até abre um precedente. A gente tem um aluno que a mãe trabalha no salão perto, mas ele já entende que ela vai chegar ali a certa hora, tem aluno que não entende, tem aluno que desestabiliza, que tem que chamar a ambulância, que tem que chamar o psiquiatra, e a gente não tem essa rede de apoio.

Embora tenha afirmado que seu trabalho envolvia apenas alunos com TEA e deficiência intelectual, em determinado trecho da entrevista, mostrou que existiam alunos com outras deficiências, evidenciando a distância entre o seu trabalho e o currículo escolar:

A gente fez um trabalho de equilíbrio, carregando a bandeja. Vinha uma sequência, não era competição, mas a tarefa era você trazer uma bandeja com uma jarra, um copo e um prato, tudo de plástico. E a Larissa, que eu te falei, ela tem a marcha totalmente torta e tem a deficiência auditiva. A alegria

dela conseguir toda essa... E todo mundo torcendo para ela chegar sem derrubar

Eu acho que é um crescimento muito grande. Para mim, eu continuo batendo nessa tecla, que as crianças que têm transtorno, deficiência, elas dinamizam a sala de aula, porque o professor estava muito dentro da sua casinha

Além disso, demonstra que o trabalho realizado apresente baixíssimos resultados, pois, apesar da entrada ocorrer no Ensino Fundamental I, a maior parte do alunado da educação especial frequenta a EJA:

Você está se referindo ao trabalho feito com os alunos? A maior parte é EJA. Infelizmente, porque eu falei pra você, não tem porta de saída. Então, vai ficando, vai crescendo. Então, ela tem até o quarto ano. Então, do quarto ano em diante, é designada para a EJA. Então, tem crianças de 15 anos que já são EJA. Então, a gente teve o cuidado de separar por faixa etária. O perfil é pela faixa etária. Aí, o que acontece? A JA tem três níveis e três anos em cada nível. Então, o aluno que entrou na escola, depois da idade da EJA, e passa nove anos, ele tem que sair

Assim, ao ser questionada se esses alunos permanecem na escola pelo menos por quatro anos do Ensino Fundamental e mais nove no EJA, são jubilados sem aprender, ela dá a seguinte resposta, sem estabelecer qualquer avaliação sobre o rendimento de alunos que, após tantos anos de escolaridade, e jubilados da escola, frequentam o ensino médio:

Sai cada um no seu nível de desenvolvimento. Esses meninos que saíram sabem ler, escrever, alguns sabem interpretar. Eles estão na Escola X, uma escola do ensino médio. Os contratemplos são sociais, porque um deles entra na escola e abre todas as portas para saber tudo o que está acontecendo.

A diferenciação entre o trabalho realizado com os alunos em geral e com aqueles com deficiência fica patente neste trecho da entrevista. Ao ser questionada por uma mãe de um aluno, segundo a professora, com deficiência intelectual leve, o que, segundo todos os estudos, teria potencial para aprender, no mínimo, o conteúdo do Ensino Fundamental I:

Ele tem uma deficiência intelectual leve. A mãe dele questionou como já se viu um professor de educação física botar um avental e fazer pastel na cozinha? E eu respondi: Ah, um professor de educação física, trabalha habilidade motora. Para você fritar um pastel sem se queimar, você tem que ter habilidade motora, segurar, levantar, escorrer. Então, são essas coisas que você tem que lidar. São coisas muito divertidas. É um grande aprendizado.

Não se pode atribuir somente à professora essa visão estreita sobre as possibilidades de aprendizado do currículo escolar por parte dos alunos. Nas suas conclusões sobre esta sistemática de atendimento, evidencia como o sistema de ensino não tem qualquer perspectiva

de aprendizagem desses alunos, mesmo quando alguns deles parecem demonstrar possibilidades:

Foi o que aconteceu com esse grupo que saiu agora. Foi a única estratégia que a prefeitura arranhou, porque foi entrando todo mundo e não tem uma porta de saída. Então, eles alegaram que são três anos em cada fase da EJA, ou seja, nove anos. Quem entrou na escola e já tem a idade de 15 anos, vai para a EJA. Passados nove anos, ele tem que sair. Ele não pode mais ficar.

2.5.2. Eixo 2 - Trabalho com professores e equipe escolar

A visão da professora em relação aos demais professores e equipe escolar é muito positiva:

Os professores da escola são muito unidos. Fazemos tudo em conjunto. A escola conta com um diretor e uma diretora adjunta. Eles se distribuíram mais ou menos assim, ele fica com a parte administrativa e ela fica com a parte pedagógica. Mas eles sabem de tudo o que está acontecendo. O diretor é um professor que trabalhou conosco; os dois trabalharam conosco na sala de aula, então eles sabem da dificuldade que é lidar com esse tipo de aluno, por isso são muito acessíveis. Todo projeto que a gente lança, eles apoiam, eles correm atrás.

Apesar dos baixos resultados apresentados no eixo anterior, ela afirma que os alunos do Fundamental I são privilegiados:

Os alunos do primeiro, segundo, terceiro e quarto anos têm acesso a tudo. Tem mais acesso ainda do que a classe comum, porque a classe comum, como tem uma cobrança muito grande, que faz aquelas provas, que são padrões, elas não têm acesso à equipe técnica. Eles distribuíram, entendeu? As outras crianças passam por tudo, eles têm psicopedagogo olhando ali, ajudando o professor, dando suporte, eles têm o pessoal da habilidade motora dando suporte, eles têm arte- terapeuta dando suporte, é um trabalho bem legal.

No entanto, ao detalhar a sua relação com os professores regentes de classe, mostra a dissociação entre o AEE e o ensino regular:

A relação é super harmoniosa, porque a gente tem uma equipe, realmente, que trabalha de forma colaborativa, mas é uma distribuição. Eu, por exemplo, não trabalho diretamente com os professores das classes comuns. A gente não chama regular, porque dá a impressão de que as outras classes não seriam regularizadas. Então, a gente costuma usar o termo classe comum e classe especial. E aí tem uma psicopedagoga que é responsável direta para fazer a ponte com elas, mas a gente faz atividades juntas, constrói o planejamento juntas, e como eu falei para você anteriormente, é uma distribuição de tarefas.

2.5.3. Eixo 3 – Trabalho com a família

Sua visão sobre as famílias revela uma perspectiva basicamente negativa em relação à maioria delas:

E ele vem apresentando um problema sério. Você olha para a mãe e vê, ele é a cópia do que ele deve vivenciar em casa. Então, a questão da qualidade de vida, da falta de limites em casa, é muito mais grave, às vezes, do que o transtorno do espectro do autismo

Valoriza o trabalho realizado pela escola com as mães que lá permanecem, enquanto seus filhos estão sendo atendidos, mas não o enxerga como um projeto de formação para a vida:

Para não ficar um ambiente de fofoca, sem fazer nada, tem o projeto Mães Arteiras. Então, a nossa orientadora educacional é uma pessoa que vem evoluindo cada vez mais. Fez agora uma técnica nova que eu não sei te dizer o nome, mas, enfim, é tudo voltado para arte, terapia e para artesanato. Então, elas constroem coisas no período que elas ficam lá. Elas fazem laço, elas fazem vasos, elas costuram as bolsas que o professor arrebenta, como eu. Fazem coisas com o tema do autismo. Às vezes, elas dão oficina de desossar comida. Então, cada uma faz aquilo que sabe.

Ao se referir às expectativas dos pais, mostra como é baixa a sua própria visão sobre as possibilidades de aprendizado desses alunos ou, então, como alguns pais têm expectativas que não podem ser cumpridas:

É boa, mas assim, falta muito conhecimento deles. A expectativa de alguns deles é muito grande, então eles comparam muito. A nossa grande dificuldade eu acho que é fazer com que o pai entenda que o desenvolvimento humano é individualizado. Então, se eu consigo abrir, soprar a bolinha de sabão, bacana. Agora, se eu hoje não consigo, se amanhã eu já consigo abrir e olhar para a bolinha de sabão, não tem que ser igual o desempenho do outro que já consegue abrir, soprar e estourar a bolinha.

[...]

Para ser sincera, então tem muita mãe que não acredita. Não acredita na potência do filho. Tem outras que querem só a coisa do caderno, elas não entendem que subindo o obstáculo, passando por uma teia de aranha, fazendo o trabalho da psicomotricidade, que isso é necessário para que depois ele consiga se sentar, escrever, ler, entendeu?

Por fim, as considerações acima são meramente genéricas, uma vez que, na prática, o contato efetivo com os pais só se estabelece quando surge algum problema envolvendo seu filho:

A gente só chama o responsável quando é em última instância. Quando a criança realmente está. Até para a gente ver como ele vai conduzir a situação. É muito triste que a maior parte não sabe conduzir. Aí, você chama na esperança de aprender e é muito difícil. A gente fica pouquinho tempo. Quem fica 24 horas é muito mais complicado. Mas, a gente só chama mesmo quando não dá.

2.5.4. Eixo 4 - Condições materiais para exercício das atividades

Com relação às condições materiais, mostra a precariedade com que se defrontam e que é tratada como se fosse natural:

Não tem, só tem na secretaria. Tem internet, mas oscila muito. Tem os lugares que pegam a da escola; a gente usa a nossa também, eu prefiro a minha. Não tem sala de informática. Várias pessoas da secretaria foram na escola dizendo que ia ter não sei quantos computadores, mas até hoje não chegou e virou sala de judô.

Com relação ao material pedagógico, informa que a escola tem uma brinquedoteca, mas

que é o espaço que tem vários brinquedos, que uma das psicopedagogas trabalha, tem uma outra sala só de psicopedagogia, mas assim, não é nada fechado, vamos supor, a criança está muito agitada, vamos levar para uma sala que tem pouco estímulo, a gente leva para aquela sala, leva, como eu te falei, eu tenho uma caixa assim, sem tampa, aí eu boto tudo que eu quero trabalhar.

Mais para o final da entrevista, quando questionada se se sente desvalorizada, Madalena mostra seu desencanto com o trabalho docente nessas condições:

Nesse sentido, não. É o que eu falei para você, está chegando a hora de parar? Sim, não de parar na educação, de ir para outra meta. Mas por quê? Pela falta de estrutura. Chega uma hora que não dá. Você tem que levar tua comida, você tem que levar tua água, tua internet, teu computador, entendeu? E as pessoas ficam, não é assim, não é assim, mas se não for assim, você não faz nada. Você vai ver, eu vou trabalhar lá amanhã, tem um saco aqui cheio de coisa que eu comprei na Bienal. Se não comprar, quem vai comprar?

Esses foram os depoimentos colhidos com as cinco professoras que se dispuseram a contribuir com esta investigação. Agora passaremos a realizar uma síntese analítica da situação do AEE em geral.

2.6 Discussão dos resultados

A primeira faceta que chamou nossa atenção foi a falta de informações mais precisas, como, por exemplo o tipo de deficiência com a qual estavam trabalhando no momento das entrevistas. No entanto, essa lacuna não pode ser atribuída somente à falta de planejamento das entrevistadas, mas aos próprios sistemas de ensino, cuja falta de apoio efetivo, parece resultar em um trabalho formal, calcado, muitas das vezes, na minimização dos efeitos de deficiências, que os próprios professores de AEE parecem desconhecer.

Nesse contexto, observa-se uma generalização por parte de praticamente todas as entrevistadas, atribuindo os desafios à natureza do alunado ou à incompreensão ou falta de conhecimento das famílias sobre as deficiências de seus filhos.

Além disso, critica-se de forma generalizada a resistência dos professores regentes de classe à incorporação efetiva desses alunos, atribuindo-a à falta de conhecimento ou de interesse.

Em momento algum se questionou o sistema de ensino. Como os professores regentes podem ter uma visão positiva da incorporação desses alunos se, na maioria esmagadora dos casos, frente à precariedade das escolas brasileiras⁹, eles recebem alunos com características peculiares (deficiências visuais, auditivas, intelectuais, físicas e autistas), sem qualquer preparo anterior sobre como trabalhar com eles.

Ficou evidente também que o foco do trabalho reside no atendimento individual ou em grupo do alunado a elas designado, com pouca ênfase no trabalho colaborativo com os professores regentes. Da mesma forma, pouco tiveram a dizer sobre a relação com a equipe gestora, a não ser a afirmação genérica de que contam com apoio.

A atuação junto às famílias não parece ser parte de um programa planejado, não só para a resolução de problemas ou da solicitação de apoio, mas de efetiva formação dos pais com base no direito à educação qualificada de seus filhos, evidenciando uma perspectiva filantrópica de ajuda aos desvalidos.

Por fim, as entrevistadas mostraram uma perspectiva conformista em relação à falta de uma política efetiva de oferta de condições materiais básicas para a efetivação de um atendimento qualificado.

O tempo de magistério em geral, a experiência como professora de AEE, bem como o fato de atuarem em municípios de dimensões populacionais muito distintas, não parece ter exercido influência marcante na qualidade do trabalho realizado.

Por fim, o que efetivamente parece ter estabelecido alguma distinção em termos de qualidade do trabalho realizado foram as condições precárias de trabalho dessas professoras:

- falta de informação básica a respeito das consequências das diferentes deficiências, como, por exemplo, designar a microcefalia como uma deficiência¹⁰;
- o elevado número de alunos e de escolas: somente uma professora atua em uma escola, mas, mesmo assim, tendo sob sua responsabilidade 35 alunos;
- a precária relação entre o professor do AEE e os professores regentes de classe: para as professoras entrevistadas, pela falta de conhecimento ou de interesse desses últimos; o que

⁹ Segundo o INAF (2019), 34% dos alunos concluintes do ensino fundamental e 13% do ensino médio são analfabetos funcionais (são capazes de identificar e ler números, letras, palavras e até frases, mas não conseguem reunir essas informações e assimilá-las como um todo).

¹⁰ Segundo a Fiocruz (2016), dependendo do grau da anomalia, ela pode gerar desde deficiências leves até as mais severas. (O que [...], 2016).

elas não conseguem distinguir é que as condições de trabalhos envolvendo elas próprias, bem como os professores regentes é o maior impeditivo de um trabalho conjunto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a apresentação dos dados e a discussão dos resultados, nessas considerações, cabe retornar às normativas que estabeleceram as atribuições dos professores de AEE, cotejando-as com as condições concretas de trabalho expostas nas entrevistas. As condições de trabalho apresentadas pelas professoras comprovam que os diferentes sistemas de ensino não oferecem as mínimas condições para que possam “identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial”, conforme reza o inciso I do artigo 13 da Resolução n. 4, do CNE. (Brasil, 2009).

A falta de informação técnica sobre as características específicas de cada aluno evidencia a incapacidade das professoras em “elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade” (Inciso III da Resolução).

Como as professoras podem “organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais”, se uma delas atende os alunos nas salas das escolas onde eles estudam, o que mostra quem nem a SRM ela possui? Ou a outra, em que os pais não têm condições de levar seus filhos no contraturno por que a escola não tem estrutura para oferecer almoço para que os alunos permanecessem na escola nesse período?

No que se refere ao uso de recursos pedagógicos específicos, a evidente falta de material mostram a impossibilidade de “ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos” (Inciso III), de “acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum” (Inciso IV) ou de “orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno (Inciso V)”, e, mais ainda, de “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares”. (Brasil, 2009).

Enfim, entre a letra da normativa produzida nos gabinetes com ar-condicionado, dos edifícios modernos de Brasília, e o chão da escola, fica evidente que há um fosso enorme. Não se pode desconsiderar que o exercício docente só tem sentido para seu executor se ele acreditar que faz uma coisa diferente do que faz, porque, na verdade ele faz uma coisa diferente do que acredita fazer; enfim, porque ele tem que acreditar que faz o que deve ser feito. (Bourdieu, 1998).

Nesse sentido, colocar a responsabilidade da falta de qualidade sobre os ombros das professoras, que não têm o mínimo necessário para a realização de um trabalho pedagógico qualificado é, no mínimo, uma argumentação que não coloca o dedo na verdadeira ferida: a falta de ações políticas (e não somente de proposições políticas) que ofereçam, de fato, condições para que as escolas e suas professoras e seus professores possam ser cobrados para a efetivação de uma educação escolar de qualidade.

Esta foi a contribuição que, espero, se some a outras investigações críticas, na busca do aprimoramento das políticas de inclusão escolar de alunos com deficiência nas classes comuns de ensino.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. Compreender. *In*: BOURDIEU, Pierre (coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique de. As categorias do juízo professoral. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2001.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 dez. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 dez. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. [Brasília, DF]: CNE, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 30 ago. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria normativa n. 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do “Programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso e, 24 nov. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC: Secretaria de Educação Especial, jan. 2008.
- BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s. l.], v. 5, p. 7-25, 1999.
- BUENO, José Geraldo Silveira. O atendimento educacional especializado (AEE) como programa nuclear das políticas de educação especial para a inclusão escolar. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 22, n. 1, p. 68-87, jan./jun. 2016.
- BUENO, José Geraldo Silveira; SILVA, Ana Paula Ferreira da; FERRARI, Carla Cazelato. O trabalho pedagógico com alunos com deficiência auditiva. **Revista Brasileira de Educação Básica**, [s. l.], ano 6, mar. 2021. Número especial.
- FANTACINI, Renata Andrea Fernandes; DIAS, Tércia Regina da Silveira. Professores do Atendimento Educacional Especializado e a organização do ensino para o aluno com

deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 1, p. 57-74, jan./mar. 2015.

FIGUEIREDO, Séfora Lima de; SILVA, Edil Ferreira da. Desafios do fazer docente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). **Psicologia: Ciência e Profissão**, [s. l.], v. 42, p. 1-14, 2022.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Adriana Marques dos Santos Laia; SCHUTZ, Gabriel Eduardo. Sistema educacional inclusivo constitucional e o atendimento educacional especializado. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 4, p. 244-255, dez. 2019. Número especial.

IBGE. **Censo 2022. Gov.br**: IBGE, [s. l.], c2023. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/>. Acesso em: 28 dez. 2023.

INDICADOR de Alfabetismo Funcional. **Inaf**, [s. l.], c2023. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/>. Acesso em: 04 jul. 2023.

LANCMAN, Selma; SZNELWAR, Laerte Idal. **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. 3. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011.

MICROCEFALIA. **Biblioteca Virtual em Saúde**, [s. l.], 2016. Disponível em: <https://bvsm.sau.gov.br/microcefalia/>. Acesso em: 24 set. 2023.

O QUE causa a microcefalia? **Fiocruz**, Rio de Janeiro, 18 jan. 2016. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/pergunta/o-que-cause-microcefalia>. Acesso em: 28 dez. 2023.

OLIVEIRA, Cida de. Só 5% das crianças com deficiência que entram na escola chegam ao ensino médio. **Rede Brasil Atual**, [s. l.], 5 mar. 2013. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/dos-alunos-com-deficiencia-que-entram-na-escola-so-5-chegam-ao-ensino-medio-1/>. Acesso em: 29 ago. 2022.

OLIVEIRA, Neusa Denise Marques de; CORDEIRO; Aliciene Fusca Machado. O que pensam as equipes diretivas escolares sobre o atendimento educacional especializado (AEE). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, p. 1-24, 2018.

PINTO, Gláucia Uliana; AMARAL, Mateus Henrique do. Formação docente continuada e práticas de ensino no atendimento educacional especializado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, p. 1-20, 2019.

RAFANTE, Heulalia Charalo *et al.* Impactos da política de educação especial (2008) no Ceará e em Fortaleza. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-21, 2019.

TURCHIELLO, Priscila; SILVA, Sandra Suzana Maximowitz; GUARESCHI, Thais. Atendimento Educacional Especializado (AEE). *In*: SILUK, Ana Cláudia Pavão. **Atendimento Educacional Especializado: contribuições para a prática pedagógica**. Santa Maria, RS: UFSM, 2014.

VICTORIO, M. Cristina. Síndrome de Sturge-Weber. **Manual MSD**, [s. l.], 2021. Disponível em: <https://www.msdmanuals.com/pt-br/casa/problemas-de-sa%C3%BAde->

infantil/s%C3%ADndromes-neurocut%C3%A2neas-em-crian%C3%A7as/doen%C3%A7a-de-von-hippel-lindau-vhl. Acesso em: 28 dez. 2023.

ZERBATO, Ana Paula; VILARONGA, Carla Ariela Rios; SANTOS, Jéssica Rodrigues. Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: reflexões sobre a atuação do Professor de Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, p. 319-336, jan./dez. 2021.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Faculdade de Educação

Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado para participar da pesquisa: **As práticas cotidianas do Atendimento Educacional Especializado**

1. Você foi selecionado(a) porque atua como professor(a) do Atendimento Educacional Especializado.
2. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.
3. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.
4. Os objetivos deste estudo são os de analisar a atuação dos professores do AEE, correlacionando-a com as condições objetivas (materiais e organizacionais) oferecidas por diferentes instituições educacionais de distintos sistemas de ensino.
5. Sua participação nesta pesquisa consistirá em se dispor a participar de entrevistas com o objetivo de colher informações sobre a sua atuação relacionada às condições objetivas oferecidas pelos sistemas de ensino e instituições educacionais.
6. Os benefícios relacionados com a sua participação são os de oferecer à comunidade educacional em geral e aos responsáveis pelos sistemas de ensino, informações sobre as condições efetivas de trabalho dos professores de AEE.
7. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.
8. Os dados serão divulgados de forma a não permitir a sua identificação: para tanto, utilizaremos de nome fictício que preserve a sua identidade.
9. Da mesma forma, não serão divulgados dados que permitam a identificação da instituição e/ou do sistema de ensino nos quais você atua.
10. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

DADOS DO PESQUISADOR PRINCIPAL

Alessandra Barbosa Santos

Endereço: *Rua Augusto Muniz 221 apt 502*

Telefone: *(21) 98030-0228*

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, localizada à Rua Monte Alegre, 984 – SÃO PAULO - SP- BRASIL.

São Paulo, *14 de maio* de 20*23*

Alessandra Barbosa Santos

Assinatura participante da pesquisa

ANEXO B – MODELO DE FICHAMENTO DO CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

IDENTIFICAÇÃO							
Nome	Idade	Sexo	Estado civil	Raça/cor	Outras	Escola	Município
Amanda	38	Feminino	Solteira	Branca	Tem 1 filho		SP – Entre 100 e 200 mil hab.

MAGISTÉRIO		
Geral	Educação Especial	AEE
Curso: Pedagogia. Pós-Graduação em Educação Especial.	Tempo total como educadora: 11 anos.	<p>O AEE acontece no contraturno, e essas crianças que eu atendo no contraturno, eu vou acompanhá-las em sala de aula em alguns momentos, porque eu acompanho cinco escolas, então eu acompanho elas em alguns momentos ali na rotina da sala ou na rotina da escola, e aí eu tenho esses momentos de trabalho colaborativo com as professoras também em relação aos alunos do contraturno, e a outros alunos que, por exemplo, estão em investigação, ou têm uma dificuldade de aprendizado. Isso porque, para ter uma continuidade mesmo do trabalho, eu preciso ver como eles estão em sala de aula, preciso ver como que eles se desenvolvem ali com o grupo. Porque o trabalho do AEE, ele é individualizado. Eu atendo uma criança por vez, então eu preciso ver como que ele se desenvolve ali também com o grupo, com a professora, com os demais funcionários da escola.</p>

ATIVIDADES ATUAIS NO AEE (1)			
Alunos	Professores	Equipe	Material
De duas escolas, eu tenho seis crianças. São autista, paralisia cerebral, deficiência intelectual, são essas.	<p>Entrevistadora – E como funciona esse trabalho colaborativo?</p> <p>– A professora, por inúmeras razões, muitas vezes tem algumas dificuldades em como lidar com essa dificuldade da criança, mesmo as crianças que não têm deficiência, as crianças com dificuldades de aprendizado, então o trabalho colaborativo funciona da maneira que nós vamos planejar juntas as estratégias para ela colocar em prática com as crianças. E aí muitas vezes, precisa de um tempo a mais para a professora ficar com essa criança, e aí eu acabo indo para poder ficar com a turma e a professora, como ela é a referência da criança, ela executar aquela atividade ou qualquer outra atividade que ela tenha pensado para a criança.</p> <p>Entrevistadora – Mas a professora te escuta, assim, vocês trocam bem?</p> <p>Araceli – Então, na prática, funciona pouco, porque nem</p>	<p>Aqui em Franco da Rocha tem a equipe do AEE, tem algumas psicólogas e assistente social. Essa é a equipe do AEE, o professor do AEE, assistente social, psicóloga, e aí a gente desenvolve e trabalha junto, por exemplo, precisa fazer uma reunião com uma família, elas participam juntos, então elas estão inteiradas do que está acontecendo, dos alunos que eu acompanho, dos alunos que eu atendo no contraturno, então é um trabalho mesmo da equipe. E aí tem a equipe das unidades escolares. A gente tenta que seja um trabalho em equipe, né? Mas nem todas as escolas dão essa abertura para a gente que é do AEE, por exemplo, estar por dentro ali de tudo o que está acontecendo. Mas na grande maioria das minhas escolas, pelo menos das cinco, eu tenho as três escolas que são parceiras, que tudo integram a gente, passam tudo para a gente, querem ouvir a gente também.</p>	<p>Você já chegou a comprar, tirar do seu bolso para poder usar no AEE?</p> <p>Já, já. Eu tenho vários jogos, eu tenho alguns recursos que são meus, que a escola disponibiliza, até pede para a gente fazer uma lista do que comprar e tudo, mas não vem tudo que você solicita. Então, eu acabo comprando alguma coisa, vez ou outra eu compro um jogo, compro alguma coisinha para complementar.</p> <p>Entrevistadora – Então, assim, de tecnologia assistiva não tem nada?</p> <p>Nada. Nada, nada.</p>

<p>todas as pessoas querem opinião de uma outra professora, as pessoas querem opinião de um profissional, de um médico, agora como eu sou professora e ela também é professora, muitas vezes não são assim, aceitam as sugestões, mas assim, em alguns momentos eu vejo que essa aceitação é um pouco mais difícil, ou elas respondem que está tudo bem e que estão conseguindo desenvolver o trabalho com a criança, só que aí também eu venho para saber como é que está sendo desenvolvido, eu quero ver o que está acontecendo, e muitas vezes eu fico sem respostas.</p>		
---	--	--

ATIVIDADES ATUAIS NO AEE	
Família	Planejamento
<p>Então, a relação com algumas famílias é uma relação boa. Eu percebo que tem uma preocupação, a criança está participando, mas a grande maioria das famílias é igual. A porcentagem que eu atendo de contraturno era para ser maior, só que as mães têm aquela, dá aquela importância para o ensino regular só, e o trabalho do contraturno, como você precisa sair da sua casa mais uma vez para poder levar a criança, acaba que algumas famílias não fazem essa opção. E aí, para eles é livre. Eles vão fazer o contraturno se os pais autorizarem, acaba que esses pais não autorizam, então a porcentagem é menor, mas a relação com os pais dessas crianças que participam é uma relação boa, é uma interação boa. Você vê que são pais comprometidos, são pais preocupados com o desenvolvimento, então esses que participam do contraturno, têm uma boa relação.</p>	<p>Então, a ideia é que seja planejado nós duas juntas, a professora do AEE e a professora regente de sala. Só que algumas pessoas até aceitam, até executam aquilo que a gente pensou, aquilo que eu propus, que eu sugeri, mas algumas pessoas já respondem que está tudo bem, é o que eu te falei, e acaba que não faz muita coisa, então é um trabalho de muita persistência da minha parte. Porque eu preciso persistir, porque eu estou ali pela criança, então eu quero ver alguma coisa que foi pensada para ela, ou mesmo que ela foi incluída em alguma atividade que foi pensada para todos, em como que a professora está fazendo para diminuir essas dificuldades, nesse sentido, então é um trabalho, assim, bem difícil, porque nem todas as pessoas aceitam as diferenças que têm dentro de uma sala de aula. Não aceitam a diversidade de pessoas, a diversidade de saberes, as dificuldades que a criança tem, o que a criança precisa ser. Ela precisa aprender ali, no mesmo momento que as outras. As pessoas, as professoras têm muita dificuldade de compreender que nem todos vão aprender no mesmo tempo, nem todos vão aprender com a mesma didática, e que nem todos vão registrar tudo aquilo que elas pensam que é para ser registrado. Porque tem muita professora que é aquela professora que passa tudo na lousa, e quer que a criança, se a criança não conseguiu terminar aquilo, é porque a criança tem alguma dificuldade, e não é bem assim. Então, por isso que eu falo que é um trabalho de muita persistência, porque é uma coisa que eu e as outras professoras do AE, a gente vêm batendo muito na tecla com as professoras, que a gente precisa pensar em diferentes formas de avaliar, em diferentes estratégias para você alcançar os objetivos, ou mesmo tentar, né, ofertar uma possibilidade para o seu aluno.</p> <p>É difícil a relação com eles, né, porque parece que é, são duas unidades distintas. Não é. É uma escola, gente, é integrado, mas, pelo que eu venho escutando, dos professores regulares, o aluno do AEE é problema seu, e os outros são problema meu.</p>