UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Tese

A SEARA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS COM TECNOLOGIAS: COM A PALAVRA AS PROFESSORAS DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Claudete da Silva Lima Martins

Pelotas

2012

CLAUDETE DA SILVA LIMA MARTINS

A SEARA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS COM TECNOLOGIAS: COM A PALAVRA AS PROFESSORAS DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação docente: ensino, aprendizagem e conhecimento

Orientadora: Profa. Dra. Tania Maria Esperon Porto

Coorientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Morem Cóssio Rodriguez

Pelotas

2012

Revisões

Língua Portuguesa: Márcio Gastaldo

Língua Inglesa: Profa. Raquel Jardim

Formatação: Márcio Gastaldo

Imagem de capa

Mãos que semeiam. Joice Ramir da Silva.

Fotografia registrada em 13 de novembro de 2012.

Catalogação na publicação:
Maria Fernanda Monte Borges
CRB - 10/1011

M386s Martins, Claudete da Silva Lima
A seara das práticas pedagógicas inclusivas com tecnologias : com a palavra as professoras das salas de recursos multifuncionais / Claudete da Silva Lima Martins ; orientadora: Tania Maria Esperon Porto ; Co-orientadora : Rita de Cássia Morem Cóssio Rodriguez. - Pelotas, 2012.
267 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas.

1. Educação 2. Práticas pedagógicas 3. Professoras 4. Inclusão 5. Tecnologias I. Porto, Tania Maria Esperon (orient.) II. Rodriguez, Rita de Cássia Morem Cóssio (co-orient.). III. Título

CDD 370

BANCA EXAMINADORA

_____
Orientadora: Profa. Dra. Tania Maria Esperon Porto – UFPEL

_____
Coorientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Morem Cóssio Rodriguez – UFPEL

_____
Profa. Dra. Marta Nörnberg – UFPEL

_____
Profa. Dra. Maria de Fátima Cóssio – UFPEL

_____
Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi – UFPEL

_____
Prof. Dr. Teófilo Alves Galvão Filho – UFBA

Dedico às professoras semeadoras-jardineiras e a todos aqueles que lutam a favor de uma educação para todos.

Aos meus pais, João e Juracy, meu marido Cláudio e minha filha Maria Eduarda, pelo apoio incondicional, motivação, amor, carinho e confiança.

AGRADECIMENTOS

Ao longo da trajetória de minha vida até a construção deste estudo, percorri muitos e diferentes caminhos. Neles, nunca estive sozinha, pois sempre fui abençoada pela presença de *semeadores* que plantaram e cultivaram em mim forças para continuar a caminhar em direção dos horizontes dos sonhos possíveis, nos quais este estudo se insere.

No caminho da vida**,** agradeço a Deus, por ter me possibilitado a oportunidade de realizar este estudo, concedendo-me forças e a companhia de muitas pessoas, cujas presenças valiosas, generosas e amorosas fundamentam minha formação pessoal e profissional.

No caminho de minha constituição familiar, agradeço por ter ser fruto de uma família amorosa.

Aos meus pais, João e Juracy, pelos valores que me ensinaram e pelos esforços incessantes em possibilitar para a minha irmã e para mim uma educação de qualidade.

À minha irmã Cláudia, pelo auxílio no início de minha formação docente e pela preocupação constante e carinhosa comigo, mesmo estando distante fisicamente.

Ao meu esposo e companheiro Cláudio, cuja cumplicidade, apoio, compreensão, paciência e afeto têm me permitido caminhar em busca da construção de conhecimento, mesmo quando a caminhada implica percorrer muitos quilômetros.

À minha filha Maria Eduarda, por ter me ensinado o significado real do amor irrestrito e incondicional, fazendo com que, a partir de sua presença, eu me tornasse uma pessoa melhor.

À minha sogra Celeste, pelo carinho e cuidado com que cuida de minha filha, do meu marido e de mim. Sua fé inabalável no poder de Deus e na capacidade de cada um de nós tem contribuído significativamente para a realização de nossos sonhos.

Ao carinho da família Martins, que me recebeu com muito carinho, compartilhando momentos de alegria: meu sogro, meus cunhados, compadres e sobrinhos.

No caminho da maternidade, agradeço às minhas amigas comadres Albéres, Ana, Ananda, Angelita, Débora, Lília e Solani, cuja experiência, amizade e

parceria têm me encorajado a seguir sempre em frente. Em especial, também agradeço aos meus afilhados Pétrique e Yuri, que trazem para minha vida alegria e esperança.

No caminho da infância e adolescência, *agradeço* às minhas amigas Daiana, Rosana, Jaqueline, Fabiana, Cristina, Alexandra, Lisângela, cujas lembranças guardo com carinho, em especial às amigas Márcia e Cláudia, que me acompanham até o dia de hoje.

No caminho da docência, agradeço às minhas primeiras professoras da Escola Bidart, Silveira Martins e Mélanie Granier.

Às professoras e colegas do curso de magistério realizado na Escola Justino Costa Quintana, que guardo com carinho em minhas lembranças.

Às professoras do curso de Pedagogia, em especial às professoras Veronice Camargo, Rita Rodriguez, Fátima Cóssio, Maria Tereza Marzola, Ana Maria dos Santos, Elza Athayde, Gilda Silveira e ao professor José Antônio Henriques.

Às colegas do curso de Pedagogia, Elaine, Cláudia, Lília e Meire.

Às colegas professoras e aos alunos das escolas em que trabalhei: Tupy Silveira, Félix, Esther Magalhães, Monsenhor Constábile Hipólito, Pérola Gonçalves e José Gomes Filho.

Às colegas de trabalho da Secretaria Municipal de Educação, com quem muito aprendi.

Às alunas do curso de graduação em Educação Especial da UFSM, no qual eu era tutora.

Às colegas e aos alunos da turma de Telecurso da Escola Bradesco

Aos funcionários e professores da Escola de Educação Profissional Antenor Gonçalves Pereira, em especial às professoras Araly Crepaldi, Marilza Gallóis, Daniela Gasparoni, Gislaine Pellegrini, Isabel Aydós, Lídia Gomes, Micheli Izaguirre, Mirian El Uri, Olma Maurente, Raquel Lence, Tatiana Pereira e Viviane Godoy.

À equipe de tutores, professores e funcionários do polo de educação a distância da rede e-Tec, bem como os gestores e professores dos institutos federais de educação profissional que oferecem cursos neste polo.

Aos alunos dos cursos de licenciatura da Unipampa, em especial aos colegas que me acolheram no início de carreira no ensino superior, Profa. Gilnara Corrêa e Prof. Alessandro Bica.

No caminho da inclusão, agradeço às professoras Cleonice Wuber, Janise Collares e Márcia Mainardi, que me deram a oportunidade de trabalhar na Secretaria Municipal de Educação e realizar estudos na área da Educação Especial, bem como as professoras semeadoras-jardineiras investigadas neste estudo: Andrisia, Francine, Marina, Matilde, Michela, Salete e Valéria, que, ao terem aberto as portas das suas salas de aula e de suas vidas para este estudo, fortaleceram em mim a crença de que a inclusão é possível.

No caminho da pesquisa, agradeço ao Prof. Dr. Fernando Kieling (*in memoriam*), ao Prof. Dr. Avelino Oliveira e ao Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi, que abriram as portas do curso de Mestrado em Educação, iniciando-me no caminho da investigação científica de forma generosa, amorosa, reflexiva e crítica.

No caminho de Pelotas, agradeço às companheiras de viagem Cármen, Rubya, Luciane, Ana, Dalié e Fúlvia.

Ao taxista Airton, sempre pontual, cavalheiro e dedicado.

Aos funcionários da portaria da FAE, que nunca se negaram a guardar as malas da viagem.

À Sissa, que, de forma preocupada e carinhosa, preparava meu lanche rapidamente para que eu chegasse a tempo na rodoviária

E às funcionárias-amigas Angelita e Joice, que cuidaram de minha casa e de minha família, para que eu pudesse viajar tranquilamente.

No caminho do doutorado, agradeço às colegas do grupo de pesquisa, em especial a Maristani, Daniela, Rozane, Lourdes e Josias, pela disponibilidade, ajuda e motivação.

Aos funcionários da Faculdade de Educação, em especial a Joana, Vanderlei e Ana, sempre solícitos, carinhosos e dispostos a ajudar.

Ao professor Cléo, sempre disposto a me auxiliar.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela acolhida e pelas aprendizagens construídas, em especial a Profa. Dra. Lúcia Peres, Profa. Dra. Magda Floriani, Profa. Dra. Eliane Peres, Profa. Dra. Rosária Sperotto, Profa. Dra. Beatriz Zanchet e Profa. Dra. Maria das Graças Pinto.

Especialmente, agradeço neste caminho à minha orientadora Profa. Dra. Tania Maria Esperon Porto, pela paciência, pela compreensão, pelo comprometimento e pelo vigor com que me conduziu na construção da tese.

Agradeço também à minha coorientadora, Profa. Dra. Rita de Cássia Móren Rodriguez, que me acolheu amorosamente, auxiliando-me e encorajando-me a concluir este estudo.

Agradeço, ainda, aos professores que compuseram a banca de qualificação e de defesa de tese, pelas contribuições no sentido de qualificar este trabalho.

Enfim, agradeço a todos e todas que estiveram comigo nestes diferentes caminhos, acalentando meus sonhos, impulsionando meus passos e conduzindo-me com fé, amor, esperança e confiança. Muito obrigada!

RESUMO

MARTINS, Claudete da Silva Lima. **A seara das práticas pedagógicas inclusivas com tecnologias: com a palavra as professoras das salas de recursos multifuncionais.** 2012. 267f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

Num mundo em constantes e profundas transformações, as tecnologias emergem no contexto escolar, criando novos horizontes de possibilidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Na busca por conhecer e compreender tais práticas, esta tese tem por objetivos investigar as tecnologias presentes nas salas de recursos multifuncionais das escolas do sistema municipal de ensino de Bagé-RS, bem como a forma com que são utilizadas nas práticas pedagógicas inclusivas realizadas pelas professoras que atuam nesses espaços. A investigação se constitui em uma pesquisa qualitativa, aproximando-se dos parâmetros caracterizadores do estudo de casos múltiplos, tendo por sujeitos sete professoras que atuam na Educação Especial, reconhecidas por seus pares por desenvolverem boas práticas pedagógicas inclusivas. Para tal utilizaram-se questionários, observação do campo empírico, diário de campo, entrevistas, grupo focal e análise textual discursiva. Os pressupostos teóricos que balizam este estudo apoiam-se em Freire (2011), Lévy (2006), Porto (2009, 2012), Mantoan (2001), Sassaki (2002), Galvão Filho (2009) e Sartoretto e Bersch (2011), sem prejuízo de outras colaborações. Os resultados do estudo evidenciam que as salas de recursos multifuncionais das escolas investigadas possuem recursos de Tecnologia Assistiva e tecnologias da comunicação e da informação, que possibilitam que as professoras alterem, criem e recriem suas práticas. Essas tecnologias são usadas pelas professoras, conforme as necessidades dos alunos e a sua proposta de trabalho, nas práticas pedagógicas inclusivas que desenvolvem, tendo por finalidade possibilitar que o aluno com necessidades educacionais especiais tenha acesso ao conhecimento e à aprendizagem; consiga participar das atividades escolares e possa comunicar-se e interagir com o mundo que o cerca. Há investimento do sistema de ensino local, para que as políticas voltadas à inclusão se efetivem, possibilitando que as professoras participem de formação continuada sobre tecnologias, tenham espaços para discussão e resolução de problemas e realizem trabalho colaborativo. Estas situações, conjugadas à postura curiosa, aberta, esperançosa, inquieta, generosa, colaborativa, dialógica e amorosa das professoras, possibilitam que elas realizem práticas pedagógicas inclusivas com tecnologias, instigando a escola como um todo a inserir-se na luta a favor da inclusão.

Palavras-chave: Tecnologias. Práticas pedagógicas. Inclusão. Professoras.

ABSTRACT

MARTINS, Claudete da Silva Lima. **The harvest of inclusive pedagogical practices with technologies: the voice of multifunctional resource classroom teachers**. 2012. 267f. Thesis (Education Doctorate) Post-Graduation in Education Program, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2012.

In a world of constant and profound transformations, technologies emerge in the school context, creating new possible horizons for the developing of pedagogical practices able to promote the inclusion of students with special educational needs. Searching for knowing and understanding such practices, this study aims to investigate the technologies present in multifunctional resource classrooms in municipal schools in Bagé, RS, as well as the way such technologies are used in inclusive pedagogical practices performed by teachers. The investigation consists of a qualitative research, approaching the characterizing parameters of the multiple case study. The subjects were seven female teachers who work with Special Education, recognized by their pairs for developing good inclusive pedagogic practices. In order to do so, it was used questionnaires, empiric field observation, field diary, interviews, focal group and discursive textual analysis. The theoretical assumptions that beacon this study are based on Freire (2011), Lévy (2006), Moran (2000, 2007), Porto (2009, 2012), Mantoan (2001),Sassaki (2002), Galvão Filho (2009) and Sartoretto and Bersch (2011), without any harm from other collaborations. The study results have showed that the multifunctional resource classrooms from the investigated schools have Assistive Technology resources as well as information and communication technologies which enable teachers to alter, create and recreate their practices. These technologies are used by the teachers in conformity with the needs of the students and their work proposal in the inclusive pedagogic practices they use so that it becomes possible for the student with special educational needs to have access to knowledge and learning, and that the student is able to participate in school activities, able to communicate and socialize. The local teaching system is investing for inclusive policies to become real making it possible for the teachers to participate in continued formation about technologies and be able to have time for discussion time for problems solving as well as cooperative work. These situations, together with a curious open hopeful restless generous cooperative dialogic and loving attitude from the teachers, allow them to perform inclusive pedagogic practices with technologies, inciting the school as a whole to engage in the fight in favor of inclusion.

Key – words: Technologies. Pedagogic practices. Inclusion. Female teachers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Sistematização da metáfora.....	18
Quadro 2	Eixos investigativos.....	39
Quadro 3	Organização das unidades textuais pelos sentidos expressos.....	41
Figura 1	Envelope encaminhado pela Smed.....	45
Quadro 4	Resumo dos encontros do grupo focal.....	48
Figura 2	Mesa com material de apoio e sucata tecnológica.....	53
Figura 3	Professoras cantando músicas da trilha sonora das práticas inclusivas.....	56
Quadro 5	Observações das práticas pedagógicas nas salas de recursos multifuncionais.....	59
Figura 4	Sala de recursos multifuncionais da Escola Lírio Escarlate.....	68
Figura 5	Sala de recursos multifuncionais da Escola Lírio Escarlate.....	68
Figura 6	Sala de recursos multifuncionais da Escola Tulipa.....	69
Figura 7	Sala de recursos multifuncionais da Escola Tulipa.....	70
Figura 8	Praça Especial.....	104
Gráfico 1	Formação inicial das professoras do AEE.....	108
Gráfico 2	Tempo de serviço das professoras que atuam no AEE.....	111
Gráfico 3	Escolas em que as professoras do AEE atuam.....	112
Gráfico 4	Alunos atendidos pelas professoras do AEE.....	112
Figura 9	Registro fotográfico dos alunos construídos com sucata pelas professoras do AEE.....	119
Quadro 6	Conhecendo as professoras do AEE.....	121
Quadro 7	Paradigmas dos sistemas de produção.....	135
Quadro 8	Recursos de Tecnologia Assistiva não relacionados com as Tecnologias da Informação e da Comunicação.....	147
Quadro 9	TIC como sistemas auxiliares ou próteses para comunicação.....	151
Figura 10	Sistema Domótico para controle de atividades domésticas variadas.....	151
Figura 11	Aluno com necessidades educacionais especiais aprendendo no computador.....	152
Figura 12	Pessoa com deficiência usando o computador para trabalhar	152

Quadro 10 Adaptações físicas ou órteses..... 153
Quadro 11 Adaptações de hardware..... 154
Quadro 12 Softwares especiais de acessibilidade..... 155
Quadro 13 Classificação dos recursos e serviços de Tecnologia Assistiva..... 160
Quadro 14 Objetos das salas de recursos multifuncionais classificados como Tecnologia Assistiva..... 161
Quadro 15 Especificação dos itens da Sala Tipo I..... 165
Quadro 16 Especificação dos itens acrescidos na sala Tipo I para constituir a Sala Tipo II..... 165
Quadro 17 *Kit* de atualização 2012/2013 para salas de recursos multifuncionais..... 166
Figura 13 Alunos em atividade lúdica na sala de recursos multifuncionais..... 179
Figura 14 Professora especializada fazendo registros para avaliação..... 214
Figura 15 Professora especializada com pasta contendo avaliações..... 215
Figura 16 Aluno do AEE realizando prova por meio de pranchas de comunicação na sala de recursos multifuncionais..... 215
Quadro 18 Tecnologias usadas com maior frequência nas salas de recursos multifuncionais das escolas municipais de Bagé..... 219
Figura 17 Aluno em atendimento educacional especializado com a professora Salete..... 221
Figura 18 Professora Salete em atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncional da Escola Tulipa..... 223
Figura 19 Professora Michela em atendimento educacional especializado com TA..... 226
Figura 20 Professora especializada fazendo pranchas de comunicação..... 228
Figura 21 Professoras mexendo na sucata tecnológica..... 234
Figura 22 Professoras construindo bonecos com sucata tecnológica..... 235
Quadro 19 Registros das produções artísticas do segundo encontro do grupo focal..... 236

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrículas na Educação Especial, por etapa de ensino, nas escolas brasileiras, de 2007 até 2011 33

Tabela 2 - Matrículas na Educação Especial por rede de ensino, nas escolas brasileiras, de 2007 até 2011 33

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADA	American with Disabilities Act
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAA	Comunicação Aumentativa e Alternativa
CAT	Comitê de Ajudas Técnicas
Corde	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CTG	Centro de Tradições Gaúchas
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Faders	Fundação de Amparo ao Deficiente do Estado do Rio Grande do Sul
FM	Infravermelho
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITS	Instituto de Tecnologia Social
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
Smed	Secretaria Municipal de Educação
SPS	Sistemas de Prestação de Serviços
TA	Tecnologia Assistiva
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unipampa	Universidade da Região do Pampa
Urcamp	Universidade da Região da Campanha

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO..... 16

1 AS RAÍZES QUE CONTRIBUÍRAM PARA FAZER BROTAR A PESQUISA: REVELANDO MINHA TRAJETÓRIA PESSOAL E O TEMA DA INVESTIGAÇÃO..... 22

2 O CAMINHO METODOLÓGICO POR ONDE O CAMPO DA PESQUISA FOI ARADO EM BUSCA DA BOA TERRA..... 37

2.1 OS PASSOS DADOS NO CAMINHO CULTIVADO..... 44

2.1.1 Primeira etapa: sentindo e preparando o solo..... 44

2.1.2 Segunda etapa: caminhando rumo a encontros marcados..... 46

2.1.2.1 Primeiro encontro..... 51

2.1.2.2 Segundo encontro..... 53

2.1.2.3 Terceiro encontro..... 54

2.1.3 Terceira etapa: observando e sentindo com os olhos da compreensão..... 58

2.1.4 Quarta etapa: registrando o caminho entre lançar a semente e colher o fruto..... 60

2.2 O CAMPO FECUNDO DA PESQUISA E OS SUJEITOS QUE O SEMEARAM..... 60

3 A SEMENTE INCLUSIVA: O DESAFIO DE LANÇÁ-LA E CONTRIBUIR PARA QUE POSSA GERMINAR, BROTAR, FRUTIFICAR E MULTIPLICAR NOS DIFERENTES SOLOS CULTIVADOS..... 71

3.1 DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO: AS PEGADAS DEIXADAS PELO CAMINHO..... 71

3.2 ALGUNS PRESSUPOSTOS LEGAIS DA PROPOSTA DE CONSTRUÇÃO DE SISTEMAS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS NO BRASIL..... 80

3.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM BAGÉ: OS VESTÍGIOS ENCONTRADOS PELO CAMINHO TRILHADO..... 91

3.4 AS PROFESSORAS DO AEE E A MISSÃO DE ESPALHAR E CULTIVAR SEMENTES INCLUSIVAS..... 104

4 O POTENCIAL GERMINATIVO DAS TECNOLOGIAS NO CAMPO FÉRTIL DA EDUCAÇÃO..... 124

4.1 O MUNDO DAS TECNOLOGIAS OU AS TECNOLOGIAS DO MUNDO? 124

4.2 AS TECNOLOGIAS A SERVIÇO DA EDUCAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES..... 131

4.3 AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E AS TECNOLOGIAS NELAS PRESENTES: UMA MIRADA SOB O PRISMA DA REALIDADE DE BAGÉ..... 163

5 A SEARA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS CULTIVADAS NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PELAS PROFESSORAS SEMEADORAS-JARDINEIRAS..... 171

5.1 O DESAFIO À PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA..... 171

5.1.1 A dimensão do *ser* e do *sentir*..... 178

5.1.2 A dimensão do *saber*..... 195

5.1.3 A dimensão do *quefazer*..... 202

5.2 AS PROFESSORAS ESPECIALIZADAS E AS TECNOLOGIAS: USO E INTERAÇÃO..... 218

6 PARA ALÉM DE COLHER – A IMPORTÂNCIA DE SEMEAR, CULTIVAR E MULTIPLICAR: CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 240

REFERÊNCIAS..... 247

APÊNDICE A – Questionário..... 258

APÊNDICE B – Convite e termo de consentimento..... 262

ANEXO A – Plano de AEE..... 263

ANEXO B – Modelo de entrevista com pais..... 264

APRESENTAÇÃO

> *No mesmo dia, tendo Jesus saído de casa, sentou-se à beira do mar, e reuniram-se a ele grandes multidões, de modo que entrou num barco e se sentou; e todo o povo estava em pé na praia. E falou-lhes muitas coisas por parábolas*, dizendo: Eis que o semeador saiu a semear e, quando semeava, uma parte da semente caiu à beira do caminho, e vieram as aves e comeram. E outra parte caiu em lugares pedregosos, onde não havia *muita terra: e logo nasceu, porque não tinha terra profunda, mas, saindo o sol, queimou-se e, por não ter raiz, secou-se. E outra caiu entre espinhos; e os espinhos cresceram e a sufocaram. Mas outra caiu em boa terra, e dava fruto, um a cem, outro a sessenta e outro a trinta por um. Quem tem ouvidos ouça.* (BÍBLIA SAGRADA ONLINE, 2012 – Mateus 13,1-9)

A Parábola do Semeador é citada em Marcos, Lucas e Mateus (BÍBLIA SAGRADA ONLINE, 2012). Considero-a uma das mais belas e profícuas parábolas presentes na Bíblia.

Jonas Neto (2012, s/p) comenta a respeito da possível origem dessa parábola, explicando que Jesus estava em um barco nas águas de um lago próximo da Planície de Genesaré, tendo à sua frente uma multidão de ouvintes, com os pés sobre areia amarela e brilhante. Quando Jesus levantou os olhos, ele enxergou um semeador na escarpa de uma montanha atrás da praia, que lançava suas sementes, com pássaros que o seguiam e voavam ao seu redor. Jesus, ao pensar a respeito disso, associou à sua situação, pois Ele estava a semear a semente da Palavra de Deus. Segundo Jonas Neto (2012, s/p), “assim nasceu a Parábola do Semeador”.

Nessa parábola, conta-se que Jesus saiu a semear as suas boas sementes, lançando-as de forma indiscriminada e corajosa por diferentes tipos de solos, existentes pelo caminho. Ao lançá-las, algumas caíram à beira da estrada (vieram os passarinhos e comeram-nas), outras caíram em terreno pedregoso (germinaram, mas não sobreviveram, porque o sol escaldante fez com que elas fenecessem), outras caíram em terreno espinhoso (germinaram, mas não cresceram porque foram abafadas pelos espinhos e morreram), e outras sementes caíram no solo fértil (germinaram, cresceram e deram frutos). Nessa perspectiva, o semeador lança as sementes e, dependendo do terreno onde elas caem, elas poderão frutificar ou perecer e morrer. Logo, o terreno fértil precisa ser cuidado não pelo semeador, mas pela pessoa que esse terreno representa.

A narrativa é focada no destino da semente plantada pelo semeador nos diferentes tipos de solo onde ela foi lançada e os diferentes efeitos correspondentes que produziu. Portanto os principais elementos que constituem essa parábola são: o semeador, a semente e os tipos de solos.

Esses elementos foram associados aos dias atuais por Brito (2011, s/p):

> A **Semente** é a palavra do reino. Hoje podemos ter esta semente em nossas casas, carregar em nossos carros, no ônibus e até em nossos celulares e computadores. Porém ela só germina se estiver em nosso coração.
> O **Terreno** é o coração humano, ou o campo é o mundo. Podemos até receber a semente da Palavra de Deus, mas, se o nosso coração estiver duro como pedra, não iremos deixar esta semente germinar.
> As **Aves, o Solo rochoso e os Espinhos** que criam dificuldades para a semente germinar são as forças inimigas. As dificuldades são enfrentadas por todos, mas para o crente serve como um nutriente que fortifica a nossa fé.
> O **Semeador** é aquele que proclama a Palavra de Deus, que anuncia o evangelho... Hoje somos nós os semeadores da Palavra de Deus. (grifos do autor).

Assim, Jesus não se preocupava em descrever detalhadamente o semeador, pois centrava sua narrativa principalmente no elemento terreno, ou seja, na qualidade e receptividade das pessoas que acolhem a semente. Contudo a presença e a ação do semeador não são acidentais, pois sem ele não haveria semeadura, nem fruto ou colheita.

Nesse sentido, na Parábola do Semeador o coração dos seres humanos representa simbolicamente os vários tipos de solos, nos quais a semente era plantada. Portanto o solo rochoso simboliza o coração superficial, o solo à beira do caminho simboliza o homem de coração endurecido, o solo com espinhos representa o coração mundano, e o solo bom simboliza o coração que recebeu a semente, germinou-a e multiplicou-a em frutos.

Nessa perspectiva, acreditando na fecundidade e nas reflexões que podem suscitar, adotei como metáfora para redigir e sistematizar este estudo a Parábola do Semeador (BÍBLIA SAGRADA ONLINE, 2012) e a sua versão alterada, denominada Parábola do Jardineiro (LUCKESI, 2005), pois ao investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras especializadas que atuam nas salas de recursos multifuncionais das escolas municipais de Bagé defendo a tese de que as tecnologias existentes nessas salas facilitam a realização de práticas pedagógicas que contribuam para inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Assim, associei as professoras do AEE a semeadoras e jardineiras, que lançam e cultivam sementes, buscando a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Nessa ótica, as professoras espalham a semente da inclusão em diferentes terrenos, entendidos por mim como as escolas e as pessoas com que elas trabalham e interagem, principalmente por meio das práticas pedagógicas que realizam.

Optei por agrupar essas parábolas em vez de contrapô-las, pois, embora eu compreenda as diferenças existentes entre elas, acredito que juntas conseguem melhor expressar as práticas desenvolvidas pelas professoras investigadas.

No quadro a seguir, apresento a sistematização das parábolas, com o objetivo de facilitar a compreensão da metáfora.

Quadro 1 – Sistematização da metáfora

Elementos da metáfora	**Representação**
Semeador e jardineiro	Professoras especializadas que realizam o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais
Semente	Inclusão e, consequentemente, práticas inclusivas
Terrenos	Escolas e pessoas com que as professoras interagem

Fonte: a autora (2012)

A Parábola do Jardineiro proposta por Luckesi (2005, p. 30) traz uma visão modificada da Parábola do Semeador. O autor narra-a da seguinte forma:

> Um jardineiro saiu a semear suas sementes. Preparou o terreno à beira da estrada, semeou as sementes e, sabendo que pássaros viriam e as comeriam, criou armadilhas e espantalhos, de tal forma que os passarinhos não chegaram e, por isso, houve a germinação e as plantinhas, com a ajuda e cuidado do jardineiro, cresceram e deram frutos. No terreno pedregoso, antes de fazer sua semeadura, o jardineiro teve o cuidado de acrescentar terra nova e fértil e, somente sobre ela, lançou suas sementes, que germinaram, cresceram e produziram frutos. O terreno espinhoso, inadequado para o plantio, recebeu os cuidados do jardineiro, antes da semeadura. Os espinhos foram cortados, o terreno limpo e preparado para receber as sementes. E, então, elas germinaram, cresceram e produziram frutos. E, por último, uma parte das sementes foi semeada em terra fértil. Após preparar o terreno, o jardineiro lançou suas sementes, que germinaram, cresceram e produziram frutos. As sementes do jardineiro produziram frutos, se não 100%, ao menos em quantidade próxima deles!

Para Luckesi, o semeador não se preocupa em preparar o solo antes de lançar a semente ou mesmo de cuidar dele após a semente ser lançada, pois essa

tarefa é das pessoas que recebem a semente. Nesta parábola reinventada, o jardineiro preocupa-se com o terreno onde lançará as sementes e, se esse terreno não estiver fértil para que a semente lançada consiga germinar, ele o prepara e cuida para que se torne fértil. Segundo Luckesi (ibidem, p. 30):

> A diferença entre o semeador e o jardineiro é que o primeiro lança as sementes e espera que produzam frutos, porém o segundo, diferentemente, cuida para que as sementes germinem, cresçam e produzam frutos. Os frutos não vêm somente devido às sementes terem sido lançadas à terra, mas dos cuidados na preparação do terreno e sua fertilização, no acompanhamento e proteção das plantinhas, assim como na sua alimentação pelos adubos aplicados, e na sua umidificação diária com água fresca. Uma coisa é lançar as sementes e esperar pelos frutos, outra coisa, completamente diferente, é cuidar para que elas nasçam, cresçam e produzam frutos.

O jardineiro analisa o terreno em que irá cultivar suas plantas e, se este não apresentar as condições necessárias para que receba a semente de modo que ela consiga germinar e frutificar, ele o cuida e prepara: colocando cercas e proteções, se o terreno ficar à beira do caminho; acrescentando terra nova e removendo pedras, se o terreno for pedregoso; limpando e retirando os espinhos, se o terreno for espinhoso; e fertilizando-os, para que todos eles se tornem terrenos férteis. Assim, o jardineiro prepara o terreno e, após torná-lo fértil, acompanha a semente lançada, protegendo-a e alimentando-a.

Dessa forma, a ação do jardineiro junto às sementes é contínua e processual. Todavia não há garantia absoluta e definitiva de que, mesmo com todos esses cuidados, a semente conseguirá germinar, pois o futuro, embora condicionado, não é definitivamente determinado, estando sujeito a modificações permanentes.

Nesse contexto, considero que a postura dinâmica, cuidadosa e dedicada do jardineiro pode se somar à postura corajosa, generosa e amorosa do semeador, pois, ao contrário de Luckesi (2005, p. 30), acredito que ambos, semeador e jardineiro, semeiam em um caminho pedagógico que *tem coração*. E é esse o caminho escolhido por aqueles que cotidiana e continuamente investem diariamente nos alunos, tanto desejando que eles sejam realmente incluídos quanto cuidando para que isso ocorra, como é o caso das professoras que realizam o atendimento educacional especializado (AEE). Por isso, compreendo-as como professoras semeadoras-jardineiras.

Este estudo está sistematizado em seis capítulos, que a seguir detalharei.

No primeiro capítulo, intitulado *As raízes que contribuíram para fazer brotar a pesquisa: revelando minha trajetória pessoal e o tema da investigação*, apresento a minha trajetória pessoal e profissional, bem como as reflexões que mobilizaram a escolha das práticas educativas mediadas por tecnologias, como pano de fundo para discutir a problemática da educação inclusiva.

No capítulo seguinte, com o título *O caminho metodológico por onde o campo da pesquisa foi arado em busca da boa terra*, esclareço o caminho metodológico proposto para a pesquisa, apresentando os sujeitos, o campo e as etapas desta investigação.

No capítulo denominado *A semente inclusiva: o desafio de lançá-la e contribuir para que possa germinar, brotar, frutificar e multiplicar nos diferentes solos cultivados*, faço um breve resgate histórico, narrando a evolução e a forma de compreensão da sociedade em torno da educação das pessoas com deficiência. A partir dessa reflexão histórica, apresento alguns pressupostos legais (nacionais e internacionais) que subsidiam e orientam a proposta de construção de sistemas educacionais inclusivos no Brasil. Após, teço um breve histórico da Educação Especial em Bagé-RS, abordando o papel desempenhado pelas professoras que realizam o AEE na busca pela real inclusão dos alunos com necessidades educacionais que atendem, no contexto das escolas municipais.

No capítulo seguinte, *O potencial germinativo das tecnologias no campo fértil da educação*, proponho algumas reflexões e considerações em torno das dificuldades, implicações e contribuições que a inserção das tecnologias nas práticas pedagógicas pode favorecer, sobretudo na perspectiva de promover educação inclusiva. Dessa forma, inicio esse capítulo refletindo sobre as relações que envolvem seres humanos, tecnologias e o mundo, para, na sequência, fazer uma discussão paradigmática, refletir a respeito das tecnologias na educação e apresentar as tecnologias presentes nas salas de recursos multifuncionais.

Em *A seara das práticas pedagógicas inclusivas cultivadas nas salas de recursos multifuncionais pelas professoras semeadoras-jardineiras*, apresento algumas reflexões em torno das práticas pedagógicas desenvolvidas na perspectiva inclusiva pelas professoras especializadas e as diferentes formas com que elas utilizam e interagem com as tecnologias presentes nas salas de recursos multifuncionais, reconhecendo sua importância diante da proposta de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

No último capítulo, denominado *Para além de colher, a importância de semear, cultivar e multiplicar: considerações finais*, aventurei-me a problematizar a temática estudada, buscando trazer e compartilhar alguns dos resultados encontrados.

Sem pretender exaurir as reflexões em torno das práticas pedagógicas inclusivas cultivadas pelas professoras semeadoras-jardineiras no terreno da educação e nos corações das pessoas, o que espero com este trabalho é *desocultar*, analisar, refletir, compreender, valorizar e dar visibilidade a essas práticas pedagógicas docentes, percebendo-as como parte fundamental e horizonte possível do desafiador processo de inclusão educacional que muitas escolas e professores, assim como eu, se propõem a realizar.

1 AS RAÍZES QUE CONTRIBUÍRAM PARA FAZER BROTAR A PESQUISA: REVELANDO MINHA TRAJETÓRIA PESSOAL E O TEMA DA INVESTIGAÇÃO

> *Peço desculpa de me expor assim, diante de vós; mas considero que é mais útil contar aquilo que vivemos do que estimular um conhecimento independente da pessoa e uma observação sem observador. Na verdade, não há nenhuma teoria que não seja um fragmento, cuidadosamente preparado, de uma qualquer autobiografia.* (VALÉRY, 1931 apud JOSSO, 2004, p. 14).

Narrar os caminhos percorridos, contando o que foi intensamente vivido, sonhado e gestado, trazendo à tona sentimentos, lembranças e experiências guardadas, representa um grande desafio pessoal e, ao mesmo tempo, um importante passo nesse encontro com o passado e com tudo que ele significa nos caminhos que trilhei, fazendo-me engajar na luta a favor da inclusão.

Assim, teço este capítulo refletindo em torno dos processos de inclusão/exclusão que vivi e que ao longo do tempo se tornaram fontes propulsoras e mobilizadoras de meus passos, nos diferentes caminhos que trilhei e que me levaram até a realização da presente pesquisa.

Segunda filha de pais pobres – que com muito trabalho, sacrifício e esforço conseguiram constituir uma família –, cultivei em casa a concepção de que a educação é a maior e a melhor herança que alguém pode dar e deixar aos outros, mas eu sabia também que uma educação de qualidade não é para todos. Afinal, minha mãe havia conseguido concluir apenas o Curso Normal, após longos anos vividos em orfanato, e meu pai não chegou sequer a concluir o ensino primário de então, por morar na zona rural e a muitos quilômetros de distância de uma escola.

A falta de oportunidades vivida por meus pais, ao invés de gerar sentimentos de desprezo e rancor pela educação, fez com que a concebessem como algo precioso e valioso demais, para que ao menos suas duas filhas tivessem acesso, já que para eles não havia sido possível em sua plenitude.

O diploma de ensino superior conquistados por minha irmã e alguns anos mais tarde por mim na Universidade da Região da Campanha (Urcamp) – representou a vitória deles sobre todas as dificuldades que enfrentaram para que nós conseguíssemos tal façanha e pudéssemos ser incluídas no seleto grupo de pessoas formadas em ensino superior na cidade onde nasci e moro até hoje.

Esse município localiza-se na região da Campanha Gaúcha, no estado do Rio Grande Sul, sendo considerado como a cidade *Rainha da Fronteira*, com grande quantidade de campos, fazendas e haras, onde a economia gira principalmente em torno da pecuária, embora outras atividades econômicas e agrícolas também sejam ali desenvolvidas.

Atualmente, Bagé está se transformando em polo educacional, em razão principalmente dos investimentos feitos nas escolas municipais nos últimos anos e por contar com quatro escolas técnicas (duas estaduais, uma municipal e uma federal) e quatro universidades (uma federal, duas particulares e uma estadual). Mas até 2006, a única universidade pública existente na cidade era a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), quadro que se alterou efetivamente em 2006, com a implantação da Universidade da Região do Pampa (Unipampa).

Dessa forma, até este ano, quem desejasse fazer um curso de nível superior tinha como opções realizá-lo nas universidades privadas da cidade ou em universidades federais de outros municípios e, caso não fosse isso possível, havia ainda a possibilidade de fazer um dos cursos da UERGS. No entanto a oferta de cursos desta universidade, além de limitada, não cobria a demanda de alunos da cidade. Assim, o acesso à graduação não fazia parte de uma proposta de educação popular; ao contrário, efetivava-se como instrumento de reprodução e acentuação das desigualdades sociais, na medida em que apenas alguns podiam realizá-lo, e a maioria da população sequer cogitava fazer um curso superior.

Felizmente, contando com a ajuda financeira de minha família e de meu trabalho, consegui, no ano de 2000, concluir o curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade da Região da Campanha (Urcamp). Durante os quatro anos de formação, tive a oportunidade de aperfeiçoar meu referencial teórico e prático, fazendo estágios supervisionados, elaborando relatórios e trabalhos científicos. Porém, nessa época, as questões ligadas à inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais eram estudadas muito superficialmente e apenas sob o ponto de vista da doença, limitação e/ou necessidade, sem vislumbrar perspectivas pedagógicas de trabalho com esses alunos. Também foi precária nessa formação a discussão em torno das tecnologias, pois, embora eu tivesse cursado um componente curricular denominado *Informática na Educação,* este se restringia a ensinar aspectos técnicos, como códigos, tabelas, formatações e diagramações. Apesar de serem relevantes, tais técnicas ocupavam todo o tempo

de estudo previsto, sem deixar espaço para a formação pedagógica, na qual poderia ter sido possível vislumbrar ao menos algumas das inúmeras potencialidades das tecnologias para a prática pedagógica da professora que em breve eu me tornaria.

Assim, minha formação docente inicial, embora tenha me constituído professora e permitido que eu entrasse no campo da educação, deixou-me algumas lacunas, que procurei preencher participando de seminários, oficinas, encontros e fóruns, concomitantemente às atividades docentes desempenhadas nos anos iniciais em uma escola estadual.

Recordo que eu me questionava como seria possível efetivar na prática a teoria que eu havia estudado, na qual as questões de interação entre os sujeitos e de construção de conhecimento envolvem a interação com o meio dos alunos. A escola que eu enxergava nesse período, e que ainda vejo hoje em alguns casos, muitas vezes negligencia a realidade, desconsiderando as potencialidades pedagógicas das tecnologias e buscando homogeneizar os alunos, como se isso fosse humanamente possível.

Depois de algum tempo, fui nomeada na rede municipal e estadual de ensino, tornando-me professora efetiva. Nessa época, tive o privilégio de trabalhar com uma turma que, gradativamente, tornou-se inclusiva, pois era formada por alunos com necessidades educacionais especiais, com carência financeira, com histórico de repetência e abandono, entre outras dificuldades.

Dentre esses alunos, certamente o que me marcou mais profundamente foi o Jacinto. Ele era um aluno extremamente inteligente, alegre, participativo, que estava em processo de alfabetização e apresentava dificuldades na escrita e na interação social. Sua mãe havia tentando matriculá-lo em várias escolas, mas cada vez que informava que ele era autista recebia *não* como resposta, sob a alegação de que a escola não estava preparada.

Recordo, como se fosse hoje, a ligação da supervisora da escola, dias antes do início do ano letivo, contando-me que tinha um grande desafio para mim, que sabia que eu era capaz, mas que só aceitaria se eu também aceitasse. Não compreendi de imediato o que ela estava dizendo, mas aos poucos ela foi me contando a respeito desse aluno e da sua história.

Conforme a supervisora ia me falando, lembro que comecei a respirar cada vez mais devagar, sentindo um misto de medo e, ao mesmo tempo, de empatia com aquela mãe e com aquele aluno. Quando ela terminou de me falar e me perguntou

se eu aceitava, eu não me permiti sequer hesitar e aceitei. Por mais que eu sentisse medo e não tivesse a mínima ideia sobre o que fazer, o que era autismo e quais eram as implicações dessa necessidade para o trabalho pedagógico, eu não me senti com direito de dizer não, embora a supervisora tenha me permitido a possibilidade de fazê-lo.

Meu medo não se referia ao aluno, mas a mim mesma, pois não tinha certeza se eu iria conseguir auxiliá-lo, e corresponder às expectativas daquela família e da própria escola. O medo de fracassar era em função das minhas limitações e não das dele. Entendia que, se ele não conseguisse se alfabetizar (pois estava ingressando na primeira série do Ensino Fundamental, que naquele período ainda era de oito anos), o fracasso era meu e não dele.

Assumido o desafio, comecei uma busca desesperada por informações, orientações e explicações em enciclopédias, livros, revistas, jornais etc., que pudessem fornecer respostas às minhas perguntas e que também apontassem direções para eu seguir e assim cumprir meu papel de professora.

Quando encontrei com o Jacinto, no primeiro dia de aula, eu já havia lido sobre as formas de autismo, as possíveis origens, as implicações e dificuldades que as pessoas autistas apresentam. Mas as respostas e direções que eu tanto procurei em livros foi ele mesmo que me mostrou, nos doces olhos que tanto fugiam dos meus, nas crises que faziam com que eu, seus colegas e a supervisora da escola criássemos as mais diferentes estratégias para acalmá-lo e tirá-lo da crise, através de brincadeiras e rotinas, independentemente do tempo, do dia ou de qualquer eventualidade surgida na sala de aula.

Buscando estudar e aprender uma pedagogia para ele (Jacinto), descobri que o caminho era aprender com ele, semelhante ao que concebeu Freire (2006), ao pensar uma pedagogia do oprimido e não para o oprimido. Com isso, não quero dizer que o referencial teórico não seja importante, até porque foi a partir dele que consegui dar os primeiros passos para o trabalho pedagógico com o Jacinto. O que quero destacar é que a teoria somada à prática é necessária, assim como a disposição e a abertura docente aos desafios, que não são poucos, aos que corajosa e amorosamente se aventuram na profissão docente.

Saliento que o desafio que representou para mim a inclusão do Jacinto não foi assumido apenas por mim, mas por toda a Escola Municipal de Ensino Fundamental Pérola Gonçalves, sobretudo pela supervisora Lília Masson, que foi desde o início

minha companheira fiel, amorosa, dedicada, responsável e competente. Esclareço que os laços de amizade e trabalho construídos com ela nesse período foram tão intensos, valiosos e significativos que, anos mais tarde, nós fomos colegas em um curso voltado à educação inclusiva, e ela se tornou madrinha de meu casamento e, mais recentemente, de batismo de minha filha.

Assim, a partir do trabalho que desenvolvi nessa turma – e em especial com o Jacinto, que ao final do ano se alfabetizou, conseguindo ler e escrever –, fui convidada para atuar no setor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação (Smed). Nessa instituição, deparei-me com inúmeros desafios diante da proposta de implantação de uma educação popular, democrática e inclusiva. Foram muitas as aprendizagens e possibilidades de trabalho e aperfeiçoamento que vivi nesse espaço de trabalho, dentre as quais a de prosseguir meus estudos, especializando-me em Educação Especial, através de uma bolsa de estudos financiada pela Prefeitura Municipal de Bagé.

Durante a realização dessa especialização em Educação Especial, oferecida pela Universidade da Região da Campanha (Urcamp), vivi momentos de discussão, estudo, reflexão e formação, em que o respeito à diversidade era o eixo central das discussões, numa proposta que buscava a inclusão de todos os sujeitos oprimidos e marginalizados dentro e fora da escola, em função de quaisquer razões, como raça, cor, credo religioso, situação econômica, etnia, entre outras.

Nesse curso, sob orientação da Profa. Dra. Maria de Fátima Cóssio, analisei as políticas públicas implementadas pelo sistema municipal de ensino de Bagé para a realização da proposta de educação inclusiva. Percebi que, naquela época, o município já dava seus primeiros passos no sentido de transformar a Educação Especial oferecida nas escolas municipais e, assim, garantir a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Porém havia muitas barreiras a serem superadas, como as ligadas ao preconceito, ao medo, à insegurança, ao despreparo e à falta de formação dos professores.

A realização desse curso e as aprendizagens por ele proporcionadas, por um lado, fortaleceram em mim as concepções de educação democrática e libertadora, necessárias às práticas inclusivas. Por outro lado, instigaram-me a continuar meus estudos, pois, após concluir esse primeiro curso de pós-graduação, ainda permanecia em mim a indignação pelos que não tinham acesso, além da inquietação e do desejo de continuar a estudar, consciente de minha inconclusão.

Percebi que minhas inquietações, angústias, contingências e interrogações deveriam me levar a uma tomada de decisão sobre os rumos de minha formação profissional, e não à estagnação, à acomodação e ao conformismo com a realidade que eu vivenciava como professora. Assim, mesmo não havendo curso de mestrado na área da educação em Bagé, eu podia tentar em outros municípios que oferecessem essa formação e, ao mesmo tempo, permitissem meu deslocamento, para que eu pudesse estudar e trabalhar. Acredito que não basta reconhecer a realidade, é necessário transformá-la em prol daquilo que se acredita, e eu acreditava fortemente que precisava fazer a minha parte.

Reconhecer os limites de cada um talvez seja o primeiro passo, mas não o único, pois os limites podem ser trampolins que impulsionam as pessoas a darem novos passos em direção ao caminho escolhido. Nessa perspectiva, o caminho que percorri me levou para duas universidades federais, a Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), nas quais realizei dois cursos de pós-graduação, concomitantemente, sendo um em nível de mestrado (presencial) e o outro em nível de especialização (a distância), respectivamente.

Porém esses momentos de minha trajetória de formação não são acessíveis a todos. São poucos os professores que podem deslocar-se cerca de 200 quilômetros para fazer um curso, ou os que podem fazer um curso a distância em uma universidade pública. Nesse sentido, luto pela possibilidade – minha e dos demais professores – de ser mais e entendo ser importante a análise das possibilidades pedagógicas de utilização das tecnologias a serviço do processo de inclusão, para romper preconceitos e estabelecer um campo abrangente de luta por uma educação libertadora para todos.

Foram inúmeros os momentos de conflito, estudo e reflexão que vivenciei na formação realizada nas duas universidades, mas todos eles contribuíram para que eu abandonasse uma visão ingênua do mundo que até então permanecia enraizada em minhas concepções. Assim, brotou em mim a necessidade de desenvolver uma pesquisa que contemplasse as novas inquietações e perspectivas sobre o mundo atual, sem abandonar os meus próprios princípios e minhas convicções de educação.

Quando realizei o curso de mestrado, desenvolvi a pesquisa *Navegando no universo da Educação a Distância e nas redes dialógicas que a constituem: com a palavra os sujeitos do curso de formação docente em Educação Especial da*

Universidade Federal de Santa Maria, sob orientação do Prof. Dr. Fernando Kieling (MARTINS, 2007). Nessa pesquisa, construí conexões entre a Educação Especial, a formação de professores e a Educação a Distância, mediada pelas tecnologias da comunicação e informação. Com esse trabalho, aprendi que

> Conceber a formação docente em Educação Especial através da Ead como possibilidade, é perceber suas potencialidades e acreditar no vir a ser, aonde os sujeitos vão se constituindo como história e pela história como sujeitos que estão sendo e buscam ser mais e, diante da realidade em que vivem, poderem agir, refletir, dialogar, transformar e lutar por seus ideais e sonhos, sem perder a fé e a esperança no presente e no futuro.
> Compreendendo que aprender não é estar em atitude contemplativa frente ao mundo, que a presença física do professor e do aluno por si só não garantem a aprendizagem e, sobretudo, que todos têm direito à educação de qualidade, independentemente das diferenças que possam ter, mesmo que essas diferenças sejam traduzidas em vários quilômetros. (ibidem, p. 80).

Durante o processo de construção desta pesquisa, muitos foram os momentos de angústia e dúvida, pois, inicialmente, centralizava minhas discussões em torno de uma proposta pedagógica de Educação Especial que se consolidasse como prática da liberdade, dentro da linha de pesquisa Formação Docente. Com o passar do tempo, entretanto, direcionei o meu olhar para a discussão em torno da temática do diálogo, a partir de uma perspectiva filosófica.

Tal proposta, ousada e inusitada, foi aos poucos se concretizando na linha de pesquisa Filosofia, Educação e Sociedade. Alguns professores questionavam-me, e eu mesma me interrogava sobre o porquê de eu realizar estudos envolvendo a Educação a Distância, se até então toda minha formação voltava-se para a Educação Especial. Fui percebendo que o fio que me conduzia por esse caminho era o mesmo que havia me encaminhado às formações anteriores na Pedagogia e na Educação Especial, ou seja, o desejo de lutar por uma educação democrática, popular e libertadora para todos e todas. Contudo, neste momento, busco contemplar e agregar o estudo das tecnologias da comunicação e da informação a serviço da educação, embora elas tenham constituído apenas pano de fundo desta discussão.

Mesmo antes de academicamente apresentar a dissertação final do mestrado, eu já tinha percebido que não queria parar e que, se houvesse uma chance, mesmo que pequena, eu queria ingressar no doutorado, e foi o que fiz. Entreguei-me de corpo e alma para concluir o mestrado e preparei-me para participar da seleção do doutorado. Foram 72 horas sem dormir e de intenso trabalho que culminaram na

aprovação para realizar o curso de doutorado, cujas portas foram abertas pela Profa. Dra. Tania Maria Esperon Porto.

Fazendo o curso de Doutorado em Educação voltei às raízes de meus pensamentos e sonhos, propondo o desenvolvimento de uma pesquisa na linha de Formação Docente.

Com esta pesquisa, tenho como objetivo conhecer as tecnologias existentes nas salas de recursos multifuncionais das escolas de Ensino Fundamental do sistema municipal de ensino da cidade de Bagé e investigar a forma com que são utilizadas nas práticas pedagógicas das professoras que nelas atuam.

Nesse processo de formação acadêmico-profissional e, sobretudo, de formação e desenvolvimento pessoal que vivi com o doutorado, embora metodologicamente planejado, percebi que a vida do ser humano está sujeita a imprevistos, e eu os vivi. Certamente, a experiência da maternidade foi o maior e também o melhor deles.

No aspecto pessoal, tais transformações permitiram que, juntamente com minha filha, eu desse (metaforicamente) à luz também a mim mesma, pois deixei de ser apenas mulher-professora-esposa-aluna, e passei a ser mulher-professora-esposa-mãe e aluna.

Esse novo papel fez florescer em mim um turbilhão de sentimentos, pensamentos, angústias, frustrações, receios, conflitos, esperanças e sonhos, que fizeram com que, por um tempo significativo, eu não conseguisse equacioná-los igualitariamente, mas também que me fizeram aprender muito, sobretudo o sentido do verdadeiro amor, representado na capa deste trabalho pela imagem das mãos da minha filha e minhas. Associo-me a Quintana (1989, p. 58), quando poeticamente escreve:

> Quem ama inventa as coisas a que ama...
> Talvez chegaste quando eu te sonhava.
> Então de súbito acendeu a chama!
> Era a brasa dormida que acordava...
> No ar atônito bimbalhavam sinos,
> Tangidos por uns anjos peregrinos
> Cujo dom é fazer ressurreições...
> O palpitar de nossos corações...
> Batendo juntos e festivamente.

Mantendo acesa a chama da esperança de novos horizontes e caminhos a trilhar, neste novo momento de minha vida, propus a presente tese, pois acredito,

assim como Freire (2004, p. 53), que “o meu ‘destino’ não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir”.

Fazendo meu destino, cujo engajamento na luta a favor dos marginalizados, dos oprimidos, dos excluídos, dos diferentes, dos “*esfarrapados do mundo*” (idem, 2006, p. 23) se faz presente, reconheço-me neles e, assim, busco com eles (e não para eles ou por eles) trilhar este caminho formativo, acalentada pelo amor, pelo diálogo e pela esperança que me movem nas relações que estabeleço tanto no convívio social quanto profissional.

Assim, com o desvelamento das raízes que me constituíram, a seguir trarei algumas reflexões sobre o tema da investigação, pois acredito que o “fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele” (idem, 2011, p.53), mas ao contrário, de quem busca nele se inserir, para conhecê-lo e transformá-lo.

O tema de investigação é a educação inclusiva mediada por tecnologias. Este tema está presente há séculos na humanidade e fez parte desta pesquisa, assim como fez (e faz ainda hoje) parte da minha própria vida, tanto acadêmica e profissional quanto pessoal.

Considero que inclusão não é apenas uma concepção ou proposta de educação, é uma necessidade dos seres humanos, pois em geral o ser humano quer fazer parte de uma família, quer pertencer a um grupo, quer criar círculos de amizade e conviver em sociedade.

Mas no processo de inclusão não é o ser humano que deve se adaptar à sociedade, e sim o contrário. A sociedade é que precisa se adaptar, se reorganizar e se transformar para incluir sujeitos que tiveram seus direitos fundamentais (como os de educação) negados.

Nesse sentido, a sociedade tem feito algumas mudanças. A própria nomenclatura utilizada para identificar as pessoas que possuem deficiência vem sofrendo constantes modificações. Um exemplo disso é a substituição do termo deficiente por pessoa com necessidades especiais ou portador de necessidades educativas especiais e, mais recentemente, pela expressão pessoa com deficiência, considerada na atualidade, como a forma mais correta.

Sassaki (2003, p. 1.236) defende o uso da expressão pessoa com deficiência afirmando que:

> A expressão **"pessoa com necessidades especiais"** é um gênero que contém as pessoas com deficiência, mas também acolhe os idosos, as gestantes, enfim, qualquer situação que implique tratamento diferenciado. **Igualmente se abandona** a expressão "pessoa portadora de deficiência" com uma concordância em nível internacional, visto que as deficiências não se portam, estão com a pessoa ou na pessoa, o que tem sido motivo para que se uso, mais recentemente, conforme se fez ao longo de todo este texto, a forma "pessoa com deficiência".

O autor esclarece que, inclusive em documentos internacionais, a expressão pessoa com deficiência é a que deve ser adotada.

> Os movimentos mundiais de pessoas com deficiência, incluindo os do Brasil, estão debatendo o nome pelo qual elas desejam ser chamadas. Mundialmente, já fecharam a questão: querem ser chamadas **de "pessoas com deficiência"** em todos os idiomas. E esse termo faz parte do texto da Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos direitos e da Dignidade das Pessoas com Deficiência, a ser aprovada pela ONU em 2006 e a ser promulgada posteriormente através da lei nacional de todos os Países-Membros. (SASSAKI, 2005, p.5)

Portanto, ao longo deste texto opto por utilizar a expressão pessoas com deficiência[1] quando discuto a inclusão de modo geral, e, nas situações em que me refiro a questões educacionais, prefiro utilizar a expressão alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), incluindo nessa expressão não apenas os estudantes com deficiência, mas também, os com transtornos globais do desenvolvimento (que não são considerados deficientes) e também os estudantes com altas habilidades/superdotação, pois neste caso, esta expressão também tem é admitida pela literatura atual.

Contudo, as mudanças relacionadas com a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, podem ser evidenciadas não apenas com a modificação da terminologia utilizada, mas também em ações concretas que são realizadas em diferentes espaços da vida em sociedade.

A construção de salas de recursos multifuncionais nas instituições de ensino brasileiras e a formação de professores para atuação nesse espaço são exemplos

[1] A expressão pessoa com deficiência é utilizada em de acordo com a indicação da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006). É diferente, portanto, da expressão pessoa deficiente, que remete a ideia de que a pessoa se resume exclusivamente a deficiência que possui, como se ela não possuísse outras características além da deficiência. Também utilizo a expressão necessidades educacionais especiais tendo por referência Sassaki (2002, p. 8) que enfatiza que o termo correto é "necessidades educacionais especiais" e não necessidades educativas especiais, por considerar que o termo educativo indica algo que tem a capacidade de educar, e o autor considera que as necessidades não educam, mas, contudo podem ser consideradas educacionais por serem relativas à educação.

de ações que a sociedade e o Estado têm envidado no sentido de garantir educação para todos e assim promover a inclusão. A construção dessas salas apoia-se na ideia de que a garantia de um espaço rico em recursos materiais e com profissional especializado pode contribuir para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Todavia nem sempre o trabalho desenvolvido nesse espaço utiliza os diferentes recursos existentes em toda sua potencialidade.

A experiência adquirida nos quase dez anos de docência nos sistemas municipal e estadual de ensino mostrou-me que, algumas vezes, o que se propõe nas salas de recursos multifuncionais, assim como nas salas de aula comuns, é uma alteração dos recursos utilizados nas práticas pedagógicas desenvolvidas, com o objetivo de sofisticar o processo de ensino e aprendizagem. Com isso, modificam-se apenas os recursos utilizados, e os professores perdem a oportunidade de usar pedagogicamente as tecnologias disponíveis. O que questiono, portanto, não é a capacidade ou as potencialidades técnicas dessas tecnologias, mas a sua utilização.

Por outro lado, as tecnologias também são substituídas de forma rápida e mutante, assim como a capacidade e a criatividade humana. Logo, um recurso tecnológico considerado moderno torna-se, em pouco tempo, ultrapassado e obsoleto. Exemplo disso é o uso do disquete que foi substituído pelo CD e que em breve será totalmente substituído pelo *pen drive*, até que surja outro recurso mais moderno, veloz, potente e atual.

Portanto a sociedade como um todo e os professores, em especial, precisam acompanhar essas mudanças, para que eles próprios se sintam incluídos e conectados com o mundo tecnológico atual, permitindo e favorecendo que seus alunos também possam colaborar na transformação da sociedade, de modo geral.

Porém transformar a sociedade e as instituições de ensino, de modo que garantam a todos o direito à educação, não é tarefa fácil, embora algumas ações tenham sido empreendidas pelas escolas brasileiras.

Dados do Censo realizado em 2011 pelo INEP[2] (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2012) revelam novos horizontes para a educação inclusiva, indicando que em 2011 houve um aumento de 7% no número de matrículas na Educação Especial, passando de 702.603 matrículas, em 2010, para 752.305, em 2011. Quando se analisa o número

[2] Sigla utilizada para indicar o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

de alunos incluídos em classes comuns do ensino regular e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), o aumento é maior (15,3%), conforme apresenta a figura a seguir.

Tabela 1 – Matrículas na Educação Especial, por etapa de ensino, nas escolas brasileiras, de 2007 até 2011

Ano	Total Geral	Classes Especiais e Escolas Exclusivas						Classes Comuns (Alunos Incluídos)					
		Total	Educação Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Educação Profissional	Total	Educação Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Educação Profissional
2007	654.606	348.470	64.501	224.350	2.806	49.268	7.545	306.136	24.634	239.506	13.306	28.295	395
2008	695.699	319.924	65.694	202.126	2.768	44.384	4.952	375.775	27.603	297.986	17.344	32.296	546
2009	639.718	252.687	47.748	162.644	1.263	39.913	1.119	387.031	27.031	303.383	21.465	34.434	718
2010	702.603	218.271	35.397	142.866	972	38.353	683	484.332	34.044	380.112	27.695	41.385	1.096
2011	752.305	193.882	23.750	131.836	1.140	36.359	797	558.423	39.367	437.132	33.138	47.425	1.361
Δ% 2010/2011	7,1	-11,2	-32,9	-7,7	17,3	-5,2	16,7	15,3	15,6	15,0	19,7	14,6	24,2

Fonte: INEP/MEC (2012, p. 27)

Analisando o número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em escolas públicas e privadas, na figura a seguir, nota-se o esforço do Estado em implementar a política de educação inclusiva principalmente em instituições públicas, pois, do total de matrículas da Educação Especial no ano de 2011, 78,3% estavam nas escolas públicas e 21,7% em escolas privadas.

Tabela 2 – Matrículas na Educação Especial por rede de ensino, nas escolas brasileiras, de 2007 até 2011

Rede	Ano	Matrículas de Educação Especial		
		Total	Classes Especiais e Escolas Exclusivas	Classes Comuns (Alunos Incluídos)
Privada	2007	244.325	224.112	20.213
	2008	228.612	205.475	23.137
	2009	184.791	163.556	21.235
	2010	169.983	142.887	27.096
	2011	163.409	130.798	32.611
Δ% 2010/2011		-8,0	-12,6	27,6
Pública	2007	410.281	124.358	285.923
	2008	467.087	114.449	352.638
	2009	454.927	89.131	365.796
	2010	532.620	75.384	457.236
	2011	588.896	63.084	525.812
Δ% 2010/2011		17,1	-15,4	25,0

Fonte: INEP/MEC (2012, p. 29)

Em consequência dos investimentos e dos esforços para implementar a política de educação inclusiva no país, nas classes especiais e nas escolas exclusivas, segundo dados do Censo (ibidem) houve diminuição de 11,2% no número de alunos, o que pode indicar que a política de inclusão proposta para a educação básica nas escolas brasileiras está obtendo êxito. Mas sabe-se que a simples garantia de acesso à sala de aula comum não é suficiente para realmente incluir os alunos com necessidades educacionais especiais.

Alunos surdos, cegos, autistas, com síndromes e transtornos chegam às escolas comuns. Algumas alterações e/ou adaptações têm sido feitas nestas escolas para recepção e acolhida de tais alunos, muitas de caráter estrutural e outras conjuntural. Dentre elas, pode-se citar a construção de rampas, banheiros adaptados, disponibilização de Tecnologia Assistiva e construção de salas de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado no turno inverso ao que o aluno estuda.

Portanto as políticas públicas a favor da inclusão implementadas em nível nacional têm conseguido romper com algumas barreiras historicamente construídas, permitindo que municípios brasileiros, como Bagé, possam se destacar no campo da educação pela efetivação dessas políticas e promoção de práticas efetivamente inclusivas.

Contudo, para visualizá-las, há necessidade de que as pessoas estejam abertas e sensíveis para enxergar essa realidade múltipla e multifacetada. Moran (2000, p.13) compara a educação com um caleidoscópio, pois afirma que, a partir dela, as pessoas podem enxergar diferentes realidades, de diferentes perspectivas de análise que podem ser escolhidas. Se o que se busca encontrar são experiências negativas de práticas que geram repetência e evasão, por exemplo, certamente não faltarão pesquisas e dados estatísticos para isso. Por outro lado, segundo o autor, se o que se deseja encontrar ou promover forem boas experiências e práticas realizadas nas escolas, embora algumas vezes de forma silenciosa e com pouca visibilidade, também será possível encontrar:

> Tudo está acontecendo ao mesmo tempo: o atraso, a burocracia e a inovação. É importante ter uma visão realista, mas não desesperançada, niilista, destrutiva. Apostar mais na mudança, em novas possibilidades que se concretizam, do que no pessimismo desesperançador e corrosivo. (ibidem, p. 14).

Apoiando-me no que Moran afirmou, acredito que algumas professoras têm concretizado mudanças positivas no contexto escolar, no sentido de promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, das quais destaco as práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas nas salas de recursos multifuncionais pelas professoras especializadas que atuam nas escolas municipais de Bagé.

Nesse sentido, propus realizar uma investigação para conhecer as prováveis dificuldades enfrentadas pelas professoras que atuam nas salas de recursos multifuncionais, em face do desafio de incluir os alunos com necessidades educacionais especiais nas salas comuns e as práticas pedagógicas de tais educadoras que usam tecnologias nesses espaços.

Crendo nessa possibilidade, a presente pesquisa buscou responder às seguintes questões: Como são as práticas pedagógicas das professoras que atuam nas salas de recursos multifuncionais das escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Bagé? Os professores que atuam nesses espaços conseguem realizar práticas pedagógicas inclusivas com tecnologias? Quais são os aspectos facilitadores e/ou dificultadores para a realização dessas práticas? De que forma as professoras utilizam as tecnologias disponíveis nas salas de recursos multifuncionais em suas práticas pedagógicas?

O objetivo geral da pesquisa foi, além de buscar responder às questões problematizadas, **conhecer as tecnologias existentes nas salas de recursos multifuncionais da rede municipal de ensino de Bagé, investigando como são as práticas pedagógicas desenvolvidas com essas tecnologias pelos professores especializados que atuam nesse espaço**, pois defendo a tese de que **as tecnologias existentes nas salas de recursos multifuncionais favorecem a realização de práticas pedagógicas inclusivas**.

Esta tese surge porque acredito que, mesmo diante das dificuldades que professores possivelmente enfrentam no contexto escolar para incluir os alunos com necessidades educacionais especiais, eles reconhecem nas tecnologias potenciais pedagógicos e as inserem em suas práticas pedagógicas inclusivas, não apenas para acesso e reprodução de informações, mas sobretudo para participação em processos interativos de construção de conhecimento.

Dessa forma, penso que as professoras, mesmo que em algumas situações apenas superficialmente, interagem propositivamente com as tecnologias presentes

nas salas de recursos multifuncionais e, assim, mobilizam esforços para usá-las, dentro das suas possibilidades, limitações e contingências das condições históricas, sociais, políticas e econômicas do contexto escolar e de vida de cada uma delas.

2 O CAMINHO METODOLÓGICO POR ONDE O CAMPO DA PESQUISA FOI ARADO EM BUSCA DA BOA TERRA

> *Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.* (FREIRE, 2011, p. 30-31).

No desafio de realizar uma pesquisa que propõe anunciar e desvelar realidades, na ótica indicada por Freire na citação que introduz este capítulo, as escolhas metodológicas definem-se a partir das interrogações, inquietações, ansiedades, esperanças e desejos que mobilizam o pesquisador.

Assim, o caminho metodológico que escolhi foi amorosamente gestado e trilhado, pois compreendo ser necessário não apenas olhar, apreciar e conhecer a realidade, mas corajosamente reconhecer-se nela, buscando caminhos, como o da pesquisa científica rigorosa, curiosa e esperançosa, para transformar a realidade, tornando-a mais justa, igualitária e amorosa para todos.

Nesse sentido, como pesquisadora, naveguei pelos mares da investigação científica, com abordagem qualitativa aproximada dos parâmetros caracterizadores do estudo de casos múltiplos, também denominado estudo de caso coletivo (STAKE, 1995 apud ANDRÉ, 2005, p. 20) ou estudo de caso educacional (STENHOUSE, 1998 apud ANDRÉ, 2005, p. 21). A escolha por esse caminho metodológico permitiu que eu o trilhasse de forma interativa cuja preocupação fundamental era a compreensão da prática pedagógica inclusiva desenvolvida pelos professores que realizam o AEE[3], e não a busca de uma teoria social ou um julgamento avaliativo de tais práticas.

A escolha pelo estudo de caso múltiplo foi em função do seu potencial de contribuição para resolução e compreensão dos problemas da prática educacional, pois por meio dele torna-se possível focalizar uma instância singular e ao mesmo tempo iluminar as múltiplas dimensões que a compõem, podendo oferecer ao pesquisador valiosas informações, conforme conceitos de André (2005).

---

[3] Sigla utilizada para fazer referência ao atendimento educacional especializado "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" (BRASIL, 2009b, p. 2).

Além disso, o estudo de caso múltiplo permite conhecimento de algo singular com profundidade. No caso desta pesquisa, são as práticas inclusivas realizadas por sete professoras que, embora atuando profissionalmente em escolas diversas – daí o seu caráter múltiplo –, fazem o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, configurando a singularidade do caso.

Busquei obter “a compreensão dos comportamentos [de suas práticas] a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16), intimamente interligada com o contexto do qual esses sujeitos fazem parte, compreendendo os fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico, envolvendo o movimento contínuo, interativo e imprevisível de cada um deles.

Streck complementa essa ideia ao afirmar que a pesquisa é “interação múltipla de sujeitos: Pesquisar é um ato de conhecer o que acontece entre sujeitos, um movimento que reflete a vida e gera vida” (2006, p. 270). Nesse processo de geração de vida, as sete professoras que se tornaram sujeitos da pesquisa foram indicadas pelos seus pares como professoras que desenvolvem boas práticas inclusivas, nas escolas públicas municipais de Educação Básica de Bagé.

Não usarei pseudônimos para nominar essas professoras, porque elas concordaram com a aparição de seus nomes e imagens neste texto. Porém utilizarei pseudônimos vinculados à metáfora que escolhi para redigir este texto (Parábola do Semeador) para resguardar o nome das escolas e dos alunos citados. Os pseudônimos serão os nomes de algumas flores citadas na Bíblia. Dessa forma, os alunos citados são denominados Jacinto, Açafrão, Hissopo, Narciso e Açucena; e as escolas onde as práticas pedagógicas foram observadas serão chamadas Lírio Escarlate e Tulipa. A proposição de ter denominado alunos e escolas por nomes de flores justifica-se por elas serem sinônimo de beleza, perfume, esplendor, sensibilidade, fecundidade e, sobretudo, de vida, pois das sementes brotam flores que se reproduzem e geram outras.

Assim, adotei estratégias de pesquisa que me permitiram a reflexão na ação e sobre a ação, a partir da análise da realidade vivenciada pelas professoras, procurando compreender as práticas inclusivas desenvolvidas por elas, através do reconhecimento do potencial das tecnologias existentes nas salas de recursos multifuncionais para a inclusão educacional dos alunos com necessidades

educacionais especiais atendidos. Além disso, a relação que estabeleci na pesquisa entre pesquisador e pesquisados foi sujeito-sujeito, e não sujeito-objeto.

Como a metodologia utilizada na pesquisa fundamentou-se na abordagem qualitativa, e esta “advoga uma lógica própria para o estudo dos fenômenos humanos e sociais, procurando as significações dos fatos no contexto concreto em que ocorrem” (CHIZZOTTI, 1995, p. 12), se fez necessário investigar as práticas das professoras a partir de uma organização sistemática capaz de me orientar enquanto pesquisadora. Assim, construí três eixos investigativos, conforme quadro a seguir:

Quadro 2 – Eixos investigativos

Objetivo geral da pesquisa	**Eixos investigativos**
Investigar as práticas pedagógicas inclusivas, desenvolvidas pelas professoras especializadas no atendimento educacional especializado realizado no espaço das salas de recursos multifuncionais.	As tecnologias nas práticas desenvolvidas pelas professoras no atendimento educacional especializado realizado nas salas de recursos multifuncionais.
	A educação inclusiva como horizonte possível.
	As práticas inclusivas protagonizadas pelas professoras especializadas.

Fonte: a autora (2012)

Esses eixos investigativos foram norteadores para o desenvolvimento da pesquisa, tanto na etapa de coleta de dados quanto nas etapas que envolveram a análise desses dados e a construção do relatório final.

Por meio dos dados coletados e analisados, consegui obter muitas informações ao longo da pesquisa. Assim, precisei selecionar as mais significativas, principalmente a partir do que minha intuição indicava, pois, conforme Gil (1991), é necessário para o pesquisador ouvir a sua intuição, no sentido de determinar a quantidade de informações necessárias. Para o autor:

> [...] além de ser difícil traçar os limites de qualquer objeto social, é difícil determinar a quantidade de informações necessárias sobre o objeto delimitado. Aqui é que o estudo de caso passa a exigir do pesquisador habilidade superior à requerida nos demais tipos de delineamento. Como não existe limite inerente ou intrínseco ao objeto de estudo e os dados que se pode obter a seu respeito são infinitos, exige-se do pesquisador certa dose de intuição para perceber quais dados são suficientes para se chegar à compreensão do objeto como um todo. (GIL, 1991, p. 122).

Portanto acredito que ouvi minha intuição em relação à quantidade e à qualidade de informações obtidas, a partir da percepção de alguns sinais

observados, sobretudo durante a coleta de dados. Como exemplos, posso citar: a repetição de algumas informações já ditas pelos sujeitos em outras oportunidades, evidenciando que não havia dados novos em relação às minhas observações e reflexões.

A coleta de dados foi realizada por meio da técnica de grupo focal, aplicação de questionário, utilização de diário de campo para registros da pesquisadora, realização de observações e entrevistas semiestruturadas e abertas, conforme descrevo nas etapas da pesquisa.

Também compôs o *corpus* investigativo a análise de alguns documentos de estudo das professoras e demais documentações relacionadas ao tema de pesquisa, com a finalidade de favorecer a compreensão e o exame das práticas por elas realizadas. Dentre os documentos analisados, insere-se o caderno utilizado pelas professoras para registro de suas práticas, o plano de atendimento educacional especializado, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008b), as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (idem, 2009b), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (idem, 2010a), dentre outros.

Durante as diferentes etapas da pesquisa, usei um diário de campo para fazer registros das minhas reflexões e observações. Tais registros auxiliaram nas análises realizadas.

Para efetuar a análise dos dados coletados, utilizei a proposta de Moraes (2003), que envolve a análise textual a partir de quatro focos: desmontagem dos textos, estabelecimento de relações, captação do novo emergente, processo auto-organizador.

Portanto iniciei a análise dos dados fazendo uma leitura exaustiva de todos os dados coletados, buscando fragmentos de sentido que pudessem constituir unidades significativas para o estudo do tema em questão. Para estabelecer relações de sentido entre as unidades textuais selecionadas, construí quadros com registros de fragmentos, categorizando-os a partir do que havia em comum ou próximo entre eles, como é exemplificado no quadro a seguir:

Quadro 3 – Organização das unidades textuais pelos sentidos expressos

Sentido	Textos obtidos na coleta de dados e selecionados para análise
Colaboração	*"Este programa eu não tinha na minha sala. Nós pedíamos emprestado. Em anos anteriores tinha um software que circulava pelas salas de AEE, depois de uma formação que tivemos pela SMED."* (Marina, encontro em 22 mar. 2012). *"Nos unimos para melhorar o conhecimento para poder oferecer um recurso melhor para os alunos. Este ano queremos ampliar as reuniões de treinamento deste recurso, pois as colegas nos ajudam a confeccionar as pranchas que se tornam importantes."* (Marina, encontro em 22 mar. 2012). *"Corremos por ajuda, pois não trabalhamos sozinhos, corremos atrás."* (Marina, encontro em 22 mar. 2012). *"Consigo mais apoio com as colegas, pois temos mais facilidade de conversar e a experiência do colega, que pode já ter passado por situações semelhantes, pode ajudar. É uma troca."* (Francine, encontro em 22 mar. 2012). *"Com as colegas a gente tem mais tranquilidade de conversar."* (Andrisia, encontro em 22 mar. 2012). *"Às vezes o aluno já estudou na escola da colega, e ela já trabalhou com ele. Então ela tem mais experiência. Daí a gente diz 'O que tu fazia com ele? Me dá uma mão.'"* (Michela, encontro em 22 mar. 2012). *"É tranquilo compartilhar a sala com mais três colegas. Usamos o que temos que usar. Colocamos no lugar e pronto. Nunca tivemos problemas."* (Salete, observação em 23 maio 2012).
Comunicação	*"Tínhamos que confeccionar os cartões além das pranchas, pois para algumas crianças usamos primeiro cartões, para depois pranchas relacionadas com os conteúdos das disciplinas da sala de aula regular, pois a comunicação era nenhuma e tínhamos que achar o canal, ou seja, a via de comunicação."* (Marina, encontro em 22 mar. 2012). *"O computador na verdade ajuda o aluno, pois é um recurso que facilita a interação, pois sem ele a comunicação fica restrita. Sem comunicação não existe aprendizado. Seja a comunicação em linguagem de sinais, seja corporal, facial ou em Braille ou qualquer outra forma. Mas precisa estabelecer esta troca."* (Valéria, encontro em 22 mar. 2012). *"Assim conseguimos avançar com ele, ele interage, ele dá respostas, ele se comunica conosco."* (Michela, encontro em 22 mar. 2012). *"Minha preocupação é com minha saída desta sala de recursos, pois tenho um aluno com quem já construí uma comunicação. Estou trabalhando há três anos com imagens. Eu conheço o sim dele e o não dele pela convivência. Mas é preciso ampliar isso."* (Valéria, encontro em 22 mar. 2012). *"Temos alunos que se comunicam através dos olhos. Laptop agora é inevitável, tanto no espaço escolar como nos outros espaços. Esse laptop serve como uma forma de comunicação. A dificuldade de uso do laptop para comunicação é mais da nossa limitação do que da dele."* (Michela, encontro em 22 mar. 2012). *"Dentro da tecnologia se estrutura toda a comunicação dele. Ele depende desta tecnologia."* (Michela, observação em 15 maio 2012).

Fonte: a autora (2012)

A partir dessa organização, dei prosseguimento aos procedimentos de análise, buscando captar os dados que emergiam com maior potência para reflexão. Dessa forma, as análises das práticas pedagógicas foram divididas em dois grupos. No primeiro, analisei as práticas a partir de três dimensões: *ser e sentir*, *saber*, e *quefazer*. No segundo, analisei essas práticas a partir das diferentes formas com que as professoras investigadas usam e interagem com as tecnologias presentes nas salas de recursos multifuncionais.

A partir dessa sistematização, comecei a construir textos analíticos de acordo com os eixos investigativos categorizados, contando com o auxílio de um dos grupos de pesquisa que participo[4] e de minhas orientadoras para leitura e análise das versões preliminares que iriam compor a escrita final da tese. Moraes (2003, p. 2) compara todo esse processo de análise com uma tempestade de luz:

> O processo analítico consiste em criar as condições de formação dessa tempestade em que, emergindo do meio caótico e desordenado, formam-se *flashes* fugazes de raios de luz iluminando os fenômenos investigados, que possibilitam, por meio de um esforço de comunicação intenso, expressar novas compreensões atingidas ao longo da análise.

Esse processo de análise foi ancorado nos pressupostos teóricos com que trabalhei durante esta investigação, pois a "multiplicidade de significados que é possível construir um mesmo conjunto de significantes tem sua explicação nos diferentes pressupostos teóricos que cada leitor utiliza em suas leituras" (ibidem, p. 3). Portanto as análises que fiz refletem o modo com que olhei as práticas das professoras, a partir das lentes que os estudos teóricos e as experiências vividas me oportunizaram.

Nesse sentido, a forma com que coletei e analisei os dados, bem como a própria definição metodológica pelo estudo de caso, são potentes para a "generalização" (STAKE, 1978 apud ANDRÉ, 2005, p. 62), também denominada "transferência" (LINCOLN; GUBA, 1985 apud ANDRÉ, 2005, p.63), em que o conhecimento de um determinado caso pode auxiliar no entendimento de outros casos.

André (2005, p. 63), analisando a questão da generalização, afirma que ela acontece "no âmbito do leitor que, com base nas descrições feitas pelo autor do

[4] O grupo de pesquisa a que me refiro é o denominado: Educação, Comunicação e Formação Docente, coordenado pela Profa. Dra. Tania Maria Esperon Porto, junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas.

estudo e na sua própria experiência, fará associações e relações com outros casos, generalizando seus conhecimentos". Assim, o desvelamento das práticas inclusivas investigadas pode servir de inspiração para tantos outros professores, pesquisadores e profissionais que buscam tornar possível, efetiva e real a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no campo da educação. Esse é um dos compromissos assumidos por mim com esta investigação. Nessa perspectiva, o caminho metodológico foi pensado e trilhado como um processo dinâmico de ação social popular e de descortinamento da própria vida de cada sujeito participante.

Acredito que as práticas inclusivas mediadas por tecnologias protagonizadas pelas professoras, que são os sujeitos desta pesquisa, precisam ser compartilhadas, defendendo com Brandão (2004, p. 5) que

> [...] todas as coisas boas da Vida bem podiam ser de toda a Gente. Bem podiam ser o tempo todo, de todas as Pessoas. De todos nós. Assim: de todas as mulheres e de todos os homens, de todas as crianças, de todos os velhos, e até de todos os adultos.
> De todo Mundo, ao mesmo tempo. De toda a Gente de todos os lugares do Mundo. Gente que nós conhecemos muito bem. Gente que conhecemos um pouco. E Gente que a gente nunca viu e nem sabe se existe. Mas existe, em algum lugar. Então, que o que é bom de viver seja um bem para todo o Mundo.

O caminho percorrido na pesquisa assemelha-se a uma viagem marítima, na qual os tripulantes de um navio viajam pelo mar, seguindo as coordenadas que definiram, em direção aos destinos escolhidos. Assim como esses tripulantes, aventurei-me a navegar pelo mar da investigação científica, como pesquisadora timoneira, registrando em meu diário de bordo – chamado tese – as práticas pedagógicas inclusivas protagonizadas pelas professoras do AEE. Faço isso por acreditar que essas professoras especializadas possuem práticas que não podem naufragar ou ficar à deriva em alto mar, mas, ao contrário, merecem ser estudadas, divulgadas e sobretudo valorizadas, tanto nos portos científicos – como o do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel – quanto na comunidade escolar em que vivem e fazem viver as práticas pedagógicas inclusivas que desenvolvem, como as escolas públicas municipais de Bagé.

2.1 OS PASSOS DADOS NO CAMINHO CULTIVADO

> *Por isso, enquanto te espero,*
> *trabalharei nos campos e dialogarei com homens, mulheres e crianças,*
> *minhas mãos ficarão calosas,*
> *meus pés aprenderão os mistérios dos caminhos,*
> *meu corpo será queimado de sol,*
> *meus olhos verão o que nunca tinham visto,*
> *meus ouvidos escutarão ruídos antes despercebidos*
> *na difusa sonoridade de cada dia.*
> (FREIRE, 1990, s/p).

Após a qualificação do projeto de pesquisa, iniciei o levantamento de dados, seguindo as orientações e as sugestões dos professores que compuseram a banca de qualificação, bem como as de minhas orientadoras. Tais orientações guiaram meus pés nos passos dados rumo ao desvendamento dos mistérios do caminho investigativo que trilhei, como anunciou Freire na citação introdutória desta seção.

Sob a luz das suas reflexões, busquei, ao longo do caminho, construir conhecimento científico capaz de contribuir no campo educacional e, principalmente, na vida das pessoas que ousaram junto comigo caminhar. Nesse sentido, com passos vigorosos, orientei-me nesta caminhada, dentro de cinco etapas que defini para o desenvolvimento da pesquisa, as quais serão descritas a seguir.

2.1.1 Primeira etapa: sentindo e preparando o solo

O primeiro passo que dei para o desenvolvimento da pesquisa foi em dezembro de 2011, com a apresentação do projeto de pesquisa ao setor pedagógico de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação (Smed) de Bagé e para a própria secretária, solicitando autorização para desenvolvê-lo. Para tanto, levei um resumo impresso do projeto de pesquisa e entreguei-o em mãos para a secretária, o que permitiu que eu pudesse dialogar a respeito dele dentro da Smed, instituição mantenedora e gestora das escolas municipais. Nesse momento, percebi que a proposta investigativa apresentada foi prontamente autorizada e acolhida pela secretária municipal de Educação, e que eu podia contar com o apoio e a colaboração do Setor de Educação Inclusiva dessa secretaria.

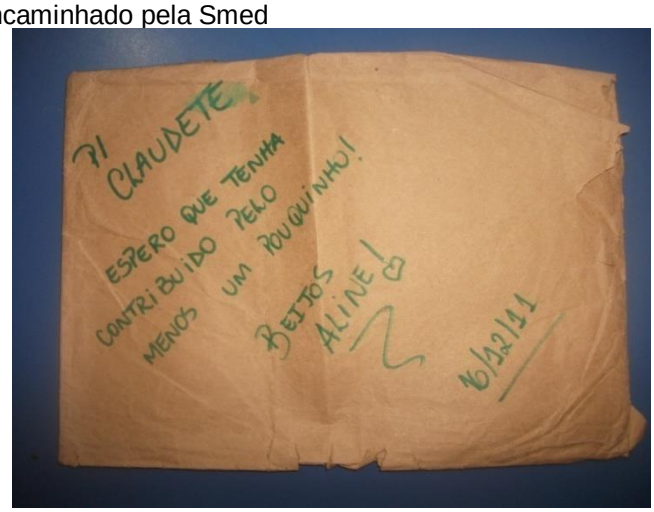
Consequentemente, pude fazer a coleta de dados, ainda no mês de dezembro de 2011, utilizando como instrumento de pesquisa um questionário

(Apêndice A). Enviei esse questionário ao Setor de Educação Inclusiva da Smed, para que fosse encaminhado a todas as professoras que atuavam nas salas de recursos multifuncionais das escolas municipais, pelo correio eletrônico. Essa estratégia foi definida junto com a coordenadora do Setor de Educação Inclusiva da Smed, que se dispôs a colaborar, enviando os questionários e efetuando as ligações para enfatizar a importância do seu preenchimento.

Ela me enviou parte dos questionários respondidos e a seguinte frase *"Claudete, espero que tenha contribuído pelo menos um pouquinho!"*. Eu respondi que sua contribuição foi muito valiosa, pois o questionário constituiu-se um instrumento fundamental, tanto para coletar dados, quanto para garantir a realização das demais etapas da pesquisa, uma vez que, por meio dele, tornaram-se possíveis informações imprescindíveis para caracterização do campo investigativo e determinação dos sujeitos da pesquisa.

A seguir, trago o registro fotográfico da mensagem enviada carinhosamente e por mim recebida, revelando o desejo de colaborar com o desenvolvimento da pesquisa.

Figura 1 – Envelope encaminhado pela Smed



Fonte: a autora (2011)

Considerando o questionário como instrumento potente, elaborei-o combinando questões abertas e fechadas, sendo estruturado em três partes.

Na primeira, as questões tiveram por objetivo coletar alguns dados a respeito das professoras que realizam o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais das escolas municipais de Bagé, no que diz respeito à sua formação, ao seu tempo de serviço, às escolas em que atuam e aos alunos que

atendem. A segunda parte do questionário buscou realizar um levantamento evidenciando as tecnologias disponíveis nas salas de recursos multifuncionais e a frequência de sua utilização. Na terceira e última parte, as perguntas do questionário foram direcionadas para fazer um levantamento prévio das professoras interessadas em participar das próximas etapas da pesquisa e, sobretudo, para descobrir quais eram as que são reconhecidas pelas colegas como protagonistas de boas práticas pedagógicas inclusivas. O protagonismo refere-se à atuação das professoras nas práticas pedagógicas, de modo que o papel desempenhado por elas é considerado fundamental. Nessa parte, convém esclarecer que as professoras puderam tanto indicar suas colegas quanto a si mesmas, embora esta última possibilidade não tenha sido utilizada pela maioria delas.

Assim, do total de 28 professoras que realizam o AEE e atuavam nas salas de recursos multifuncionais das escolas municipais de Bagé no ano de 2011, 21 responderam ao questionário, o que representa 75% do total de respondentes.

Ainda nessa etapa, fiz a tabulação dos dados levantados, organizando-os em quadros que posteriormente analisarei. Tais dados me possibilitaram identificar as sete professoras que foram indicadas pelos seus pares com maior frequência, como sendo professoras protagonistas de boas práticas inclusivas.

2.1.2 Segunda etapa: caminhando rumo a encontros marcados

A segunda etapa da pesquisa teve início em março de 2012, com o envio de convite às professoras que haviam sido indicadas pelas suas colegas para tornarem-se sujeitos da pesquisa. O convite foi feito de forma impressa (Apêndice B) e encaminhado pelo correio eletrônico para cada uma das professoras, acompanhado de contato telefônico. Todas as professoras indicadas já haviam manifestado, no questionário, seu desejo de participar da pesquisa, mas considerei importante formalizar o convite buscando estreitar os laços que envolvem o relacionamento do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, que com elas estava construindo.

Para dar prosseguimento à coleta dos dados, optei pela técnica do grupo focal, tendo por objetivo promover encontros nos quais as professoras pudessem divulgar, discutir e refletir em torno das tecnologias utilizadas nas práticas pedagógicas realizadas a favor da inclusão de seus alunos.

Escolhi essa técnica por entender que ela permite “fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, possibilitando a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar” (GATTI, 2005, p. 9). Por ela, também é possível oportunizar a interação entre os sujeitos da pesquisa, viabilizando o surgimento de dados valiosos, em função de os participantes dos grupos se estimularem mutuamente, diante das manifestações dos colegas a respeito da temática investigada.

Essa técnica permitiu reciprocidade entre as professoras (sujeitos da pesquisa), que se lembraram de acontecimentos importantes vividos ao longo de suas trajetórias profissionais. A partir dessas lembranças, elas emitiram ideias e opiniões que ultrapassaram os limites das manifestações de um único participante do grupo. Eram ideias que foram complementando discussões ou mesmo esclarecendo situações de forma coletiva e dinâmica.

Embora Gatti afirme que no desenvolvimento da técnica de grupo focal “em geral, com uma ou duas sessões se obtêm as informações necessárias a uma boa análise” (ibidem, p. 28), realizei três encontros, e para cada um deles defini um eixo investigativo central para discussão e, consequentemente, um tema gerador de debates.

O tema gerador foi utilizado com a finalidade de orientar a pesquisadora ao longo da mediação em cada encontro e contribuir para que as professoras participantes do grupo se comprometessem com os objetivos da pesquisa e se mantivessem focadas na temática em estudo.

A partir dos temas geradores definidos, procurei instigar os sujeitos a manifestarem-se a respeito deles, associando suas reflexões às práticas cotidianas que realizavam. Isso contribuiu para que, posteriormente, eu conseguisse analisar, estudar e compreender as ideias manifestadas pelos sujeitos e, também, a forma com que eles se expressavam.

Nesse contexto, tendo por referência o eixo investigativo e o tema gerador escolhido, planejei para cada encontro um roteiro de atividades e questões a serem desenvolvidas. Contudo foi necessário ser flexível no uso desse roteiro, para não comprometer a interação das professoras e a fluidez dos diálogos tecidos no grupo. Essas definições convergiram com as orientações de Gatti (ibidem), que afirma ser fundamental construir um roteiro que possua como funções orientar e estimular a discussão, mas também conceda flexibilidade, permitindo que alterações sejam

realizadas ao longo da proposta de cada encontro. Assim, o grupo focal, utilizando a expressão de Kitzinger (1994), citada por Gatti (2005, p. 7), foi “focalizado” a partir de atividades coletivas.

A seguir, apresento um quadro com o resumo dos encontros do grupo focal.

Quadro 4 – Resumo dos encontros do grupo focal

Encontros	Data	Presentes	Tema gerador	Proposta
1º	22/3/2012	Sete professoras	Tecnologias	Narrativa oral sobre as formas de uso das tecnologias nas salas de recursos multifuncionais, com seus limites e possibilidades, a partir dos pressupostos de “aula-mesa”[5].
2º	29/3/2012	Cinco professoras	Inclusão	Narrativa oral a partir de atividade de artes visuais envolvendo montagem com sucata tecnológica.
3º	18/4/2012	Seis professoras	Práticas	Narrativa oral a partir de vídeos filmados pelos sujeitos, apresentando suas práticas. Definição e discussão metafórica da atuação docente.

Fonte: a autora (2012)

Nesses encontros, para incentivar o diálogo e o compartilhamento de experiências entre as professoras e facilitar a interação e o entrosamento do grupo, propus atividades vinculadas com a linguagem das artes, pois, por meio delas, segundo Porto (2006a, p. 305), é possível “transpassar fronteiras de conhecimentos, explorar novas sensibilidades e jeitos de caminhar e aprender, agregando a estes, interações e interlocuções com os sujeitos e entornos que nos envolvem”.

Compartilho das ideias da autora, porque, a partir de minha experiência profissional de alguns anos como gestora escolar (exercendo a função de orientadora educacional e diretora de escola), pude observar que a construção de espaços coletivos, acolhedores, harmoniosos, afetuosos, solidários e colaborativos contribui para o fortalecimento de parcerias e, consequentemente, para o desenvolvimento da pesquisa.

[5] Termo utilizado por Babin e Kouloumdjian (1989).

Nesse sentido, a utilização de propostas vinculadas com as linguagens das artes contribuiu significativamente, permitindo que emergissem sentimentos, emoções e percepções das professoras que, muitas vezes, eram escondidos por elas. As produções artísticas realizadas pelas professoras nos encontros do grupo focal – como as filmagens e os bonecos de sucata tecnológica – foram utilizados na coleta e na análise dos dados, assim como o registro fotográfico, as transcrições de áudio e as anotações de cada encontro registradas no meu diário de campo.

Pude realizar o registro fotográfico, assim como gravações em áudio, porque as professoras, sujeitos da pesquisa, autorizaram previamente. Optei por registrar apenas gravações em áudio e não em vídeo, a partir da declaração de Gatti (2005) a respeito, indicando que pesquisadores experientes no trabalho com grupo focal afirmam que as pessoas têm a tendência a se sentirem mais à vontade com a gravação em áudio do que aquela que é feita em vídeo.

As gravações em áudio possibilitaram que, ao término de cada um dos encontros, eu pudesse fazer a transcrição de todas as manifestações orais das professoras participantes, auxiliando, assim, a minha memória e evitando que algumas informações fossem perdidas. As gravações não impediram que as professoras se sentissem à vontade durante os encontros, pois o gravador permaneceu ligado todo o tempo, fazendo com que elas até mesmo esquecessem que ele estava ali presente. Os encontros fluíram de forma tranquila e vigorosa.

Para contribuir na construção e na manutenção de um clima favorável nos grupos focais, procurei atuar como mediadora, encaminhando as discussões, contudo sem emitir pareceres, sínteses ou inquirir as professoras diretamente. Minha tarefa como pesquisadora mediadora da técnica não foi fácil. Ao introduzir o tema, instigar problematizações e ouvir as professoras, tive que, por um lado, garantir que elas não se afastassem da discussão do tema proposto e, por outro, assegurar que todas pudessem participar e se expressar.

Então, procurei adotar uma postura acolhedora, aberta, amorosa, dialógica, curiosa e estimulante, mas sem perder o foco da investigação. Conforme Gatti (ibidem) alerta, durante o desenvolvimento do grupo focal é fundamental a postura do investigador para obter o sucesso da proposta, sobretudo nos momentos iniciais:

> Os primeiros momentos do grupo focal podem ser chave do sucesso do trabalho. Assinale-se que, se o moderador for muito informal e cheio de brincadeiras, isso pode levar o grupo a não tomar muito a sério a discussão. Se for excessivamente formal e rígido, distante, pode impedir que o grupo

> se sinta à vontade para desenvolver as discussões e reprimir a interação entre os participantes. (GATTI, 2005, p. 31).

A definição do local pelas professoras também influenciou positivamente para o desenvolvimento dos encontros, pois ele era confortável, tinha espaço livre para que todos pudessem se mover com tranquilidade e recursos para o desenvolvimento do trabalho, além de cadeiras móveis e uma mesa grande.

Assim, as professoras definiram o laboratório de informática de uma escola municipal localizada no centro da cidade como local para os encontros do grupo focal, o que facilitou o acesso e garantiu as condições necessárias ao desenvolvimento das propostas. A definição do dia e do horário para os encontros também foi igualmente estabelecida em conjunto com as professoras investigadas, o que fortaleceu ainda mais o compromisso assumido por elas junto à pesquisadora.

Porém, no decorrer da pesquisa, houve a necessidade de alterar datas e postergar o terceiro encontro, em função de solicitações das professoras, justificadas pela necessidade de participarem de reuniões (convocadas pela Smed) e cursos de formação continuada. Essas alterações se tornaram necessárias para garantir a realização da pesquisa e manter o grupo de trabalho participando ativamente, como registrei em meu diário de campo:

> *Por solicitação de uma das professoras chamada Matilde, que entrou em contato comigo em nome de algumas colegas, recebi a ligação pedindo para transferir o encontro para a semana seguinte, pois elas teriam um encontro na quinta-feira na Smed e, se saíssem da escola na quarta-feira, ficariam dois dias sem ir à escola. Aceitei a proposta, pois a minha intenção não era atrapalhar ou prejudicar seu trabalho, muito pelo contrário, era justamente desvelar e valorizar as práticas que elas desenvolvem. Por outro lado, é claro que não comemorei, pois eu já estava com tudo programado (projetor, telão, computador, caixas de áudio etc. agendados) e teria que esperar outra semana.* (Diário de campo, 4 abr. 2012).

Justamente diante das adversidades surgidas se faz necessário que o pesquisador tenha habilidade, bom senso, compreensão, paciência e empatia para contornar os imprevistos e encontrar, nos limites que a realidade impõe, formas de contorná-los e tirar proveito. Por isso, ao pensar sobre a situação, refleti:

> *[...] nós temos que procurar o lado positivo. Penso que mais uma semana me dará mais tempo pra organizar mais material e quem sabe, acrescentar mais algumas ações, em função das orientações que recebi tanto do meu grupo de pesquisa, quanto de minha orientadora e da coorientadora.* (Diário de campo, 4 abr. 2012).

Assim, pude acrescentar no terceiro encontro outras propostas que eu não havia previsto inicialmente, mas que permitiram um maior aprofundamento da temática em estudo.

A seguir, apresentarei os encontros do grupo focal com mais detalhes. Porém considero importante ressaltar alguns aspectos comuns aos três encontros. Todos eles:

- possuíam um eixo investigativo e um tema gerador, definidos previamente;
- seguiram um roteiro previamente elaborado pela pesquisadora;
- aconteceram num laboratório de informática, situado numa escola municipal localizada no centro da cidade, com infraestrutura adequada para o desenvolvimento da técnica;
- tiveram a duração média de uma hora e meia, sendo realizados sempre no período da manhã e em data definida coletivamente pelo grupo;
- foram registrados com fotografias e em gravações de áudio;
- contaram inicialmente com um espaço dedicado para esclarecimento das seguintes informações: objetivos, tema e duração do encontro, além das atividades que seriam realizadas;
- foram transcritos para posterior reflexão e análise.

2.1.2.1 Primeiro encontro

O primeiro encontro foi realizado no dia 22 de março de 2012, contando com a participação de todas as sete professoras. O objetivo foi discutir as tecnologias existentes no espaço das salas de recursos multifuncionais**,** portanto o tema gerador deste encontro foi o seguinte: *as tecnologias, suas potencialidades, formas, vantagens e dificuldades para o uso nas práticas pedagógicas inclusivas*.

Para cumprir com esse objetivo, organizei um café da manhã, na perspectiva da escola-mesa, proposta por Babin e Kouloumdjian (1989), em que cada pessoa trazia as suas experiências e saberes para compartilhar, colocando-as na *mesa*, não apenas para consumir, mas para compartilhar. Este encontro se revestiu de uma mesa, “sobre a qual se coloca junto o que se aprendeu, a fim de ligar, isto é, de completar, relativizar, criticar e confrontar o aprendido com a sociedade e a ação”

(BABIN; KOULOUMDJIAN, 1989, p. 150). Nesse sentido, dentre outros quitutes disponíveis na mesa (bolachas, geleia, biscoitos, iogurte, café, suco etc.), ofereci a cada professora participante um saquinho contendo pães caseiros que tinham como recheio um rolinho de papel com o nome de uma das tecnologias existentes nas salas de recursos multifuncionais, conforme dados do questionário aplicado na primeira etapa da pesquisa.

Para descobrir a tecnologia que havia em cada pão, as professoras tiveram que degustá-lo, tarefa que cumpriram com satisfação e curiosidade, entre risadas e comemorações, como registrei em meu diário de campo:

> *Quando anunciei a proposta, todas em clima descontraído passaram a abrir os saquinhos. Como a questão de discussão para coleta de dados encontrava-se dentro do pão, algumas logo passaram a degustar os pães, outras cuidadosamente apenas abriram os pãezinhos ao meio em busca do recheio (papelzinho com o nome de uma tecnologia). Outras, ainda, posso dizer que estraçalharam o pãozinho em vários pedaços até encontrar o papel. De uma forma ou de outra, todas buscaram extrair o que havia dentro do pão. Em contrapartida, eu, por meio desta proposta, busquei extrair delas a sua visão em torno das tecnologias.* (Diário de campo, 22 mar. 2012).

Nesse processo de extração das tecnologias dos pães e reflexão sobre elas, a proposta foi se delineando. Depois que todos os papéis com nomes de tecnologias foram extraídos dos pães e colocados sobre a mesa, cada professora buscou a tecnologia que utilizava em suas práticas pedagógicas para incluir seus alunos na sala de aula comum, com o objetivo de comentar e explicar como aquela tecnologia contribui para sua prática. No decorrer da proposta, as professoras puderam fazer – e fizeram – contribuições na exposição da colega, o que enriqueceu a atividade.

Extrair de cada uma delas os dados necessários à pesquisa foi um movimento dinâmico, no qual algumas intervenções, no sentido de esclarecer alguns assuntos, foram necessárias, tais como: Por que isso afetou? E a tua opinião a respeito dessa questão? Mas por que essa escolha?

Tive o cuidado de elaborar questões curtas, que permitissem às professoras respostas mais abertas e aprofundadas para explicar uma determinada ideia. Quando necessário, eu problematizava o assunto, mas o conteúdo da resposta é que garantia o aprofundamento da questão. A complexidade estava, portanto, tanto na pergunta (com o seu potencial investigativo, problematizador e inspirador) quanto na resposta, que me permitiu a coleta de dados e a compreensão da realidade vivida pelas participantes.

2.1.2.2 Segundo encontro

O segundo encontro do grupo focal foi realizado em 29 de março de 2012, tendo por tema gerador *a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na sala de aula comum*.

O objetivo desse encontro foi discutir os desafios, os limites e as possibilidades para inclusão educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais nas salas de aula comuns das escolas igualmente comuns. Para incentivar o debate, propus que as professoras confeccionassem um boneco que pudesse representar um aluno seu, utilizando, para isso, sucata tecnológica.

Para concretização dessa proposta, cheguei mais cedo ao local do encontro para dispor e organizar os materiais sobre a mesa, de modo que o acesso e a seleção deles por parte das professoras fossem facilitados. Assim, separei a mesa em dois espaços, colocando em um deles a sucata tecnológica (placas de computador, telefones, pilhas, câmeras fotográficas, teclados, cabos, fios, carregadores de pilhas, telas, circuitos etc.) e, no outro, materiais que julguei necessários para a confecção do boneco (tesoura, pistola de cola quente, chave de fenda, EVA, TNT, estiletes, agulha, linha), como revela a fotografia abaixo.

Figura 2 – Mesa com material de apoio e sucata tecnológica

Fonte: a autora (2012)

Usando os materiais que disponibilizei, as professoras construíram seus bonecos e foram conversando a respeito do que estavam fazendo com suas colegas, inclusive solicitando ajuda para cumprir a proposta, quando necessário. Após esse momento, as professoras apresentaram as características dos alunos representados por elas (nome, idade, ano/série/totalidade[6] em que estuda e tipo de necessidade educacional especial que possui), bem como indicaram quais práticas pedagógicas desenvolveriam para contribuir com a inclusão desse aluno, na sala de aula comum da escola, o que oportunizou uma discussão profícua a respeito do tema gerador: inclusão.

2.1.2.3 Terceiro encontro

O terceiro e último encontro foi realizado no dia 18 de abril de 2012, possuindo como tema gerador *as práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas pelas professoras no atendimento educacional especializado realizado nas salas de recursos multifuncionais*. O objetivo desse encontro foi coletar informações que contribuíssem para a compreensão das práticas inclusivas, a partir da observação, da análise e da reflexão em torno das práticas por elas selecionadas, protagonizadas e filmadas.

A viabilidade dessa proposta foi verificada junto às professoras no primeiro encontro do grupo focal. Nessa ocasião, todas se manifestaram a favor, julgando a proposta como viável. Contudo pude verificar, na véspera desse encontro (por meio de contato telefônico), que a execução da proposta não havia sido tarefa tão fácil, conforme verbalizaram algumas das professoras contatadas e cujos relatos registrei em meu diário de campo:

> *Professora Matilde: "Quanto à filmagem da prática, posso dizer que a minha máquina é um nojo. Quando eu tiver dinheiro, não sei quando, vou comprar uma profissional. Eu tenho um aluno que é com quem eu quero gravar. Só que tu planeja tudo. Deixa tudo arrumado e quando vê ele não aparece. Ah! É brabo!"*
> *Professora Michela: "Vou tentar gravar hoje de tarde, é que estou com tanta coisa pra fazer. Mas vou tentar hoje [terça-feira] de tarde."*
> *Professora Andrisia: "Eu vou tentar fazer hoje de tarde, mas se eu não conseguir não te preocupa, porque depois eu gravo e te mando, porque sei que tu vais precisar."*

[6] Os alunos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos que estudam nas escolas municipais de Bagé são agrupados em totalidades, de acordo com o grau de escolaridade que apresentam.

> *Professora Francine: "Ai! Foi bom tu ligar, porque num dia tu leva a máquina e não leva pilha ou então a pilha descarrega. No outro tu leva a máquina e a pilha, mas a memória acaba. E assim vai. Mas vou tentar agora de tarde."* (Diário de campo, 16 abr. 2012).

No dia do encontro, aguardei as professoras com o equipamento necessário para projeção das filmagens em telão, incluindo projetor multimídia, caixas de som, cabos USB e pen drive. Mas confesso que as aguardei com um pouco de ansiedade, curiosidade, angústia e esperança, em função das manifestações que eu havia escutado no dia anterior. Na medida em que elas foram chegando, esses sentimentos foram se dissipando.

Nesse dia, seis professoras compareceram ao encontro. Uma delas não conseguiu trazer porque gravou no celular da diretora, com quem não conseguiu contato para copiar o arquivo. Duas gravaram em celulares com pouca memória. Portanto somente três professoras conseguiram trazer fragmentos mais longos e consistentes para a apresentação em vídeo.

Mesmo assim, a discussão não foi prejudicada, pois, a partir da apresentação das práticas filmadas pelas três professoras, todas as demais participantes do grupo manifestaram-se trazendo reflexões relacionadas com as suas práticas, mesmo não as tendo exposto às colegas. No capítulo 5 desta tese, trarei detalhes sobre as dificuldades para a realização da proposta, quanto ao uso dos recursos tecnológicos.

Como houve um período significativo entre a realização do segundo e do terceiro encontro, elaborei mais uma proposta para investigar as práticas inclusivas na ótica de quem as protagonizava. Assim, desenvolvi uma proposta de trabalho envolvendo metáforas, em que cada professora tinha que se definir profissionalmente a partir da identificação com um objeto, com um animal e com um trecho de uma música que representasse a trilha sonora de sua atuação docente. A proposta foi dialógica e pretendeu dar *voz* às professoras, valorizando e reconhecendo a legitimidade de suas palavras e ações.

Para garantir o clima festivo do encontro, pedi ajuda a um colega professor para fazer o fundo musical, com melodias que embalassem as músicas escolhidas pelas professoras, de modo que, quando elas fossem socializá-las – cantando, declamando ou simplesmente falando –, existisse uma melodia que embalasse suas vozes.

Esclareci ao professor que ia me ajudar que ele teria que atuar de forma improvisada, pois eu não tinha como saber antecipadamente quais músicas seriam escolhidas pelas professoras, nem se elas teriam coragem de cantá-las. Esse colega professor aceitou me auxiliar, mas lastimou não ter as músicas antecipadamente para ensaiar e escolher as melhores notas, o que me fez refletir a respeito da própria pesquisa em diário de campo.

> *Meu colega, professor e músico, felizmente aceitou meu convite para colaborar na pesquisa, mas lamenta não poder ensaiar as músicas para preparar melhor sua apresentação no terceiro encontro. Seu lamento me faz pensar sobre os passos que damos na pesquisa. Alguns passos previamente marcados e definidos e outros que descobrimos ao caminhar.*
> *Assim como o músico procura as melhores notas para compor sua melodia, busco compor neste trabalho uma sinfonia harmoniosa, profícua e fértil, composta pela orquestra múltipla de professoras que estão participando desta pesquisa. Lançar a proposta e possibilitar que ela ocorra é a minha tarefa de investigadora, mas obter depoimentos que permitam uma melhor compreensão da realidade é meu objetivo. Assim, se eu soubesse a resposta, não haveria porque perguntar ou propor atividades às professoras.* (Diário de campo, 18 abr. 2012).

Durante o encontro, a presença desse professor colaborador e sua disposição para auxiliar na atividade incentivaram e empolgaram as professoras. Elas cantaram suas músicas, revelando talentos, ligados bem mais aos aspectos colaborativos do exercício da função do que aos aspectos musicais, sobretudo no que diz respeito ao ritmo e à afinação. Elas riram, bateram palmas, deram as mãos, abraçaram-se, comemoraram e cantaram juntas todas as músicas, embora pudessem apenas falá-las.

Figura 3 – Professoras cantando músicas da trilha sonora das práticas inclusivas

Fonte: a autora (2012)

A partir da observação dos registros fotográficos apresentados, pude perceber a alegria e a descontração tanto do professor que colaborou com a atividade quanto das professoras que participaram dela. Esse clima amoroso e alegre embalou os diálogos construídos e permitiu que as professoras pudessem expressar seus sentimentos e suas emoções em relação ao exercício da atividade docente, sobretudo expressos nas letras das músicas que escolheram.

Diante da necessidade de continuar a pesquisa, solicitei que elas indicassem duas ou três colegas daquele grupo para que eu fizesse as observações das práticas inclusivas. Propus que fosse feita votação secreta, mas elas disseram não ser necessário e chegaram a um consenso. Elas indicaram a "*Valéria, porque é ótima; a Michela porque trabalha com as pranchas e a Salete, porque é a única com sala de recursos multifuncionais tipo II"* (Matilde, encontro em 18 abr. 2012).

Ainda nesse encontro tentei deixar agendado com as professoras indicadas os dias e os horários para as primeiras observações, mas a pedido delas combinei que posteriormente entraria em contato com cada uma, para que tivessem mais tempo para definir os dias, os horários e as práticas para eu observar.

Para finalizar o terceiro encontro, agradeci a participação de todas nessa etapa da pesquisa e convidei-as para a etapa final, ao que prontamente aceitaram. Após, emocionei-me e surpreendi-me com as manifestações das professoras. Expressei meus sentimentos e minhas emoções em meu diário de campo:

> *Fico emocionada, mas contenho minhas lágrimas, quando ao final do encontro em que eu agradeço profundamente a participação delas nesta etapa, sem ter solicitado qualquer tipo de avaliação, elas manifestam-se espontaneamente como igualmente agradecidas. Neste momento de agradecimento, pensei inclusive em desligar o gravador, afinal de contas, pensei, é hora apenas de eu agradecer a participação; elas ouviram meus agradecimentos e nos despediremos com o compromisso de reencontros daqui a algum tempo. Mas me surpreendo, pois sinto sinceridade nas palavras ditas pelas professoras, porque elas não apenas dizem "obrigada", mas detalhadamente citam as razões que as fazem agradecer. Penso que estamos acostumadas com a utilização de expressões até de forma quase que mecânica. Alguém nos diz "bom dia" e respondemos com "bom dia", alguém pede "licença" e nós respondemos "pois não", alguém diz "obrigada" e respondemos "merece". Mas, desta vez, quando escutei a expressão "obrigada" de cada uma delas, ela foi cheia de significação e carinho. Mas o ponto alto desta questão se dá para mim quando elas, na sequência do agradecimento, justificam-no, pelo cuidado na preparação dos encontros, pela recepção calorosa, pela criatividade da pesquisadora e das propostas criadas. Este agradecimento se tornou precioso demais para não ser considerado.* (Diário de campo, 18 abr. 2012).

2.1.3 Terceira etapa: observando e sentindo com os olhos da compreensão

A terceira etapa da pesquisa consistiu na realização de observações das práticas das professoras nas salas de recursos multifuncionais das escolas de Ensino Fundamental de Bagé, com o objetivo de registrar, apreciar e analisar as práticas desenvolvidas por elas, buscando ampliar o conhecimento de suas ações como docentes.

Consegui observar duas práticas de cada professora, em dias e horários distintos. Mas, embora eu tenha realizado agendamento prévio, não foi tarefa fácil concretizar tais observações, frente às demandas de atividades, formações, reuniões e compromissos que elas possuíam, tanto nas suas escolas quanto em outros locais de trabalho. As observações propiciaram o conhecimento dos limites e das potencialidades das práticas desenvolvidas pelas professoras na busca pela inclusão real dos alunos que frequentam esse espaço.

Com as professoras indicadas por suas colegas no último encontro do grupo focal, combinei dias, horários e escolas para as observações de suas práticas, por meio de contato telefônico.

Pude perceber que as questões relacionadas com a prática das professoras nas salas de recursos multifuncionais tendem a se repetir, apesar de elas atenderem diferentes alunos e em diferentes escolas. O protagonismo da prática dessas professoras está intimamente relacionado com as formas de mediação que elas estabelecem com seus alunos, e essas formas se mantêm com certa regularidade nas diferentes práticas que elas desenvolvem a favor da inclusão. Assim, entendo que o número de observações foi suficiente para atender aos objetivos propostos na pesquisa.

Após cada observação, realizei entrevistas abertas com elas, procurando compreender melhor as suas práticas, além de possibilitar-lhes falar sobre o que julgassem necessário. Esses diálogos foram gravados em áudio e posteriormente transcritos. As práticas observadas foram registradas em fotografias. No quadro a seguir, indico as professoras cujas práticas foram observadas, bem como o tempo e as datas das referidas observações.

Quadro 5 – Observações das práticas pedagógicas nas salas de recursos multifuncionais

Professoras	Horas observadas	Data
Valéria	2h30min	14/5/2012
	1h30min	21/5/2012
Michela	4h	15/5/2012
	3h30min	22/5/2012
Salete	3h30min	23/5/2012
	3h30min	4/6/2012
Total de horas de observação: 18h30min		

Fonte: a autora (2012)

Ainda nessa etapa, realizei uma entrevista semiestruturada com a secretária municipal de Educação, tendo por objetivo esclarecer algumas questões relativas aos critérios utilizadas pela Smed para selecionar e lotar as professoras especializadas nas escolas municipais. Além disso, a entrevista serviu para conhecer as razões que instigaram o município a aderir ao programa de Educação Inclusiva oferecido pelo Ministério da Educação (MEC) e empreender esforços no sentido de transformar as escolas municipais em espaços realmente inclusivos.

A escolha por entrevistar a atual secretária municipal de Educação, professora Janise Collares[7], justifica-se por ela ter experiência de trabalho na rede municipal de ensino de Bagé, tendo sido, há mais de 20 anos, chefe de gabinete dessa secretaria e responsável pela redação do projeto que foi submetido e aprovado junto ao MEC. Assim, ela estava à frente do município, contribuindo para que ele tivesse sido escolhido como polo de educação inclusiva.

Essa entrevista foi previamente agendada e, com a autorização da entrevistada, foi registrada em áudio, para posterior transcrição, sem desconsiderar que “o gravador não capta a visão, o cheiro, as impressões e os comentários extra, ditos antes e depois da entrevista” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 150), mas pode favorecer o registro preciso das narrativas orais, necessário para a análise de dados.

[7] A professora Janise Collares atualmente é secretária municipal de Educação. Ela é professora das redes municipal e estadual de ensino de Bagé, tendo exercido vários cargos na Smed.

2.1.4 Quarta etapa: registrando o caminho entre lançar a semente e colher o fruto

Nesta etapa da pesquisa, organizei e analisei os dados coletados, a partir do que havia em comum entre eles, buscando aproximar conceitos e considerações, aos eixos de investigação construídos e aos objetivos da pesquisa. Nessa proposta, busquei ir além do que foi manifestado oralmente ou por escrito pelas professoras, percebendo o que estava implícito, oculto ou mesmo latente nas suas narrativas.

Nesse processo analítico e reflexivo, redigi o relato da investigação, tentando construir um texto fiel aos compromissos que assumi e sensível à realidade vivenciada pelas professoras participantes da pesquisa. Dessa forma, escrevi um texto esperançoso frente aos limites da prática inclusiva e vinculado, intimamente, com a luta a favor de uma educação pública inclusiva e de qualidade, na qual acredito e busco contribuir.

Nessa perspectiva, encontrei na Parábola do Semeador fonte inspiradora para guiar minha escrita, pois, como assinalou a professora Michela *"a gente joga a sementinha"* (entrevista em 4 jun. 2012), referindo-se à ação de ser professora. Assim, além de escrever o texto nesta etapa, também o apresentei aos sujeitos da pesquisa, mantendo-me coerente com as propostas que desenvolvi.

2.2 O CAMPO FECUNDO DA PESQUISA E OS SUJEITOS QUE O SEMEARAM

> *Onde fica a emoção*
> *do figo colhido no pé*
> *nas tardes de Bagé?*
> *Do café quentinho*
> *passado na hora*
> *dos sonhos em dias de chuva?*
> *Na linha da amizade,*
> *Na porta sem trancas do coração.*
> (ALCALDE, 2007, s/p).

O município de Bagé está localizado na região da Campanha, a sudoeste do estado do Rio Grande do Sul, no Brasil. Situa-se a 374 km da capital do estado e a aproximadamente 60 km da fronteira entre o Brasil e o Uruguai.

Atualmente, Bagé possui 116.794 habitantes, com uma economia fortemente ligada à pecuária, à agricultura e ao comércio local. É um município conhecido,

internacionalmente, pela promoção de alguns eventos, tais como: a Festa Internacional do Churrasco (na qual é servido, segundo seus organizadores, o maior churrasco do mundo), a Semana Crioula Internacional, o Festival Internacional da Música do Pampa, a Expo-Feira Rural e leilões de cavalos raça puro sangue inglês, criados nos vários haras da região.

Esse município gaúcho[8] possui uma cultura marcada pela vida no campo, pela agropecuária, pelos frequentes períodos de estiagens de chuva e por hábitos como o de tomar chimarrão[9], comer arroz carreteiro e churrasco, frequentar Centros de Tradições Gaúchas (CTG), entre outros.

Fortemente ligado à cultura gaúcha, Bagé é considerada a Rainha da Fronteira, tendo sua história, suas peculiaridades e seus hábitos de vida retratados em poesias e livros que buscam perpetuar sua cultura e enaltecer seu povo, como o poema com que iniciei esta seção.

Selecionei outro poema que conta um pouco deste lugar. Assim, a seguir, apresento um trecho dele para favorecer a compreensão deste município e de seu povo, que compõem o contexto onde o campo da pesquisa se desenvolveu.

> Rainha Bagé da fronteira
> Entre cerros a reinar
> Gerada do acampamento
> Dos guerreiros de além-mar
> Campo de abelhas atletas – flores aqui do sul
> De guaranis colorados, em atávicos Ba-Guas
> Nas tardes de céu azul
> Doce e amiga Bagé
> De primitiva beleza
> Rebento da natureza
> Que os índios tupis geraram
> E os heróis consolidaram formosa e hospitaleira
> Sob a cruz de Ibajé
> Vicejante, iluminada,
> Gente bonita nas ruas,
> Sol ardente, terra boa,
> Linda cidade campeira
> Ostentando a céu aberto
> As construções elegantes
> Que forjam os alicerces
> Da Rainha da Fronteira.
> Bagé dos filhos ausentes e de outros, querência berço,
> Aconchego dos que chegam
> Na busca de ser feliz

[8] Essa expressão é utilizada para designar os “habitantes da zona de fronteira no Rio Grande do Sul e, por extensão, dos habitantes naturais desse Estado” (MICHAELIS, 2012, s/p).

[9] Segundo o dicionário Michaelis, o chimarrão é “o mate sem açúcar, tomado em cuia” (2012, s/p). É feito por meio de uma infusão de erva-mate verde, seca e moída, preparada com água quente em cuia de cabaça ou porongo, sendo sorvido por uma bomba de bambu ou metal.

> Santo rincão prometido
> Recanto de paz e amizade,
> Cancela aberta ao progresso
> Do meu futuro país.
> (VIEIRA, 2007, s/p).

O poema de Vieira caracteriza o município de Bagé e seu povo como amigo, belo, formoso, hospitaleiro, vicejante, iluminado, campeiro, elegante e aberto. Esses atributos revelam uma face por vezes oculta desse município, fugindo das concepções de senso comum, de que seu povo é composto por homens machistas, grosseiros, brutos e mulheres submissas.

No desafio de continuar a cultuar suas tradições e manter "a cancela aberta ao progresso" (ibidem), sem trancas para as emoções e amizades, como indica a citação que inicia este capítulo, o município de Bagé tem sofrido mudanças em diferentes áreas, sobretudo no campo da educação.

A Prefeitura Municipal de Bagé, por meio da Smed, tem implantado programas, desenvolvido projetos de ações complementares educativas para diferentes níveis e modalidades de ensino, cursos de formação, além de ter construído e adquirido prédios para instalação de novas escolas. Nessa conjuntura do campo da educação, uma das modalidades que têm se destacado pelas modificações que sofreu ao longo do tempo, principalmente na forma de atendimento, é a da Educação Especial.

A seguir, apresentarei as sete professoras, sujeitos da pesquisa, por meio de suas características profissionais (formação e tempo de serviço), bem como através de fragmentos de suas falas (escolhidos por mim) para explicitar quem são, o que pensam e fazem.

Professora Andrisia é formada em Pedagogia, com especializações em Educação Infantil e Educação Inclusiva. Na Educação Especial, atua há dois anos, sendo que neste momento trabalha em duas escolas municipais, conforme relata: *"Eu sou pedagoga e estava dando aula numa escola de educação infantil, onde tinha uma aluna autista e outra down. Quando fui chamada pela Smed, resolvi aceitar"* (Andrisia, encontro em 18 abr. 2012).

O convite para se tornar professora do AEE se concretizou, segundo seu relato, em função do trabalho qualificado que estava realizando na sala de aula comum, e não apenas por possuir a formação exigida para atuar na sala de recursos multifuncionais.

Durante a pesquisa, Andrisia revelou-se uma professora muito minuciosa, dedicada, determinada, perspicaz e sensível, o que se reflete em sua postura, quando, por exemplo, reconheceu habilmente os aspectos positivos de uma situação vivida no contexto escolar. Ela contou que não se escandalizou ao ouvir uma aluna ler um palavrão, e disse: *"Eu descobri que uma aluna minha estava alfabetizada quando ela leu um palavrão na parede do banheiro. Foi uma festa!"* (Andrisia, encontro em 18 abr. 2012). Essa situação, que para algumas pessoas poderia inspirar sentimentos de vergonha ou indignação, é compreendida por essa professora como uma manifestação de conhecimentos construídos; consequentemente, ela prefere comemorar a manifestação da aprendizagem expressa, em vez de ofender-se com ela.

A *professora Salete* é formada em Pedagogia e possui duas especializações, sendo uma em Psicopedagogia e a outra em Mídias. Quando se mudou para Brasília, para acompanhar seu marido, que é militar, aproveitou o tempo de trabalho voluntário numa biblioteca pública para participar de vários cursos na área de deficiência visual, com ênfase na aprendizagem do sistema Braille[10]. Ao retornar para Bagé, passou a trabalhar 60 horas, sendo 40 horas semanais dedicadas ao serviço de orientação educacional em uma escola municipal e 20 horas para atuação como professora da Educação Especial, atendendo os alunos com deficiência visual ou baixa visão em várias escolas municipais. A professora explica que seu desejo de atuar nessa área não é recente e surgiu a partir do incentivo da sua colega, professora Marina, conforme ela relata:

> *Eu estava com uma camiseta da Educação Especial lá no Banrisul, aí olhei para o lado e encontrei a Marina. A gente já havia trabalhado juntas, lá no na Escola Íris, há séculos atrás, quando a Marina era professora do pré e eu do 1º ano. Foi então que a Marina me perguntou se eu não queria ser professora da sala de recursos, porque elas estavam começando a montar um grupo, e eu aceitei, porque os alunos que eu tinha trabalhado até então eram todos com problemas, mas mesmo assim eu consegui alfabetizar todos. Aí despertou meu interesse, que continua até hoje.* (Salete, encontro em 18 abr. 2012).

A *professora Marina* é formada em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Deficiência Mental. Ela trabalha na área de Educação Especial há 20 anos e, atualmente, atua em salas de recursos multifuncionais de duas escolas municipais de Ensino Fundamental de Bagé.

[10] É o sistema de escrita e impressão em relevo para cegos, inventado por Louis Braille e constituído por 63 sinais formados por pontos a partir de um conjunto matricial.

Durante a sua formação docente em Ensino Médio no Magistério de uma escola estadual de Bagé, Marina começou a se definir pela atuação na área de Educação Especial. Ela relata:

> *Eu comecei no Magistério e não tinha excepcionais nas salas em que eu estagiava, por isso acho que foi até ao acaso [Após refletir alguns segundos, disse]. Não, na verdade não existe acaso, né?! Mas o fato é que eu e a Márcia nos formamos com 16 anos e ficamos pensando o que fazer no futuro. Um dia, estávamos escutando um programa de rádio e deu o nome de um curso para capacitar pessoas para dar aula a excepcionais, que estava com vagas abertas. Resolvemos fazer e, em 1987, nos especializamos. Em seguida, nós fomos contratadas e, com 18 anos de idade, já começamos a trabalhar em classes especiais. Nunca mais saí, porque essas coisas de preconceitos e de diferenças mexem comigo. Eu queria de alguma forma que estas pessoas participassem da sociedade, pois quando se via um deficiente na rua, as pessoas saíam disparando.* (Marina, encontro em 18 abr. 2012).

Assim, Marina acompanhou de perto as mudanças ocorridas nessa modalidade de ensino, inicialmente a partir da sua atuação nas classes especiais e, posteriormente, nas salas de recursos multifuncionais. Entre as colegas de AEE, ela é concebida como referência pela experiência profissional, pelo conhecimento na área de Educação Especial e, sobretudo, pela postura colaborativa, humilde, carinhosa, gentil, serena, tranquila e generosa com que trabalha.

A *professora Matilde* é formada em Pedagogia e possui duas especializações, uma em Psicopedagogia e outra em Deficiência Mental. Ela atua na Educação Especial há sete anos, sendo que atende três escolas municipais e uma particular em Bagé. Ela tem prazer em trabalhar, mesmo atuando em escolas diversas e com uma carga horária de 60 horas semanais, distribuída nos turnos diurno e noturno. Em seu depoimento, explica:

> *Eu tenho dois concursos do município. Depois eu fui contratada por uma escola particular. Vai fazer 13 anos agora em agosto. Eu trabalho 60 horas, mas é porque eu gosto. Eu não tenho filho. Vou ficar em casa pensando bobagem? Eu não. Vou ocupar o físico e o cérebro, porque preciso fazer alguma coisa. Eu vou é trabalhar. Sabe que eu fico entediada quando eu entro em férias? Depois que passa janeiro, eu volto e começo em fevereiro a trabalhar somente em duas escolas, de manhã e tarde e à noite eu fico naquela inquietude, sabe? Só sossego quando começa março e volto a trabalhar nos três turnos.* (Matilde, encontro em 29 mar. 2012).

Ela passa metade das horas do dia trabalhando em escolas, o que pode explicar, em parte, o entusiasmo e a dedicação com que planeja suas práticas, preocupando-se em tornar as horas que passa em cada escola (e com cada aluno que atende) momentos significativos, construtivos, produtivos, prazerosos e felizes.

A *professora Francine* é graduada em Educação Especial e possui especialização em Psicopedagogia. Atua na Educação Especial há três anos e neste momento trabalha em duas escolas municipais de Ensino Fundamental. Foi no decorrer da sua formação inicial que ela começou a ter as primeiras experiências com a Educação Especial, atuando como tutora voluntária e, posteriormente, realizando estágios em salas de recursos das escolas municipais. Após conclusão do curso e ingresso na rede municipal de ensino, recebeu convite do departamento de Educação Inclusiva da Smed para atuar nas salas de recursos multifuncionais, tornando-se professora do AEE. O caminho que percorreu de sua formação inicial até a sua efetiva atuação profissional foi trilhado com muito esforço, desprendimento, dedicação e entusiasmo, sendo este último uma marca forte da sua postura docente, pois o utiliza para contagiar seus alunos, motivando-os a aprender, conforme narra:

> *Eu gosto do que faço e acho que é isto que deixa meus alunos envolvidos; pois quando se faz uma coisa que se gosta deixa o outro envolvido o que não ocorreria se eu não gostasse... Os jogos ajudam nisso. Com os maiores, uso jogos competitivos. Eu também jogo, às vezes eu perco e às vezes eu ganho pra chamar a atenção e, dependendo do aluno, consigo trabalhar bastante o raciocínio lógico, porque é difícil, memória, concentração, atenção, discriminação visual. Tudo na maior diversão.* (Francine, encontro em 22 mar. 2012).

A *professora Michela* é graduada em Educação Especial e possui especialização em Atendimento Educacional Especializado e Deficiência Mental. Trabalha na modalidade de Educação Especial há cinco anos e atualmente atende três escolas municipais, sendo duas de Ensino Fundamental e uma de Educação Infantil. Tem realizado cursos de formação e estudos na área da Tecnologia Assistiva, sobretudo para confecção de pranchas de comunicação[11]. Ela explicou que dedica grande parte de seu tempo para construção de pranchas de comunicação, fazendo-as em horários extraclasse, inclusive nos finais de semana. Ela conta, sorrindo: *"Lá em casa todo mundo já sabe o que são pranchas. Quando eu chego, já me perguntam se vou fazer pranchas hoje."* (Michela, entrevista em 15 maio 2012).

O envolvimento dessa professora com seu trabalho é notório, tanto que com frequência ela é convidada pelas suas colegas de AEE para ensinar-lhes como

[11] Pranchas de comunicação são feitas por meio da "colocação de símbolos gráficos que representam mensagens" (BRASIL, 2007c, p. 30), constituindo-se em recurso para comunicação aumentativa e alternativa.

utilizar um determinado recurso dos softwares de comunicação, ou mesmo para produzir algum material de que necessitam.

A *professora Valéria* é formada em Pedagogia e em Educação Especial, possuindo uma especialização em Educação Especial: Práticas Inclusivas. Trabalha há cinco anos na área da Educação Especial, atendendo três escolas municipais. Ela é uma professora sedenta por procurar aprender sempre e em todos os momentos que se oportunizam. Sua definição pela atuação na Educação Especial reflete essa postura, conforme relata:

> *A minha mãe que viu a propaganda de um curso em Educação Especial e eu achei que era uma especialização, por isso me escrevi. Depois fui ver que era uma graduação. Mas minha vontade de estar sempre querendo aprender me fez cursar mais essa graduação, e eu me apaixonei. Depois comecei a trabalhar como tutora voluntária e participar das reuniões das professoras das salas de recursos no Dr. Pena e comecei a gostar.* (Valéria, encontro em 18 abr. 2012).

Mesmo antes de se graduar em Educação Especial, Valéria já havia começado a atuar nessa área como tutora voluntária. Após a conclusão do curso, passou efetivamente a trabalhar em salas de recursos, a convite do departamento de Educação Inclusiva da Smed.

Todas as professoras indicadas para serem sujeitos da pesquisa realizaram cursos de pós-graduação em nível de especialização, mesmo as que já possuíam formação inicial em Educação Especial. Destas, pelo menos três manifestaram verbalmente o desejo de cursarem mestrado, o que revela a postura investigativa e de permanente busca que mobiliza essas professoras a continuar a estudar e se aperfeiçoar para qualificar o trabalho que desenvolvem.

Nos diferentes depoimentos das professoras, encontrei pontos de convergência no tocante às motivações que as levaram a fazer a escolha profissional. Todas manifestaram, dentre outras razões, o desejo de atuar nessa modalidade de ensino como algo pulsante e visceral. Elas não concebem a inclusão como algo restrito ao seu campo profissional, mas aos diferentes campos e espaços da vida em sociedade, por isso elas não buscam a inclusão apenas nas escolas em que trabalham, mas nos diversos espaços de vida e papéis que desempenham, tais como: mulheres, mães, filhas, irmãs, amigas, companheiras e esposas. Contudo elas compreendem que, no espaço escolar, a inclusão tem sido estabelecida com maior vigor, seja pelas políticas públicas estabelecidas, seja pelas pressões e pelos movimentos sociais existentes.

Considerando, portanto, a escola como um campo fértil para que a inclusão se efetive, realizei observações de práticas desenvolvidas por três das sete professoras investigadas, nas salas de recursos multifuncionais de duas escolas municipais. Essas escolas foram criadas há menos de dez anos no município de Bagé. A seguir, trarei alguns dados sobre essas instituições.

A *Escola Lírio Escarlate* foi criada em 25 de janeiro de 2012 pela Prefeitura Municipal de Bagé, oferecendo Educação Infantil e Ensino Fundamental completo a 508 alunos. Sua criação se fez a partir da união de duas outras escolas, que necessitavam de reformas e ampliação. Nesse sentido, o governo municipal optou por construir uma escola nova, agrupando os alunos, professores e funcionários de ambas.

Essa escola se localiza na região central do município, recebendo alunos de diferentes bairros e da zona rural (que vêm no transporte escolar municipal). Os alunos são, em geral, oriundos de famílias de classes média e baixa.

A escola tem espaços amplos, contando com salas de aula, sala de multimeios, laboratório de ciências, biblioteca, laboratório de informática, quadra poliesportiva, vestiários, refeitório, sala de recursos multifuncionais, entre outros.

A sala de recursos multifuncionais dessa escola foi projetada especialmente para oferecer o atendimento educacional especializado aos seus alunos, diferentemente de outras escolas, que apenas fizeram adaptações e/ou reformas em uma sala que já existia para transformá-la em sala de AEE. Portanto a sala de recursos multifuncionais dessa escola é do tipo II (BRASIL, 2010c), pois não possui os recursos para alunos cegos ou com baixa visão. A sala é ampla, arejada, bem iluminada, segura e organizada. As cortinas das janelas que ficam de frente para a rua são parcialmente fechadas, para evitar que as pessoas de fora da escola visualizem os recursos desse espaço e possam, porventura, vir a cobiçá-los e posteriormente roubá-los.

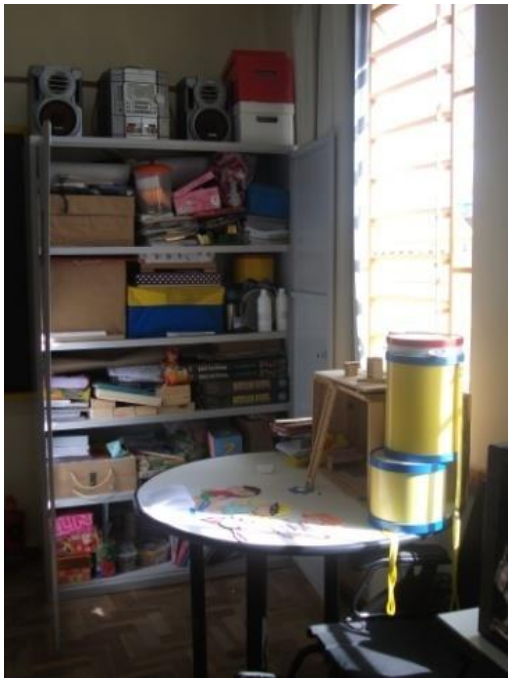
Os móveis e os equipamentos estão dispostos de forma a garantir que haja espaço livre no centro da sala para o desenvolvimento de atividades que exijam maior mobilidade. Há três computadores dispostos lado a lado em uma das paredes da sala, três armários repletos de jogos didáticos que foram distribuídos um em cada parede da sala e alguns recursos trazidos das escolas que deram origem a esta, tais como: uma cadeira de rodas, um tapete colorido com o alfabeto, entre outros. Porém

a sala ainda está sendo organizada e não tem conexão com a internet. As imagens a seguir permitem a visualização desse espaço.

Figura 4 – Sala de recursos multifuncionais da Escola Lírio Escarlate

Fonte: a autora (2012)

Figura 5 – Sala de recursos multifuncionais da Escola Lírio Escarlate



Fonte: a autora (2012)

Nessa sala, atuam as professoras Valéria e Michela, em dias e horários alternados, com exceção de um turno por semana, quando se encontram para trabalhar em conjunto.

A *Escola Tulipa*, por sua vez, foi criada em 28 de dezembro de 2005, num prédio adquirido pela Prefeitura Municipal de Bagé. Esse prédio possui um grande

espaço físico, que é compartilhado com uma escola de Educação Infantil e com outros projetos de ações educativas complementares e de cunho social, desenvolvidos pela prefeitura. A escola possui muitas salas, distribuídas em dois andares, com várias escadarias, corredores e grades. Funciona em três turnos, sendo que nos turnos da manhã e da tarde é oferecido o Ensino Fundamental e durante a noite a escola oferece Educação de Jovens e Adultos. Ao todo, são atendidos 715 alunos, contando com 44 professores, 13 funcionários, uma estagiária, quatro tutoras e dois funcionários contratados.

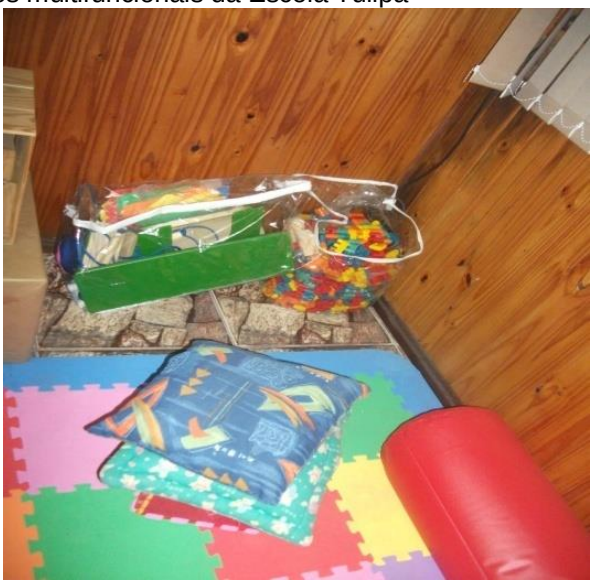
O atendimento educacional especializado é oferecido nos três turnos, na sala de recursos multifuncionais construída no ano de 2006. Essa sala atualmente fica no piso térreo, no final de um corredor, atendendo 15 alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse espaço, quatro professoras diferentes atuam e compartilham os recursos e os materiais existentes, em dias e horários diversos, sendo duas no período do dia e duas no período da noite.

As práticas inclusivas investigadas na sala de recursos multifuncionais dessa escola foram observadas no período da noite, quando a professora Salete atendia alunos com deficiência visual ou baixa visão. A sala é do tipo II, contando com recursos específicos para o atendimento educacional especializado desses alunos, como calculadora sonora, equipamentos para banda musical, impressora Braille, soroban, entre outros. A seguir, trago algumas imagens com os recursos disponíveis nessa sala.

Figura 6 – Sala de recursos multifuncionais da Escola Tulipa

Fonte: a autora (2012)

Figura 7 – Sala de recursos multifuncionais da Escola Tulipa



Fonte: a autora (2012)

A fecundidade das práticas inclusivas realizadas nas salas dessas escolas foi observada e analisada, assim como os recursos e as tecnologias existentes nesses espaços. Aprofundarei tal discussão nos capítulos seguintes.

3 A SEMENTE INCLUSIVA: O DESAFIO DE LANÇÁ-LA E CONTRIBUIR PARA QUE POSSA GERMINAR, BROTAR, FRUTIFICAR E MULTIPLICAR NOS DIFERENTES SOLOS CULTIVADOS

No intuito de compreender as condições históricas, legais, sociais e políticas (sendo elas favoráveis ou não à inclusão) que constituíram a forma com que a sociedade concebeu, compreendeu e tratou as pessoas com deficiência, farei um resgate histórico a partir da análise dos diferentes paradigmas relacionados às pessoas com deficiência para, na sequência, refletir em torno da educação inclusiva, pelo viés da discussão em relação à diferença.

Para fundamentar essa discussão, trarei alguns documentos que norteiam a proposta de educação inclusiva, na perspectiva de garantir acesso de todos à educação de qualidade nas instituições educacionais brasileiras, debatendo-a na perspectiva de compreensão das diferenças das pessoas com deficiência, como cidadãos de direito.

Após, apresentarei alguns fatos e acontecimentos que compuseram a história da Educação Especial nas escolas municipais Bagé até o momento atual, para, na sequência, trazer à tona algumas considerações em torno do papel fundamental que as professoras que realizam o AEE desenvolvem no sentido de implementá-la e, assim, contribuir para que as *sementes inclusivas*, espalhadas e cultivadas, possam germinar, frutificar e se multiplicar nos diferentes tipos de solos em que forem plantadas.

3.1 DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO: AS PEGADAS DEIXADAS PELO CAMINHO

> *A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las do nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos e tampouco, arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as, em vez disso e com antecedência, para a tarefa de renovar um mundo comum.* (ARENDT, 2000, p. 247).

No permanente movimento de busca pela renovação do mundo, a sociedade adotou diferentes paradigmas para explicar, justificar e/ou categorizar as pessoas com deficiência. Ao longo da história, esses paradigmas não se constituíram em

fases estanques, vividas separadamente. Eles coexistiram e, na atualidade, ainda se encontram presentes, fundamentando as práticas desenvolvidas em algumas escolas.

A reflexão em torno desses paradigmas pode favorecer a compreensão dos caminhos percorridos pela sociedade na tentativa de responder às necessidades educacionais especiais dessas pessoas. Por isso, a seguir discutirei a respeito dos paradigmas da exclusão, segregação e integração social (SASSAKI, 1997; ARANHA, 2004), bem como a perspectiva atual da inclusão, buscando compreender os aspectos que influenciaram e motivaram as lutas sociais em busca da inserção das pessoas com deficiência na sociedade, sobretudo no espaço educacional da rede comum de ensino. Segundo Sassaki (1997, p. 16),

> A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que, por causa das condições atípicas, não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passou para a prática da integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais.

Nesse sentido, a questão da deficiência foi inicialmente considerada um "fenômeno metafísico" (ARANHA, 2004), que se manifestava pela possessão de demônios ou por uma definição divina, a partir da qual algumas pessoas seriam escolhidas para purgação dos pecados da humanidade. Consequentemente, as pessoas com deficiência eram a personificação do mal ou uma manifestação divina, tornando-se, assim, passíveis de castigos, torturas e morte, configurando o *paradigma da exclusão* vivenciado intensamente na Idade Antiga, na Idade Média e em parte da Idade Moderna (MAZZOTTA, 2005; SASSAKI, 1997; BRUNO, 2006).

Nesse paradigma, a sociedade considerava as pessoas com deficiência também como inválidas, pois elas dificilmente conseguiam desempenhar alguma função produtiva. Vieira e Pereira (2003, p. 17) asseveram a discussão a respeito desse período:

> Os modelos econômicos, sociais e culturais impuseram às pessoas com deficiência uma inadaptação geradora de ignorância, preconceitos e tabus que, ao longo dos séculos e séculos, alimentaram os mitos populares da perigosidade das pessoas com deficiência mental e do seu caráter demoníaco, determinando atitudes de rejeição, medo e vergonha.

Essas atitudes enfatizavam a exclusão que se dava tanto no âmbito familiar, no qual eram frequentes as práticas de abandono e banimento, quanto na sociedade de modo geral.

Com a evolução dos estudos, oriundos principalmente da área da Medicina, a questão da deficiência passou a ser concebida como doença que carecia de tratamento, assistência, cuidado e proteção. Essa nova forma de conceber as pessoas com deficiência determinou novas práticas sociais, como a de segregação em instituições especializadas, de caráter clínico-terapêutico, constituindo o *paradigma segregativo*, fortemente baseado na institucionalização e no assistencialismo (ARANHA, 2004; BRUNO, 2006).

Nesse paradigma, as pessoas com deficiência eram consideradas doentes, sendo segregadas em instituições residenciais ou escolas especiais, sem ocupar os espaços destinados às pessoas consideradas normais, ou seja, com saúde. Com isso, a sociedade protegia-se do convívio com essas pessoas, na maioria dos espaços sociais, dentre eles o da escola.

As práticas sociais pautadas na segregação das pessoas com deficiência em instituições especializadas mantiveram-se por, aproximadamente, oito séculos, sendo efetivadas por meio de ações pontuais de fundo social, religioso, assistencialista, médico e institucional, em espaços como hospitais, prisões e abrigos. Portanto a segregação por meio da institucionalização permaneceu como modelo de atenção às pessoas com deficiência, até “meados da década de 50, no século XX” (ARANHA, 2004, p. 11).

Em 1962, Goffman publicou uma obra clássica, abordando as características e os efeitos da institucionalização para o indivíduo, apresentando e definindo a Instituição Total como um lugar de “residência e de trabalho, onde um grande número de pessoas, excluídas da sociedade mais ampla, por um longo período de tempo, levam juntas uma vida enclausurada e formalmente administrada” (GOFFMAN, 1962, XIII apud ARANHA, 2005, p. 15).

Desde a manifestação de Goffman, muitos autores passaram a publicar estudos que enfocavam tanto as características de uma instituição total como seus efeitos no indivíduo institucionalizado e, desse modo, segregado do convívio social. Uma parcela significativa desses estudos apresentava críticas severas a esse paradigma, sobretudo no que se referia à sua inadequação e ineficiência para realizar aquilo a que se propunha, ou seja, favorecer a recuperação das pessoas

para a vida em sociedade a partir do tratamento realizado em instituições especializadas e construídas especificamente para este fim.

Aranha (ibidem) complementa essa discussão, afirmando que no contexto institucional ocorriam práticas irrealistas e muitas vezes inconsistentes e desconectadas das características e exigências do mundo externo, o que colaborava para tornar a pessoa incapaz de enfrentar e administrar com autonomia sua vida em sociedade, pois ela raramente saía da instituição em que estava sendo atendida.

Portanto o questionamento e a pressão contrária ao paradigma da segregação cresceram motivados por interesses diversos, conforme Aranha (2001, p. 10-11) afirma:

> [...] tinha-se o interesse do sistema, que se preocupava com a institucionalização em função do alto custo para manter a população institucionalizada na improdutividade e na condição de segregação; assim, interessava para o sistema político-econômico o discurso da autonomia e da produtividade; tinha-se, por outro lado, o processo geral de reflexão e de crítica (sobre direitos humanos, sobre a liberdade sexual, os sistemas de organização político-econômica e seus efeitos na construção das sociedades e da subjetividade humana), que no momento permeava a vida nas sociedades ocidentais; somando-se a estes, tinha-se ainda a crescente manifestação de fortes críticas, por parte da academia científica e de diferentes categorias profissionais, ao paradigma da Institucionalização.

Esses processos, embora diferentes quanto à sua natureza e motivação, contribuíram para promover em conjunto a reformulação de ideias e a busca de novas práticas para o tratamento das pessoas com deficiência. O paradigma da segregação por meio da assistência e da institucionalização das pessoas com deficiência não havia obtido êxito na busca pela restauração do funcionamento normal da pessoa, tanto nas relações interpessoais, na sua integração na sociedade, na sua produtividade no trabalho, quanto na sua educação.

Assim, segundo Aranha (2005, p. 19), teve início no mundo ocidental “o movimento pela desinstitucionalização, baseado na ideologia da normalização, como uma nova tentativa para integrar a pessoa com deficiência na sociedade”. Esse movimento tinha por objetivo introduzir a pessoa com deficiência na sociedade, sendo necessário auxiliá-la a adquirir as condições e os padrões mais próximos possíveis do normal estabelecido.

Nesse sentido, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), novas práticas sociais em relação à pessoa com deficiência começaram a ser

desenvolvidas, tendo por referência os princípios dessa declaração, cujo foco é a igualdade de oportunidades para todos.

Então, a sociedade passou a conceber que as pessoas com deficiência podem ser normalizadas, atendendo, assim, aos padrões estabelecidos para o convívio social. Fundamentado nas concepções de desvio e normalidade, surgiu um novo paradigma para a compreensão da relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência, denominado *paradigma integrativo*.

Esse paradigma previa a oferta de "serviços de avaliação e reabilitação globalizada, em instituições não residenciais, embora ainda segregadas" (ARANHA, 2004, p. 12), de modo que as pessoas com deficiência pudessem, depois de reabilitadas, ser integradas nos diferentes espaços sociais.

Nas décadas de 1950 e 1960, de acordo com Sassaki (1997, p. 31), ocorreu uma proliferação de instituições assistenciais privadas e especializadas, que tinham por objetivo promover a reabilitação e a educação especial, na perspectiva da integração. Contudo essas instituições acabaram contribuindo para manter a segregação. Os serviços oferecidos eram realizados em espaços restritos e de forma segmentada, sob a alegação de que assim haveria melhores condições para oferecer às pessoas com deficiência tratamento especializado. Em geral, esse tratamento era realizado por profissionais da área da saúde, tais como psicólogos, fisioterapeutas, médicos, psicanalistas e fonoaudiólogos.

De acordo com Aranha (2001, p. 16), "integrar, significava, sim, localizar no sujeito o alvo da mudança, embora para tanto se tornasse como necessário mudanças na comunidade também". Dessa forma, a sociedade não precisava realizar grandes mudanças na sua forma de organização para garantir às pessoas com deficiência o acesso a tudo que existisse disponível para as demais pessoas sem deficiência.

A autora aponta alguns exemplos de organizações provenientes desse paradigma, que são: entidades assistenciais (como casas de passagem e centros de vida independente); educacionais (como escolas especiais e classes especiais, que buscavam promover a ida ou o retorno dos alunos com necessidades educacionais especiais para as salas de aula comuns, no ensino regular); profissionais (como oficinas e centros de reabilitação).

Nesses espaços existiam, em geral, equipes formadas por diferentes profissionais que ofereciam treinamento para permitir às pessoas com deficiência a

integração na sociedade (ARANHA, 2001). Nessas situações, por exemplo, eram realizadas práticas como preparação de alimentos, fabricação de objetos, limpeza doméstica, realização independente de hábitos de higiene e de cuidado pessoal. Ao invés de segregar, a proposta era integrar as pessoas com deficiência na sociedade, embora para isso fosse necessário que elas próprias tivessem sido prévia e devidamente capacitadas, habilitadas ou reabilitadas.

Nessa perspectiva, as práticas escolares centravam-se no oferecimento de serviços especializados aos alunos com necessidades educacionais especiais, na tentativa de adequá-los aos padrões de normalidade, de estatística e de funcionalidade estabelecidos pela sociedade, buscando, assim, promover o acesso deles às salas de aula comuns das escolas igualmente comuns.

Aranha propõe a compreensão do modelo dos serviços de atendimento adotados, na perspectiva do paradigma integrador, a partir de três etapas:

> - de avaliação, onde uma equipe de profissionais identificava o que, em sua opinião, necessita ser modificado no sujeito ou em sua vida, de forma a torná-lo o mais “normal” possível e fazia os encaminhamentos necessários, inclusive podendo indicar que a pessoa avaliada deveria frequentar uma classe especial numa escola comum ou não, devendo então ser destinada a uma instituição de reabilitação;
> - de intervenção (ensino, treinamento, capacitação etc.), onde profissionais passavam a oferecer atendimento formal e sistematizado ao sujeito em questão, norteados pelos resultados e decisões tomados na fase anterior. Muitas das intervenções propostas consistiam em oficinas de fazer prendedores, marcenaria e trabalhos manuais diversos, assim havia pessoas que ficavam anos ou mesmo uma vida inteira produzindo prendedores ou outros materiais. Centra-se a intervenção na deficiência e não nas potencialidades que pessoa poderia desenvolver;
> - de encaminhamento ou reencaminhamento da pessoa com deficiência para a vida em sociedade. Isto ocorria quando a pessoa com deficiência demonstrava ter modificado seu comportamento ou tiver se adaptado ao máximo possível dos padrões de normalidade para a vida em sociedade. (ARANHA, 2001, p. 16-17).

Mesmo com essa forma de organização, o paradigma integrativo enfrentou críticas provenientes, principalmente, das dificuldades encontradas na busca pela normalização da pessoa com deficiência, considerando-as como sujeitos de menor valia. Talvez um dos grandes equívocos desse paradigma tenha sido o de tentar homogeneizar (física, funcional e socialmente) as diferenças dos alunos, para só então possibilitar a sua integração, tornando-se paradoxalmente excludente.

Na década de 1980, ocorreram significativos avanços tecnológicos e de conhecimento, em diferentes áreas, o que contribuiu para o surgimento de novas propostas de transformação social, incluindo nelas a busca pela garantia do direito

das pessoas com deficiência a melhores condições de vida em sociedade. Discutindo essa questão, Aranha (2004, p. 12) afirma que, por

> [...] um lado, maior sofisticação técnico-científica permitia a manutenção da vida e o maior desenvolvimento das pessoas que, em épocas anteriores, não podiam sobreviver. Por outro lado, a quebra da barreira geográfica, na comunicação e no intercâmbio de ideias e de transações, plantava as sementes da "aldeia global", que rapidamente foram germinando e definindo novos rumos nas relações entre países e sociedades diferentes.

A partir da década de 1990, a *inclusão* se materializou nas discussões sobre a educação das pessoas com deficiência, impulsionadas por algumas iniciativas mundiais, tais como: Conferência Mundial de Educação para Todos (realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990), que considerou cada indivíduo como sujeito de direito no sentido de democratizar o ensino e minimizar o processo de exclusão; e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994), que propôs aos países signatários (dentre eles, o Brasil) uma educação com atenção voltada para pessoas com necessidades educacionais especiais, enfatizando a igualdade de direitos e oportunidades educacionais para todos.

Em função do debate vigente, a ideia da normalização foi vigorosamente questionada pela sociedade, uma vez que a pessoa com deficiência começava a ser vista como um cidadão de direitos como qualquer outro e, assim, detentora dos mesmos direitos de usufruir as oportunidades disponíveis na sociedade (independentemente do tipo de necessidade educacional especial que ela apresente e/ou de seu grau de comprometimento), assim como qualquer pessoa.

Nesse contexto, a diversidade destacou-se como característica inerente aos seres humanos, portanto, na perspectiva inclusiva, ela não podia ser negada, rejeitada ou utilizada como fator de exclusão ou segregação.

A sociedade começou a discutir a respeito da necessidade de garantir às pessoas com deficiência serviços de avaliação, capacitação e suporte, realizados no contexto de suas comunidades. Para tanto, a sociedade se reorganizou e buscou encontrar formas de garantir às pessoas com deficiência o acesso a tudo que estivesse disponível na sociedade.

Nesse contexto, tornou-se necessário o oferecimento de recursos que dessem suporte às pessoas com deficiência, para que elas fossem incluídas socialmente. Segundo Aranha, estes suportes

> [...] podem ser de diferentes tipos (suporte social, econômico, físico, instrumental) e têm como função favorecer o que se passou a denominar **inclusão social**, processo de ajuste mútuo, onde cabe à pessoa com deficiência manifestar-se com relação a seus desejos e necessidades e à sociedade, a implementação dos ajustes e providências necessárias que a ela possibilitem o acesso e a convivência no espaço comum, não segregado. (2001, p. 19, grifos da autora).

Como consequência dessa concepção, há o reconhecimento de que tanto a própria pessoa com deficiência quanto a sociedade em geral precisam ajustar-se mutuamente para garantir que todos sejam incluídos. Assim, por um lado, cabe às pessoas com deficiência reconhecerem e expressarem seus desejos e suas necessidades e, por outro, cabe à sociedade identificar e mapear o conjunto de desejos e necessidades expressos por elas, investindo esforços para implementação dos ajustes e das providências necessárias para que elas possam acessar e conviver com os outros, de forma não excludente.

Nesse sentido, o conceito de inclusão abarca o mesmo pressuposto do de integração, no que se refere ao direito de as pessoas com deficiência conquistarem igualdade de acesso aos diferentes espaços existentes na vida em sociedade. Porém eles diferem em suas propostas de intervenção, pois enquanto na integração são propostos investimentos para a promoção de mudanças à pessoa com deficiência, na direção de sua normalização, na inclusão são previstas intervenções tanto no processo de desenvolvimento da pessoa com deficiência quanto nos processos de ajustes da realidade social. Segundo Aranha (2001, p. 20),

> [...] a grande **diferença** de significação **entre** os termos **integração e inclusão** reside no fato de que enquanto que no primeiro se procura investir no **"aprontamento"** do sujeito para a vida na comunidade, no outro, **além de** se investir no processo de desenvolvimento do indivíduo, busca-se a criação **imediata** de condições que garantam o **acesso** e a **participação** da pessoa na vida comunitária, através da **provisão de suportes** físicos, psicológicos, sociais e instrumentais. (grifos do autor).

Atualmente, a sociedade defende a inclusão social dos cidadãos. Essa proposta ganha força no espaço educacional, com a implementação de ações para que a educação inclusiva se torne real não apenas para as pessoas com deficiência, mas para todas as pessoas. Nesse sentido, Fonseca (1995, p. 202) ressalta:

> A escola terá de adaptar-se a todas as crianças, ou melhor, à variedade humana. Como instituição social, não poderá continuar a agir no sentido inverso, rejeitando, escorraçando ou segregando aqueles que não aprendem como os outros, sob pena de negar a si própria.

Portanto, na proposta inclusiva, o respeito e a valorização da diversidade humana são pressupostos incontestáveis, expressos nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b, p. 22):

> A construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático, ou seja, de garantia a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em agrupamentos maiores que deve estar orientado por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidade de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida.

A educação inclusiva busca a não exclusão escolar e propõe ações e iniciativas que garantam o acesso e a participação de todos os alunos, possuindo ou não alguma necessidade educacional especial. A inclusão não tem fim em si mesma; ela é um processo dinâmico e sistêmico, cujo propósito maior é a construção de um mundo justo e democrático.

Nesse sentido, Fonseca (1995, p. 206) afirma que “é falso e displicente supor que as crianças deficientes não dispõem da capacidade de aprendizagem. Nelas a disposição é outra, mais lenta e diferente, mas isso não quer dizer que tal condição seja extinta ou ausente”.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva indica:

> A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008b, p. 5).

Fica evidente que as discussões em torno da integração e da inclusão refletem a busca por uma concepção de sociedade menos preconceituosa, segregacionista e excludente, pois o principal objetivo das escolas inclusivas é desenvolver uma proposta pedagógica centrada nos alunos, buscando seu pleno desenvolvimento por meio da oferta de uma educação de qualidade a todos. Nessas escolas inclusivas, as diferenças são normais e o ensino precisa adequar-se às necessidades de cada aluno, em vez de forçá-lo a se adaptar a um sistema educativo rígido e padronizado em seus ritmos, tempos, currículos e práticas.

Nessa perspectiva, considero que o caminho histórico percorrido pelas pessoas com deficiência e pela sociedade, de modo geral, perpassou diferentes paradigmas até chegar à inclusão que lhes assegure e lhes possibilite usufruir dos direitos como cidadãos e a participação na sociedade.

3.2 ALGUNS PRESSUPOSTOS LEGAIS DA PROPOSTA DE CONSTRUÇÃO DE SISTEMAS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS NO BRASIL

> *Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber.* (FREIRE, 2011, p. 59-60).

O movimento mundial a favor da inclusão e contra qualquer tipo de discriminação, conforme evoca Freire na citação que introduz esta seção, envolve ações de diferentes ordens: política, cultural, social e pedagógica.

Essas ações buscam garantir o direito à educação para todos, pois historicamente a sociedade (e, dentro dela, as instituições de ensino) muitas vezes legitimou em suas práticas pedagógicas a visão de que a educação é privilégio apenas de alguns. Mas esse quadro tem se modificando ao longo do tempo, principalmente

> [...] a partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. (BRASIL, 2008b, p. 6).

Para que a educação inclusiva se efetive na realidade, não basta somente a existência de documentos legais que indiquem sua necessidade, porém o reconhecimento e a análise desses documentos são importantes para a compreensão da forma com que a educação inclusiva tem sido implementada nos sistemas de ensino.

Assim sendo, a seguir, trarei alguns pressupostos legais, presentes em documentos nacionais e internacionais que orientam e fundamentam o processo de implementação da educação inclusiva nas instituições educacionais brasileiras.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, reconhecendo que todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos. Portanto todas as pessoas devem ser tratadas sem distinção de raça, cor, sexo, língua ou qualquer outra situação semelhante. Toda pessoa tem direito à educação, e esta deve favorecer à compreensão, à tolerância e à amizade entre todas as pessoas. Essa declaração

assegurou às pessoas com deficiência o direito à liberdade, à educação, ao desenvolvimento pessoal e social, bem como à participação na vida em comunidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 74.024/1961, fundamentou o atendimento educacional especializado, indicando o direito dos “excepcionais” à educação, sendo este atendimento garantido preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

A LDBEN de 1971, Lei n. 5.692, definia que o tratamento especial deveria ser destinado aos alunos com deficiências físicas, mentais e superdotados, ou ainda os que apresentassem atraso significativo na correspondência idade-série. Porém esta lei foi omissa em relação à organização das escolas para atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. Dessa forma, tal legislação fortaleceu as práticas de encaminhamento dos alunos com necessidades educacionais especiais para classes e escolas especiais, até que eles apresentassem condições de frequentar o ensino comum.

> Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de ‘políticas especiais’ para tratar da temática da educação de alunos com deficiência e, no que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino comum, não é organizado um atendimento especializado que considere as singularidades de aprendizagem desses alunos. (BRASIL, 2008b, p. 7).

A Constituição Federal de 1988 assumiu os mesmos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, garantindo, no artigo 24, a responsabilidade de a União, os estados e o Distrito Federal legislarem de modo a ser garantida a proteção e a integração social das pessoas “portadoras de deficiência”. Uma das formas para garantir essa proteção e integração é por meio da oferta do atendimento educacional especializado de forma preferencial, na rede comum de ensino.

A educação pública e gratuita é entendida como um direito de todas as pessoas, sendo obrigação do poder público oferecê-la. Discutindo essa questão, Cóssio e Rodriguez (2008, p. 95) afirmam:

> O entendimento da educação como um direito a que todos podem recorrer abre a possibilidade de ser reivindicada por camadas da população até então não contempladas, incluindo especialmente a educação infantil (0 aos 5 anos), a educação de jovens e adultos e a educação de sujeitos com necessidades especiais.

Além disso, a Constituição proporcionou às pessoas com deficiência atendimento às necessidades relativas a trabalho, acesso a bens e serviços coletivos, eliminação de barreiras arquitetônicas, transporte público, seguridade social, saúde, reabilitação física e profissional, entre outros aspectos.

A Declaração de Jomtien (BRASIL, 1990a) foi proclamada em 1990 na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia. Nessa declaração, os países que participaram (entre eles, o Brasil) enfatizaram a educação como um direito fundamental a ser garantido para todos, pois a educação "pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional" (idem, 1997).

Quando o Brasil assinou essa declaração, assumiu diante do mundo o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental no país. Para cumprir esses compromissos, o país tem elaborado legislações, programas especiais e políticas públicas para apoiar e orientar os sistemas de ensino a se tornarem inclusivos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi instituído pela Lei n. 8.069/1990. Nele, novamente é destacada a importância de assegurar à criança e ao adolescente o acesso à educação, ficando determinado que é dever dos pais ou responsáveis matricular seus filhos ou pupilos em instituições educacionais da rede comum de ensino. No art. 53 é estabelecido que o direito à educação deve ser assegurado mediante:

> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - direito de ser respeitado por seus educadores;
> III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
> IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
> V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. (BRASIL, 1990b, s/p).

A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1997) foi construída na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, promovida em 1994, pela Unesco, em Salamanca, na Espanha – o que explica a origem de seu nome. Essa declaração dispôs sobre as diretrizes básicas necessárias para formulação de novas políticas e reforma das existentes, na busca pela construção de uma sociedade inclusiva e, consequentemente, de escolas inclusivas.

Aos países signatários dessa declaração, como é o caso do Brasil, são indicadas ações no sentido de promover a inclusão (BRASIL, 1997). As ações previstas na declaração são: priorização política e orçamentária para a melhoria dos sistemas educativos; adoção do princípio da educação integrada, em que todas as crianças tenham acesso a escolas comuns; criação de mecanismos descentralizados e participativos, de planejamento, supervisão e avaliação do ensino oferecido aos alunos com necessidades educacionais especiais; promoção e facilitação à participação de pais, comunidades e organizações no processo de inclusão; esforços para identificação das necessidades educacionais especiais e intervenção precoce para o atendimento das crianças com necessidades educacionais especiais; oferta de programas de formação inicial e/ou continuada para professores, entre outras.

A Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008b) foi elaborada para orientar os sistemas de ensino para o processo de integração das pessoas com deficiência. Porém condicionou o acesso às classes comuns àquelas crianças que apresentassem condições de se adequar às atividades curriculares, no mesmo ritmo e nos tempos dos alunos considerados normais. A política proposta reafirmava os pressupostos fundamentados em padrões homogêneos, tanto de participação e interação quanto de aprendizagem, mantendo inalteradas as diretrizes do ensino comum e a concepção de que a Educação Especial deveria ser a responsabilidade de um grupo à parte de professores.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996, dedicou um capítulo à Educação Especial, como uma modalidade da educação escolar e dever constitucional do Estado, estabelecendo:

> Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.
> § 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.
> § 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Porém Fávero, Pantoja e Mantoan (2007) enfatizam que é preciso ter cuidado na interpretação dos dispositivos legais, considerando-os no contexto em que estão inseridos. De acordo com as autoras, a leitura isolada do parágrafo segundo do

artigo 58 da LDBEN pode, equivocadamente, levar à interpretação de que é possível substituir o ensino comum pelo especial. Elas afirmam que:

> A interpretação a ser adotada deve considerar que essa substituição não pode ser admitida em qualquer hipótese, independentemente da idade da pessoa. Isso decorre do fato de que toda a legislação ordinária tem que estar em conformidade com a Constituição Federal. Além disso, um artigo de lei não deve ser lido isoladamente. A interpretação de um dispositivo legal precisa ser feita de forma que não haja contradições dentro da própria lei. (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007, p. 27).

Então, o direito ao atendimento educacional especializado, concebido na modalidade de Educação Especial, está garantido tanto na LDBEN quanto na Constituição Federal, contudo ele não substitui o direito à educação em turmas comuns de escolas da rede regular de ensino. Fávero, Pantoja e Mantoan (ibidem, p. 29), neste sentido, afirmam:

> A educação inclusiva garante o cumprimento do direito constitucional indisponível de qualquer criança de acesso ao Ensino Fundamental, já que pressupõe uma organização pedagógica das escolas e práticas de ensino que atendam às diferenças entre os alunos, sem discriminações indevidas, beneficiando a todos com o convívio e crescimento na pluralidade.

O Decreto n. 3.298/1999 regulamentou a Lei n. 7.853/1989, dispondo sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Esse decreto fortaleceu a compreensão da Educação Especial como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, complementar ao ensino comum, além de estimular a formação de professores para atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais.

O decreto também previu a garantia de acesso à saúde, habilitação e reabilitação profissional, acesso ao trabalho, eliminação de barreiras arquitetônicas e o preenchimento compulsório de vagas nas empresas que possuírem mais de cem empregados, dentre outras orientações normativas que tinham por finalidade garantir o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução n. 2 do Conselho Nacional de Educação, em 2001, determinaram a obrigatoriedade de os sistemas de ensino matricularem todos os alunos, enfatizando que é responsabilidade das escolas a organização para oferecer o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, na perspectiva de assegurar a todos os alunos o direito à educação de qualidade. Assim, essas

diretrizes expandiram o campo de atuação da Educação Especial com a oferta do atendimento educacional especializado; por outro lado, não avançaram com políticas de educação inclusiva, uma vez que admitiram a possibilidade de esse atendimento substituir o ensino comum.

O Plano Nacional de Educação, estabelecido pela Lei n. 10.172/2001, após terem sido diagnosticadas a insuficiência e a precariedade do atendimento educacional oferecido às pessoas com deficiência, apontou que a década da educação deveria ser marcada pela construção de escolas inclusivas que garantissem o atendimento à diversidade humana. Para que isso fosse possível, o plano destacou algumas ações, tais como: formação inicial e continuada dos professores; produção de recursos pedagógicos adequados às necessidades dos alunos; conscientização das pessoas envolvidas nos processos de ensino e de aprendizagem quanto à necessidade de construção de espaços inclusivos.

A Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência foi realizada em Guatemala e ficou conhecida como Convenção de Guatemala. O Brasil é signatário, o que foi promulgado a partir do Decreto n. 3.956/2001. Ao instituir esse decreto, o país comprometeu-se a tomar medidas de diferentes ordens (legislativas, sociais, educacionais, trabalhistas, entre outras) que contribuíssem para eliminar a discriminação e promover a integração das pessoas com deficiência, além de trabalhar com prioridade na prevenção de deficiências, detecção e intervenção precoce, tratamento, reabilitação, educação, formação ocupacional e prestação de serviços, e ainda contribuir para a eliminação de preconceitos e estereótipos por parte da sociedade.

Esse documento legal evidencia a impossibilidade de tratamento desigual a qualquer pessoa com base na deficiência, pois

> [...] as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Esse Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização. (BRASIL, 2008a, p. 9).

A Resolução n. 1/2002 do Conselho Nacional de Educação estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação

Básica, definindo que deveria ser previsto, no currículo das instituições de Ensino Superior, formação docente abordando conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A Lei n. 10.436/2002 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como uma forma legal de comunicação e expressão. A referida lei determinou o uso e a difusão dessa língua, além da sua inclusão como disciplina integrante do currículo dos cursos de formação de professores e fonoaudiologia.

A Portaria n. 2.678/2002 aprovou diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille nos sistemas de ensino em todo o território nacional.

O Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (BRASIL, 2006a) foi criado em 2003 pelo Ministério da Educação, buscando apoiar os sistemas de ensino no sentido de se transformarem em sistemas educacionais inclusivos, de forma a garantir o acesso de todos à educação, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção de acessibilidade. Dessa forma, o MEC definiu apoio financeiro para projetos que contemplassem adaptação arquitetônica de escolas, implantação de salas de recursos multifuncionais, laboratórios de informática para escolas públicas especializadas, aquisição de material didático para alunos com deficiência visual, capacitação de professores e gestores, dentre outros.

O documento intitulado *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular* (BRASIL, 2004a) foi divulgado pelo Ministério Público Federal em 2004, buscando disseminar os conceitos e as diretrizes mundiais para a inclusão, enaltecendo os benefícios da escolarização dos alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

O Decreto n. 5.296/2004 regulamentou as leis n. 10.048/2000 e n. 10.098/2000, estimulando a promoção da inclusão educacional e social.

O Decreto n. 5.626/2005, que regulamentou a Lei n. 10.436/2002, dispôs sobre a inclusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos currículos, na formação e na certificação de professores, instrutores, tradutores ou intérpretes de Libras, sendo essa língua considerada como a língua materna dos alunos surdos e a Língua Portuguesa sua segunda língua.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006), da qual o Brasil também é signatário, foi aprovada pela ONU em 2006. Ela enfatizou que devem ser

assegurados sistemas de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, com espaços promotores para o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos com necessidades educacionais especiais.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2006b) foi lançado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos juntamente com o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a Unesco no ano de 2006. Esse plano tinha o objetivo de estimular a presença de temáticas relacionadas às pessoas com necessidades educacionais especiais no currículo, bem como desenvolver ações afirmativas que contribuam para a inclusão, o acesso e a permanência dessas pessoas na educação superior.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007a), na perspectiva do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), foi construído tendo por eixos fundamentais a acessibilidade arquitetônica dos prédios das instituições escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente.

O Decreto n. 6.094/2007 dispôs sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e enfatizou a necessidade de fortalecer a inclusão educacional, sobretudo nas escolas públicas, para que estas possam garantir acesso e permanência no ensino comum, bem como atendimento educacional correspondente e adequado às necessidades educacionais especiais dos alunos.

O Decreto n. 6.571/2008 (BRASIL, 2008a) dispôs sobre o atendimento educacional especializado, regulamentando o parágrafo único do art. 60 da LDBEN de 1996 e acrescentando o dispositivo ao Decreto n. 6.253/2007.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b) foi instituída com o objetivo de contribuir e assegurar a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nos sistemas comuns de ensino, considerados os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Esse documento orienta os sistemas de ensino de modo que seja garantido o acesso:

> [...] ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas

> comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008b, p. 14).

O Decreto n. 6.949/2009 promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo, assinado em Nova Iorque, em 2007. Por meio desse decreto o Brasil se comprometeu a:

> a) Adotar todas as medidas legislativas, administrativas e de qualquer outra natureza, necessárias para a realização dos direitos reconhecidos na presente Convenção;
> b) Adotar todas as medidas necessárias, inclusive legislativas, para modificar ou revogar leis, regulamentos, costumes e práticas vigentes, que constituírem discriminação contra pessoas com deficiência;
> c) Levar em conta, em todos os programas e políticas, a proteção e a promoção dos direitos humanos das pessoas com deficiência;
> d) Abster-se de participar em qualquer ato ou prática incompatível com a presente Convenção e assegurar que as autoridades públicas e instituições atuem em conformidade com a presente Convenção;
> e) Tomar todas as medidas apropriadas para eliminar a discriminação baseada em deficiência, por parte de qualquer pessoa, organização ou empresa privada;
> f) Realizar ou promover a pesquisa e o desenvolvimento de produtos, serviços, equipamentos e instalações com desenho universal, conforme definidos no artigo 2 da presente Convenção, que exijam o mínimo possível de adaptação e cujo custo seja o mínimo possível, destinados a atender às necessidades específicas de pessoas com deficiência, a promover sua disponibilidade e seu uso e a promover o desenho universal quando da elaboração de normas e diretrizes;
> g) Realizar ou promover a pesquisa e o desenvolvimento, bem como a disponibilidade e o emprego de novas tecnologias, inclusive as tecnologias da informação e comunicação, ajudas técnicas para locomoção, dispositivos e tecnologias assistivas, adequados a pessoas com deficiência, dando prioridade a tecnologias de custo acessível;
> h) Propiciar informação acessível para as pessoas com deficiência a respeito de ajudas técnicas para locomoção, dispositivos e tecnologias assistivas, incluindo novas tecnologias bem como outras formas de assistência, serviços de apoio e instalações;
> i) Promover a capacitação em relação aos direitos reconhecidos pela presente Convenção dos profissionais e equipes que trabalham com pessoas com deficiência, de forma a melhorar a prestação de assistência e serviços garantidos por esses direitos. (BRASIL, 2009a, s/p).

A Resolução n. 4/2009 instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, por meio da modalidade de Educação Especial. Esse atendimento deve ser realizado, com prioridade, na sala de recursos multifuncionais da própria escola em que o aluno estiver matriculado, ou em outra escola comum, no turno inverso ao que frequenta a sala de aula comum, não admitindo que ele seja oferecido em substituição às classes comuns.

Essa resolução esclareceu as funções, o público-alvo, o financiamento, a forma de elaboração e execução do plano de atendimento educacional especializado, e as atribuições do professor de AEE. Além disso, ela diz que é

preciso que estejam presentes na organização do Projeto Político-Pedagógico de cada escola as diretrizes necessárias para o atendimento educacional especializado, tais como: matrícula, cronograma de atendimento, plano, professores, outros profissionais de apoio, redes de apoio entre outros.

A Resolução n. 4/2010 definiu as Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica, dedicando a Sessão II à Educação Especial, compreendida como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, e parte integrante da educação regular. Assim como nas resoluções de 2009, exige-se que o AEE esteja presente no Projeto Político-Pedagógico da escola. Dessa forma, no parágrafo segundo, essa resolução indicou:

> Os sistemas e as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes. (BRASIL, 2010a, s/p).

O Decreto n. 7.611/2011 dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado, afirmando no art. 1º que o direito à educação das pessoas com deficiência será realizado de acordo com as seguintes diretrizes:

> I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
> II - aprendizado ao longo de toda a vida;
> III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
> IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
> V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
> VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
> VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
> VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. (BRASIL, 2011, s/p).

Além disso, o decreto reafirma que a Educação Especial deve garantir serviços de apoio especializado que promovam a eliminação de barreiras que possam impedir ou dificultar o processo de escolarização dos alunos que compõem o público-alvo da Educação Especial. Estabelece como público os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação que estejam matriculados na rede comum de ensino.

A Nota Técnica n. 11/2010 constitui-se no Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, o qual tem por objetivo

> [...] informar os sistemas de ensino sobre as ações deste Programa, instituído pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial/SEESP, para apoiar a organização do atendimento educacional especializado – AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados no ensino regular. (BRASIL, 2010b, p. 4).

O Decreto n. 7.612/2011 instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, com a finalidade de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência. Ele propõe um conjunto de políticas públicas estruturadas em quatro eixos, que são: acesso à educação, inclusão social, atenção à saúde e acessibilidade.

O projeto do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2011c) prevê metas para serem atingidas no período de 2011 até 2020. Dentre as que estão diretamente relacionadas com a Educação Especial, pode-se citar a universalização do atendimento escolar para alunos com necessidades educacionais especiais (compreendidos os com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação) na rede comum de ensino. Além disso, o plano prevê formação de professores de AEE com a ampliação da oferta desse atendimento; manutenção e aprofundamento do programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas, articulação entre o ensino comum e o AEE, dentre outras.

A partir do resgate dos dispositivos legais citados resumidamente neste subcapítulo, pode-se perceber a intencionalidade política do Estado e da própria sociedade em reverter o quadro histórico de exclusão a que muitas pessoas, dentre elas as com deficiência, viveram ao longo do tempo. É possível afirmar que as legislações e normatizações têm enfatizado a importância de os sistemas de ensino, as escolas e os professores em particular se reorganizarem para que possam promover a inclusão de todos os alunos.

Porém reconheço que, embora o Brasil tenha elaborado importantes documentos norteadores e legais, além de ser signatário de outros em nível internacional, ainda existe um caminho longo a ser percorrido. É preciso que esses dispositivos promovam alterações significativas no contexto escolar e na própria sociedade, de modo geral, conforme Cóssio e Rodriguez (2008, p. 94) afirmam:

> Os dispositivos legais são extremamente importantes para o estabelecimento de direitos, mas por si não provocam as rupturas no cotidiano da vida em sociedade, visto que tais rupturas precisam incorporar novas formas de perceber, de ser e de estar no mundo, e isso não ocorre somente por força de lei.

Nesta seção, apresentei fragmentos das ideias que compuseram o discurso legal que tem orientado e sustentado a proposta de educação inclusiva, ao longo da história no Brasil, na perspectiva de contribuir para a compreensão das múltiplas facetas que compõem o processo de escolarização das pessoas com necessidades educacionais especiais.

3.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM BAGÉ: OS VESTÍGIOS ENCONTRADOS PELO CAMINHO TRILHADO

> *Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu "destino" não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade.* (FREIRE, 2011, p. 52).

Na esteira do que Freire aponta, a seguir apresentarei algumas reflexões em torno dos vestígios encontrados na Educação Especial em Bagé, na perspectiva de compreendê-la como movimento histórico que, embora possa ser condicionado, não é determinado. Dessa forma, ao retomar o passado, busco compreender melhor o presente, para nele intervir como um espaço-tempo de possibilidades.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que Bagé iniciou sua caminhada na Educação Especial em 1985, com a criação das primeiras classes especiais em algumas escolas públicas de Ensino Fundamental. Em 1988, os professores que atuavam nesses espaços, assim como outras pessoas interessadas, participaram de um curso de formação de 360 horas oferecido pela Fundação de Amparo ao Deficiente do Estado do Rio Grande do Sul (Faders).

A Educação Especial era organizada e desenvolvida por meio da oferta de atendimento educacional especializado oferecido em classes especiais nas quais o professor realizava esse atendimento que, em geral, era desenvolvido em substituição ao ensino comum. Esse atendimento se pautava principalmente no

paradigma institucional, baseado nos conceitos de normalidade/anormalidade para classificar os alunos e definir a forma com que seria conduzida a sua escolarização. Os alunos considerados *anormais* frequentavam o espaço das classes especiais, com atendimento educacional oferecido pelo professor dessas salas e atendimento clínico e terapêutico em geral oferecido por outras instituições especializadas do município.

O trabalho pedagógico do professor especializado nas classes especiais, por sua vez, consistia em desenvolver as áreas consideradas deficitárias, para que o aluno se modificasse e pudesse, dessa forma, ter condições para frequentar as classes comuns, adequando-se a elas. Esses alunos permaneciam nas classes especiais até apresentarem tais condições, mesmo que isso significasse muitos anos – ou seja, em alguns casos ficavam desde a infância até a adolescência.

Portanto as classes especiais existiam de forma paralela à classe comum, embora dentro do mesmo espaço físico da escola comum. Porém dificilmente os alunos com necessidades educacionais especiais interagiam com os demais alunos e professores da escola, com exceção dos horários de entrada, saída e recreio; isso quando a escola não definia horários de recreio diferenciados para esses alunos, com o objetivo de manter a normalidade desse momento para os demais.

Essa forma de classificação dos alunos separava-os em *normais* e *anormais*, ou seja, entre os que frequentavam as classes comuns e os que frequentavam as classes especiais. Assim, os alunos que não se encaixavam no padrão de normalidade, a partir de avaliações diagnósticas, eram os frequentavam as classes especiais. Para estes, eram definidas formas de atendimento, considerando principalmente os dados fornecidos pelos testes psicométricos realizados.

Desse modo, as práticas pedagógicas desenvolvidas nas classes especiais tinham por finalidade a adaptação e a integração dos alunos ao ensino comum, com atividades voltadas, principalmente, para a alfabetização através do treino, da repetição e da memorização de informações. A maioria dos alunos que frequentavam as classes especiais das escolas municipais de Bagé apresentava algum *deficit* intelectual ou mesmo dificuldade de aprendizagem que dificultava sua adaptação aos requisitos estabelecidos para acesso às salas de aula comuns.

Os alunos com deficiência visual ou baixa visão não eram atendidos nessas classes. Esse atendimento era oferecido em Bagé pela Escola Estadual de Educação Básica Justino Costa Quintana, e os alunos com deficiência auditiva eram

atendidos somente no Centro de Reabilitação Matilde Fayad. Nenhuma escola municipal ou estadual oferecia atendimento educacional especializado aos alunos surdos.

Assim, os alunos com necessidades educacionais especiais, matriculados em classes especiais das escolas municipais de Bagé, eram responsabilidade exclusiva do professor especializado que atuava neste espaço.

Marina, uma das primeiras professoras a atuar na Educação Especial das escolas municipais de Bagé e que atua até hoje nessa modalidade, recorda sua formação no magistério. Ela explica que o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, naquela época, era competência apenas dos professores especializados:

> *Lembro que no magistério, a gente estudava a LDB, 4.024/61, e aí tínhamos uma parte que dizia excepcional e a nossa professora dizia: - Não. Isso aí não é para vocês gurias. Vocês não vão trabalhar com este tipo de pessoas. Vocês vão trabalhar com os alunos normais. (Marina, encontro em 18 abr. 2012).*

Nas décadas de 1980 e 1990, a Educação Especial nas escolas municipais de Bagé e em muitos outros municípios brasileiros era concebida como um subsistema da educação, como se ela existe à parte da educação de modo geral. Nessa visão, a Educação Especial precisa de um espaço determinado (classe especial), com um profissional específico (professor especializado) para atender alunos considerados *anormais*, porque possuíam necessidades educacionais especiais.

O trabalho desenvolvido na Educação Especial oferecida em classes especiais das escolas municipais de Bagé, mesmo sendo concebido numa perspectiva integradora, reabilitadora e adaptativa, constituiu-se em um marco histórico no município. Na década de 1980 as escolas públicas municipais abriram suas portas, definindo espaço físico e professor específico para crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais.

No cenário nacional, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 contribuíram para que os sistemas de ensino se reorganizassem para atender às demandas da sociedade. Até então, as crianças com necessidades educacionais especiais dificilmente eram vistas passeando pelas ruas, brincando em praças, frequentando supermercados e lojas, praticando esportes ao ar livre ou

mesmo participando de atividades desenvolvidas nas escolas, tais como desfiles, festas juninas, apresentações artísticas, concursos de beleza, entre outras. Raramente era possível encontrar um álbum de fotografias dessas crianças ou mesmo visualizar suas imagens nos meios de comunicação de massa.

Nesse movimento de reorganização da educação nacional, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB n. 2/2001, no artigo 2º, determinaram:

> Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Essas diretrizes, bem como a legislação vigente nesse período, contribuíram para a expansão da Educação Especial, reforçando a necessidade de ser oferecido atendimento educacional especializado.

Dessa forma, em 2001, a Secretaria Municipal de Educação, que contava com 17 classes especiais, fez um diagnóstico da realidade da Educação Especial no município, reconhecendo as dificuldades enfrentadas para o atendimento educacional especializado. A seguir, trago o relato da professora Janise Collares, atual secretária de Educação do município e coordenadora pedagógica da Smed em 2001:

> *Uma das coisas que a gente identificou foi que os profissionais que atuavam nas classes especiais eram pessoas que não tinham formação continuada, há pelo menos 14 anos. Essas professoras tinham participado de um curso de capacitação de 360 horas e era tudo o que eles tinham até então. Atuavam cada uma delas de forma muito intuitiva. Elas achavam que deveria ser assim e assim faziam, tendo um curso feito há tantos anos como referência para o trabalho que desenvolviam. Elas tinham aquela visão antiga da Educação Especial, que classificava os alunos em treináveis, educáveis, e por aí vai. Elas também não tinham material didático, não tinham material pedagógico, tudo isto era a classe especial, que na verdade era uma sala de reforço escolar, só que a criança só ia naquela sala, então elas tentavam alfabetizar as crianças. Quando conseguiam alfabetizar, era a grande vitória, e aquelas que não conseguiam se alfabetizar do ponto de vista da alfabetização, como ela é compreendida pela maioria das pessoas, pelo senso comum, as crianças permaneciam de interno naquela sala de aula. Então a gente identificou logo no início da gestão que a gente precisava ter alguma ação com relação a isso.* (Janise, entrevista em 2 abr. 2012).

Nesse contexto, começava a emergir com força a necessidade de repensar a Educação Especial oferecida no município e criar novas formas de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. A partir de 2003, foram dados os

primeiros passos para a reestruturação da Educação Especial nas escolas municipais, com a articulação e a adesão do município aos programas do governo federal, oferecidos pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial.

Assim, no mês de dezembro de 2003, foi lançado um projeto plurianual de implantação da educação inclusiva nos municípios brasileiros, com o objetivo de disseminar as políticas públicas de educação inclusiva e apoiar os processos de implementação de sistemas educacionais inclusivos, cuja iniciativa estava vinculada ao Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 10.172/2001. Nesse plano estava previsto que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.

Ao assumir esse compromisso junto ao Ministério da Educação, o município de Bagé definiu novos rumos para a Educação Especial. Houve reestruturação no trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas municipais e foram constituídas as sete primeiras salas de recursos multifuncionais, com professores que haviam participado de formação ocorrida na década de 1980.

Essas primeiras salas de recursos multifuncionais foram adquiridas por iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de Bagé e financiamento do governo federal. O município elaborou um plano de trabalho que previa a criação dessas salas, além da formação continuada aos professores do sistema municipal de ensino.

A secretária Janise relata que, nesse período, nem a Smed, nem o próprio Ministério da Educação tinham uma definição clara de quais deveriam ser os recursos, os equipamentos e as tecnologias que precisavam ser adquiridos para equipar as salas de recursos multifuncionais, conforme relata:

> *Nós fizemos o curso de formação continuada com os professores, adquirimos os primeiros equipamentos para as salas de recursos, talvez até tu deva lembrar que a gente andava perguntando: - Mas o que deve ter numa sala de recursos? O que uma sala de recursos tem que ter? E, no final das contas, nós fomos montando conforme a gente pensava e ia descobrindo, porque não havia, nem o governo federal não tinha modelos de salas de recursos multifuncionais. Naquela época, a gente contatou um município aqui e outro dali e, foi assim que a gente construiu. Compramos computadores, compramos softwares que pudessem ser utilizados nas aulas e na aprendizagem deles, compramos o material didático, jogos que as classes especiais não tinham e ao mesmo tempo começamos a trabalhar no processo de transformação da classe especial em sala de recursos multifuncionais.* (Janise, entrevista em 2 abr. 2012).

A partir da adesão ao Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade e do consequente compromisso de implementá-lo, o município de Bagé foi convidado *"pelo Ministério da Educação a integrar o programa"* (Janise, entrevista em 2 abr. 2012), tornando-se polo de educação inclusiva. Assim, coube-lhe organizar e promover encontros anuais para formação de gestores e educadores dos municípios de sua área de abrangência, visando a contribuir para a construção de sistemas educacionais inclusivos.

A adesão ao referido programa contribuiu significativamente para a reestruturação da Educação Especial nas escolas municipais, pois o município passou a contar com financiamento para grande parte das ações que passou a desencadear, conforme afirma a secretária municipal de Educação Janise:

> *Bom, em 2004 já começa a surgir no próprio ministério um movimento em favor da inclusão. No final de 2003 a gente participou, eu e a secretária Cleonice, em Brasília de uma formação do Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade, o que foi o grande programa do Ministério da Educação para divulgação e implementação de políticas de educação inclusiva, numa perspectiva inclusiva, que é a de ter o aluno na sala do ensino regular, mas com o atendimento educacional especializado. Daí em diante, tudo se tornou mais fácil, porque o ministério aportava recursos para este curso de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, e ele também começou a pensar em garantir salas de recursos multifuncionais, tanto que nos dias de hoje, 2012, a rede municipal de ensino, todas as escolas de Ensino Fundamental têm sala de recursos multifuncionais, e com equipamentos, claro, bem mais elaborados, pensados do que aqueles que a gente conseguiu lá em 2003, nas primeiras salas de recursos que a gente conquistou.* (Janise, entrevista em 2 abr. 2012).

Para a execução do Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, não basta implementar as salas de recursos multifuncionais nas escolas com professores especializados. É fundamental que elas funcionem plenamente, garantindo a oferta do AEE aos estudantes matriculados nas salas de aula comuns.

Portanto as ações iniciais para efetivação da proposta de educação inclusiva ocorreram em 2003, com a oferta de formação continuada aos professores do sistema municipal de ensino e a construção de salas de recursos multifuncionais. Em 2004, foram realizadas adaptações do espaço físico de algumas escolas para remover barreiras arquitetônicas e foram promovidos cursos de formação continuada. Porém essas ações foram concebidas de forma isolada, sem articulação com uma proposta efetiva de educação inclusiva e de reorganização do atendimento educacional especializado oferecido aos alunos com necessidades educacionais da

rede municipal de ensino, de modo que implicassem em modificações nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores especializados.

Em 2005, as ações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação começaram a ganhar mais força, com a reestruturação interna da secretaria, que a partir desse ano passou a contar com o Departamento de Educação Inclusiva.

Muitos foram os desafios enfrentados nesse processo. Alguns professores entrevistados manifestaram que a implementação da proposta aconteceu com uma transposição da classe especial para a sala de recursos multifuncionais, sem, contudo, haver alterações significativas na antiga proposta integradora da Educação Especial. Também disseram se sentir despreparados para atender alunos com necessidades educacionais especiais, rejeitando com frequência as políticas de inclusão que estavam sendo propostas.

Apesar de existirem a resistência à inclusão e o despreparo docente, Mittler assinala que o maior entrave à inclusão está “subjacente às crenças e atitudes das pessoas” (2003, p. 182) em geral, e não se vincula necessariamente à falta de formação dos professores. Assim, a principal dificuldade à mudança centra-se na base mística e mitológica criada em torno da educação dos alunos com necessidades educacionais especiais. Segundo o autor (ibidem, p. 182),

> Apenas o fato de que os serviços especiais existem reforça profundamente as crenças de que a formação especial e a perícia são necessárias para ensinar estas crianças e que a perícia está, por definição, ausente das escolas regulares [...]. Em decorrência dessa crença e de outras [...] os professores se veem como reprodutores do saber formal e esperam uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico pré-definidos às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas ditas escolas inclusivas.

Assim, tornou-se necessário que os professores reconhecessem a necessidade e a viabilidade de efetivarem a inclusão de todos os alunos e que, para isso, receitas prontas não existiam, como hoje continuam não existindo. Porém não desconsidero a necessidade de formação docente; ao contrário, enfatizo-a, afirmando que a complexidade do ato educativo não se encontra prescrita em manuais.

Portanto considero que são necessárias formações cujos conteúdos estejam orientados para as exigências dos conhecimentos teórico-práticos disciplinares e interdisciplinares da Educação Especial, oportunizando o uso de metodologias e

estratégias que possam promover modos, pensamentos e ações próprios de profissionais críticos, reflexivos, colaborativos e inclusivos.

Assim, a transformação das classes especiais em salas de recursos multifuncionais não constituiu tarefa simples. Essa transformação teve que ser feita gradativamente, pois surgiram algumas resistências, inclusive dos próprios professores especializados, que inicialmente demonstravam insegurança em enfrentar o desafio de deixar de atuar em classes especiais, com uma perspectiva integradora, para passar a atuar em salas de recursos multifuncionais, numa perspectiva inclusiva, conforme esclareceu a secretária municipal de Educação:

> *Primeira coisa que bateu foi o desespero nas professoras das classes especiais, pelo medo de, ao passarem para sala de recursos, elas não teriam direito a 50% de adicional de trabalho com crianças com necessidades educacionais especiais, mas, depois que garantimos que os 50% permaneceriam, elas se acalmaram. Outra resistência foi em relação ao trabalho com uma nova metodologia, pois as professoras estavam acostumadas a trabalhar do jeito que haviam aprendido há anos atrás. Foi difícil, mas aos poucos a gente conseguiu. Então, nós plantamos sementes no ano de 2003 e 2004, mas de fato em 2005 é que as políticas de inclusão começaram a acontecer de forma mais forte dentro das escolas municipais. Constituímos o grupo de educação especial dentro da Smed, e este grupo começou a dar orientação, oferecer formação aos professores e visitar as escolas. As resistências foram as mais diversas, tais como: professoras que diziam e ainda hoje dizem que não estão preparadas para trabalhar com crianças com necessidades educacionais especiais, embora a rede faça um conjunto de cursos e encontros de formação bastante significativa; alunos deficientes que precisavam não podiam ainda frequentar as salas de aula regular, em função das suas necessidades; professores da classe regular que não aceitavam, sob a alegação que não estavam preparados, mas isso ainda existe. A gente ainda não rompeu todas as barreiras.* (Janise, entrevista em 2 abr. 2012).

Mesmo diante dessas dificuldades iniciais, apontadas pela secretária Janise, paulatina e processualmente o município de Bagé desencadeou, nas escolas municipais, ações voltadas à construção de sistemas educacionais inclusivos. Entre essas ações, destacam-se: a reestruturação dos regimentos das escolas, contemplando a proposta de educação inclusiva; a reforma nos prédios de várias escolas para garantir acessibilidade; o desenvolvimento de projetos e eventos vinculados à perspectiva de educação inclusiva; abertura de concurso específico para professor de AEE e intérprete de Libras; contratação de tutores; e o desenvolvimento de cursos para formação continuada de gestores e professores da rede municipal de ensino.

Dos cursos de formação oferecidos, saliento o curso de pós-graduação em nível de especialização denominado Educação para Portadores de Necessidades

Especiais com ênfase em Deficiência Mental, promovido pela Universidade da Região da Campanha[12] (Urcamp) e financiado integralmente pela Prefeitura Municipal de Bagé, a qual possibilitou essa formação a 25 professores, no ano de 2005.

Assim começa a se compor um novo cenário nas escolas municipais de Bagé. As discussões em torno da educação inclusiva tornam-se mais frequentes e vigorosas, tanto dentro dos espaços formativos ocorridos dentro das próprias escolas quanto aos oportunizados pela Secretaria Municipal de Educação.

As resistências em relação à implementação do processo de inclusão nas escolas municipais de Bagé, embora ainda não estejam totalmente superadas, não impediram que esse processo fosse gradativamente encaminhado, conforme explica a secretária municipal de Educação Janise (entrevista em 2 abr. 2012):

> *A gente já avançou muito, porque não há professor na rede municipal de ensino que se recuse a atender uma criança com deficiência, só que com diferentes níveis de aceitação, porque há uns que aceitam, se envolvem e aprendem com a criança o jeito de trabalhar com ela e outros que preferem se manter distantes. Logo, ainda não há perfeição no trabalho, mas acho que a gente andou bastante. Tiramos leite de pedra, porque se olharmos onde nós estávamos 11 anos atrás e onde estamos hoje, percebe-se uma diferença muito significativa.*

Como reflexo desse novo momento, as escolas municipais dedicam maior atenção aos alunos com necessidades educacionais especiais, tanto no trabalho com eles quanto nos documentos escolares referentes a eles. Conforme Janise (entrevista em 2 abr. 2012), *"até nisso a escola era descuidada, pois muitas tinham alunos com deficiência mas não as registravam no censo"*, o que impediu essas escolas, por exemplo, de receberem salas de recursos multifuncionais em 2003.

Assim, os professores especializados, que em sua maioria realizavam o trabalho de forma individualizada, aos poucos foram se reorganizando em grupos e se fortalecendo no desempenho do seu trabalho, como relata Salete, num dos encontros do grupo focal:

> *No início cada um fazia o seu trabalho quietinha, pensando, será que eu fiz certo, será que o que falaram na Smed foi pra mim?! No começo não era assim. Tu fez o teu trabalho, ela fez o dela e deu. Ninguém conversava, tu não conseguia trocar experiência e pegar sugestões com a colega abertamente e tranquilamente, era um grande grupo, mas individual. Depois foi evoluindo, até por causa da inclusão, mudou. O nosso trabalho já foi*

[12] Nesse período, essa era a única universidade que oferecia cursos de pós-graduação na cidade, pois a Universidade do Estado do Rio Grande do Sul (Uergs) oferecia apenas cursos de graduação, e a Universidade Federal do Pampa (Unipampa) foi criada somente em 2006.

> *visto de outra maneira, pelas pessoas, pelas escolas, então foi isso que ajudou também a me modificar.* (Salete, encontro em 18 abr. 2012).

A evolução a que Salete se refere tem relação direta com a trajetória histórica e social da educação especial em Bagé. A professora ressalta as mudanças na forma com que ela e suas companheiras passaram a atuar nas escolas municipais. Ela mostra também a evolução na percepção do conceito de inclusão que passou a pautar a docência.

Segundo Sartoretto e Bersch (2011, s/p) o ensino e, consequentemente, o atendimento educacional especializado devem ser diferenciados das práticas realizadas no ensino escolar, evitando transformar a sala de recursos multifuncional em um espaço de reforço escolar. As autoras afirmam:

> No atendimento educacional especializado, o professor fará, junto com o aluno, a identificação das barreiras que ele enfrenta no contexto educacional comum e que o impedem ou o limitam de participar dos desafios de aprendizagem na escola. Identificando esses "problemas" e também identificando as "habilidades do aluno", o professor pesquisará e implementará recursos ou estratégias que o auxiliarão, promovendo ou ampliando suas possibilidades de participação e atuação nas atividades, nas relações, na comunicação e nos espaços da escola. (SARTORETTO; BERSCH (2011, s/p).

O atendimento educacional especializado oferecido nas salas de recursos multifuncionais das escolas municipais de Bagé acontece em função dos alunos. O mobiliário, os materiais didáticos e pedagógicos, os recursos de acessibilidade, as tecnologias e os equipamentos são disponibilizados aos professores especializados, considerando as necessidades educacionais dos alunos atendidos nesse espaço.

Diante das políticas nacionais estabelecidas e da possibilidade de adquirir esses espaços de AEE, o município de Bagé engajou-se nessa jornada, empenhando esforços para transformar as escolas municipais em espaços onde a educação inclusiva se efetivasse e, desse modo, garantindo que todos os alunos tivessem, além do acesso e da permanência na escola comum, uma educação de qualidade, capaz de contribuir para que eles se desenvolvam plenamente.

Para garantir a oferta do atendimento educacional especializado em todas as escolas municipais, mesmo para aquelas que ainda não possuíam salas de recursos multifuncionais, o município organizou o serviço de itinerância. Esse serviço é desenvolvido por professores especializados que, no turno inverso do seu ensino comum, acompanham alunos com NEE que estavam incluídos no ensino comum, bem como assessoram os professores na organização e no planejamento do

trabalho pedagógico que desenvolviam. Esses professores se reuniam quinzenalmente com o Departamento de Educação Inclusiva da Smed para discutir a respeito do trabalho realizado, na tentativa de coletiva e colaborativamente construírem alternativas que favorecessem a construção de uma escola para todos, pressuposto fundamental da educação inclusiva.

Atualmente, existem 41 salas de recursos multifuncionais, sendo 39 em escolas de Ensino Fundamental e duas em escolas de Educação Infantil. Muitos passos foram dados pelo sistema municipal de ensino de Bagé no sentido de qualificar o atendimento oferecido aos alunos com necessidades educacionais especiais, como afirmou a secretária municipal de Educação Janise:

> *Num primeiro momento aqueles 17 professores das classes especiais foram mantidos, mas passaram por momentos intensos de formação continuada. Depois disso, conforme foi crescendo o número de salas, nós ampliamos o número de professores. Primeiro, nos socorrendo de professores que já tínhamos na rede e que, por um motivo ou por outro, tinham uma formação na educação especial. Fizemos também uma especialização em educação inclusiva por que carecíamos de profissionais com esta formação para poder atuar nestas salas. Depois disso, fomos nos socorrendo de professores que tinham outros tipos de formação, os formados em educação especial pela Universidade Federal de Santa Maria, através da educação a distância. Depois nós concursamos professores para o atendimento educacional especializado, porque até então nós usávamos profissionais da rede que não eram concursados para tal, mas que estavam atuando por terem a formação para poderem trabalhar. Ainda hoje a gente mantém estes dois grupos, uma parte de professores concursados que foram nomeados para o atendimento educacional especializado e uma parte de professores da rede que tinham a formação do curso de especialização e que estão atuando.* (Janise, entrevista em 2 abr. 2012).

Além da formação continuada e da organização do atendimento educacional especializado, outras ações foram desenvolvidas. Surgiu o Projeto Matrícula Antecipada, que auxiliou na organização de recursos necessários à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, bem como à oferta do AEE. Esse projeto garantia: disponibilização de transporte escolar para alunos com dificuldade de locomoção e deslocamento até a escola; a oferta de oficinas de Libras para toda a comunidade; expansão da matrícula para os alunos com patologias neurológicas, que até então eram atendidos apenas pelos serviços de saúde; a implantação do Projeto Tutoria, fundamentado no oferecimento de apoio, intervenção e acompanhamento dos alunos que necessitam de um tutor, para atividades curriculares e diárias, por exemplo: higiene, alimentação, locomoção, entre outras.

O trabalho do tutor não substitui o trabalho do professor do AEE, muito menos o do professor da sala de aula comum. Sua função é de atuar como mediador no

processo de aprendizagem desenvolvido na sala de aula comum, dando suporte ao aluno com NEE.

São algumas ações frequentemente realizadas pelos tutores que atuam nas escolas municipais de Bagé: auxiliar o aluno a se acalmar quando ele tem alguma crise, se desorganiza ou fica ansioso; auxiliar na condução de tratamento de saúde, por meio do controle da medicação; tornar-se referência para o aluno identificar-se; observar a conduta do aluno, relatando ao professor do AEE e da sala de aula comum aspectos significativos que estejam afetando (positiva ou negativamente) a aprendizagem e participação do aluno na aula, trabalhando em conjunto com estes professores; participar das reuniões e cursos de formação promovidos pela Smed; entre outras.

O trabalho de tutoria é desenvolvido por estagiários ou voluntários da área da Educação Especial e saúde, que apresentem perfil para tal. A escola solicita esse serviço e, após avaliação do Departamento de Educação Inclusiva da Smed, é verificada sua necessidade e viabilidade.

Os investimentos feitos na área da Educação Especial, nos últimos anos, não têm sido pequenos e envolvem questões políticas. Não me refiro à política partidária e, sim, à política enquanto tomada de decisão frente à realidade existente, porque, embora o governo federal e as políticas públicas normatizem a inclusão, repassando recursos para sua implementação, elas se tornam concretas quando os sistemas de ensino assumem verdadeiramente essa perspectiva inclusiva, como forma de respeito às pessoas, às escolas e aos professores.

Dessa forma, a secretária municipal de Educação Janise afirma que o trabalho desenvolvido em Bagé destaca-se na região, principalmente pelas decisões e pelos investimentos feitos:

> *É que foi uma decisão política de fazer a inclusão, na certeza de que, sim, as pessoas tinham direito e nós tínhamos que trabalhar neste sentido, então até a questão de investimento de recursos. Por exemplo, a questão das tutorias, se tu vai ver, isso é dinheiro não é qualquer prefeitura que está disposta a investir para poder ter.* (Janise, entrevista em 2 abr. 2012).

Atualmente, as professoras especializadas que atuam nas salas de recursos multifuncionais das escolas municipais de Bagé garantem atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conforme prevê a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Em geral, esse AEE é oferecido no

turno inverno ao que o aluno frequenta a sala de aula comum, com exceção da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na qual os alunos são retirados da sala de aula comum para serem atendidos, no mesmo período, pelo professor especializado.

A proposta de implementação da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva nas escolas municipais avançou muito. O município estudado é referência em educação inclusiva para a região da Campanha do Rio Grande do Sul. Contudo o processo de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais não se dá como um processo isolado. A efetivação da Educação Especial na perspectiva inclusiva fez com que a Secretaria Municipal de Educação de Bagé, assim como as próprias escolas municipais, se articulassem e construíssem parcerias com órgãos oficias e centros educacionais especializados.

A Smed de Bagé, como parte de um movimento em espiral, estabelece parcerias com outras secretarias de governo, tais como: secretarias de Transportes, Assistência Social, Saúde, Atividades Urbanas, entre outras. Essas parcerias contribuem na busca pela transformação de Bagé em um município inclusivo.

Tais parcerias têm o objetivo de orientar as famílias e oportunizar avaliações e atendimento multidisciplinar que compreenda as especificidades de cada aluno. Esse atendimento é oferecido por profissionais de diferentes áreas, como assistência social, fonoaudiologia, fisioterapia, psicologia, psicopedagogia, terapia ocupacional, neurologia, psiquiatria, psicomotricidade, nutrição, ortopedia, oftalmologia, pediatria, traumatologia, entre outras.

Além das adaptações de alguns prédios públicos, também serve de exemplo de fruto colhido por essas parcerias a construção da uma praça adaptada. Segundo notícia veiculada no *site* oficial da Prefeitura Municipal, em 23 de abril 2012, a Praça Especial construída “é única no Estado e a 3ª no Brasil. São seis brinquedos totalmente adaptados para as crianças especiais, principalmente cadeirantes, proporcionando, assim, acesso, mais segurança e lazer para todos.” (BAGÉ, 2012). A figura a seguir apresenta o registro fotográfico ilustrando a praça citada.

Figura 8 – Praça Especial

Fonte: Bagé (2012)

3.4 AS PROFESSORAS DO AEE E A MISSÃO DE ESPALHAR E CULTIVAR SEMENTES INCLUSIVAS

> *Todo jardim começa com uma história de amor, antes que qualquer árvore seja plantada ou um lago construído é preciso que eles tenham nascido dentro da alma. Quem não planta jardim por dentro, não planta jardins por fora e nem passeia por eles.* (ALVES, 2003, p. 75).

De acordo com o que está disposto na Resolução CNE/CEB n. 4/2009, em seu art. 12, para realizar o atendimento educacional especializado o professor deve possuir formação inicial que o habilite para o exercício da docência e ter formação específica na área da Educação Especial. Assim, esse professor deve possuir duas vertentes formativas, uma que lhe permita a construção de conhecimentos e saberes necessários à docência e outra que oriente para a inclusão dos alunos com NEE.

Vale salientar que os cursos de formação continuada com menos de 360 horas não habilitam para atuar nessas salas, o que não desmerece nem desqualifica esse tipo de formação. Ao contrário, é através dessa formação que grande parte dos professores que atuam na Educação Especial encontrou espaço para dar continuidade aos seus estudos.

A formação inicial das professoras entrevistadas não é para atuação em um único nível de ensino (por exemplo, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio ou Ensino Superior). Elas têm formação inicial e/ou especialização para atuar

na área da Educação Especial, de forma transversal a toda a estrutura organizacional da educação brasileira.

Então, na formação docente do professor especializado, há um caráter genérico e um específico, na medida em que sua formação é alicerçada na construção de habilidades e competências que o tornem capaz tanto de entender o desenvolvimento humano em sua amplitude quanto de perceber e propor intervenções em aspectos pontuais relacionados com as necessidades educacionais especiais dos alunos (por exemplo: cegueira, *deficit* intelectual, hiperatividade, surdez etc.) que poderão intervir nesse desenvolvimento.

As professoras investigadas, além de terem realizado cursos de formação que as habilitaram para atuar na Educação Especial, também participam frequentemente de cursos de formação continuada nessa área. Esses cursos, em grande parte, são oferecidos pela Smed ao longo do ano, abordando diferentes temáticas relacionadas com a educação na perspectiva inclusiva, sendo alguns de caráter mais amplo, nos quais são discutidas questões relacionadas com a inclusão, permitindo a participação de outras pessoas além das professoras especializadas, e outros cursos de caráter mais específico e pontual, abordando temáticas específicas que possam contribuir para o AEE, inclusive dentro do espaço destinado às reuniões pedagógicas da Smed.

Portanto as professoras especializadas são incentivadas a estudarem e a estarem permanentemente se qualificando. Se o município não tem condições de oferecer um determinado curso e/ou formação na própria cidade, como alternativa ele viabiliza a participação de algumas professoras em cursos de outras cidades e/ou estados, arcando com as despesas para que elas os realizem e, após, sejam multiplicadoras dos conhecimentos construídos, para as demais colegas. Como exemplos, cito o curso que a professora Salete fez para aprender a utilizar a máquina para grafia Braille e o curso que a professora Michela realizou na área de comunicação alternativa, com foco na construção de pranchas para comunicação.

As professoras especializadas investigadas também participam de outros cursos que não necessariamente são oferecidos pela Smed, desde que despertem seu interesse e que elas consigam administrar seu tempo para fazê-lo.

As publicações do MEC relacionadas com a Educação Especial também são importantes recursos para o aprofundamento teórico e prático das professoras, pois elas, além de lerem o material, também o estudam de modo individual e coletivo no

espaço da formação continuada da Smed. A professora Salete utiliza essas referências bibliográficas não apenas para estudo, mas também para fundamentar e criar a sua prática pedagógica, conforme ela afirmou:

> *Nós estudamos através do que o MEC nos propõe e dentro do que a gente tem de material. Os livros que o MEC enviou são uma bibliografia pra gente estudar, e a partir do que estudamos nós vamos montando a nossa prática.* (Salete, entrevista em 23 maio 2012).

As professoras investigadas participam e também promovem formações, cujo objetivo principal é abordar assuntos relacionados com o processo de inclusão de modo geral ou de algum aluno em particular. A professora Valéria descreve uma das formações que realizou junto ao grupo de professores da Escola Lírio Escarlate, contando que fez essa formação em função da aluna Érica:

> *Na formação que eu fiz com as professoras, dei alguns temas e elas tinham que fazer diferentes atividades, com um tipo de inteligência diferente. Uma pegou a parte do pensamento lógico-matemático e tinha que criar uma atividade que trabalhasse aquele único tema. Acho que era respeito, amizade, enfim, relações interpessoais. Falei um pouco sobre os tipos de inteligências, das metodologias diferenciadas, e cada grupo tinha que fazer uma proposta. Eu trazia coisas que eu fazia com os alunos que davam certo e que também podiam dar certo em sala de aula, sugestões. Acho que as professoras começaram a se dar conta do potencial da Érica. As professoras começaram a falar do que estavam fazendo e a de historia contou que ela estava trabalhando o Brasil e que a Érica contou toda a história, do jeito dela, um pouco infantilizada, mas ela contou tudo como tinha acontecido em minúcias, e a professora ficou surpresa com o que aconteceu e começaram a acreditar nela.* (Valéria, entrevista em 14 maio 2012).

As professoras investigadas realizam essas formações no contexto escolar, buscando, por meio delas, oportunizar espaços de reflexão e estudo, principalmente para os professores da sala de aula comum. Em geral, o objetivo dessas formações é favorecer o processo de inclusão, por meio da compreensão das necessidades educacionais dos alunos e das implicações para as práticas pedagógicas, bem como esclarecer aspectos específicos do trabalho que as professoras desenvolvem no AEE, como é o caso da formação que a professora Michela está planejando realizar, cuja temática são as pranchas de comunicação. A professora conta que está estudando com a supervisão da escola uma

> *[...] formação para mostrar aos professores como se faz uma prancha. Cada pedacinho que eu tenho que desenhar tem uma caixa, e dentro da caixa tem que colocar o comando de voz. Para que esta letra venha para a caixa que o aluno responde, e que é a primeira opção, eu tenho que dar um comando que ele faça esta locomoção. Tudo isto demanda tempo. Quero mostrar para os professores para que eles percebam que quanto antes o*

> *planejamento chega, mais rápido o aluno vai ter o conteúdo.* (Michela, entrevista em 15 maio 2012).

Assim, a proposição de realizarem atividades formativas com as colegas, bem como o testemunho das suas próprias práticas pedagógicas, constituem-se em algumas alternativas com as quais elas buscam intervir na realidade escolar, a fim de torná-la inclusiva. Essas professoras conquistaram esse espaço para formação com seus colegas, dentro das escolas em que atuam, principalmente em função de serem reconhecidas como profissionais que possuem saberes importantes a serem compartilhados, não numa perspectiva bancária (FREIRE, 2006), como professoras que detêm saberes e os depositam autoritariamente nos demais, mas como sujeitos históricos que sabem que podem transformar a realidade e o fazem democraticamente. De acordo com Freire (2011, p. 110):

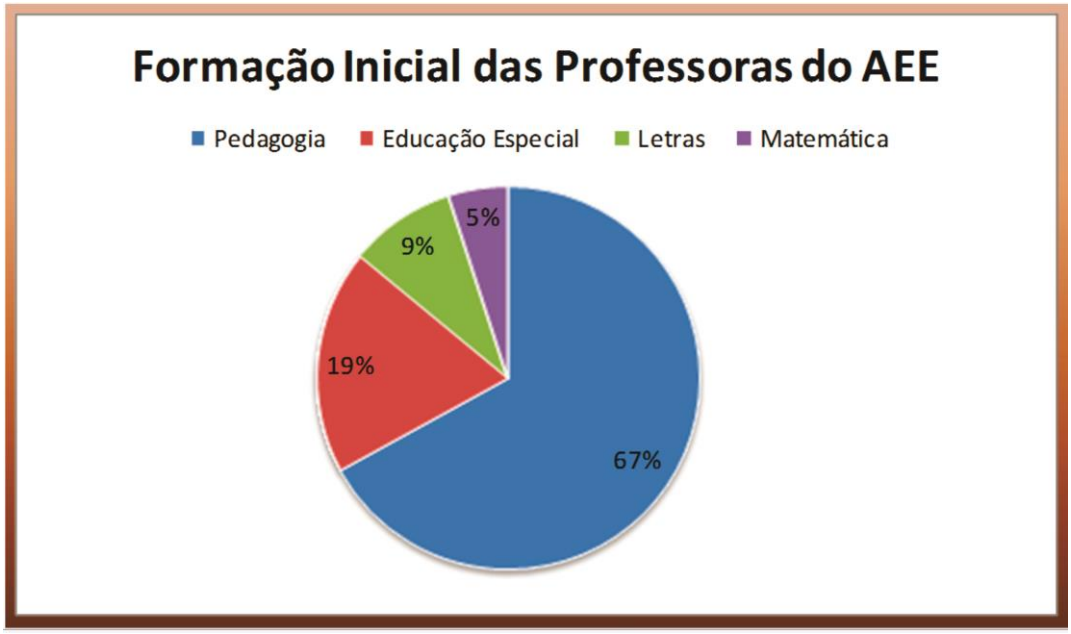
> A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa ser autenticamente vivido.

Nesta investigação, meu olhar voltou-se para o profissional que tem uma formação específica e que se especializa para realizar o atendimento educacional especializado nas escolas municipais de Bagé; além de possuir o desejo "nascido dentro da alma" (ALVES, 2003, p. 75), conforme reflexão na citação inicial deste subcapítulo. Trabalhar na Educação Especial envolve práticas singulares que podem contribuir significativamente no processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

No ano de 2011, o sistema municipal de ensino de Bagé contava com 29 professoras especializadas atuando no atendimento educacional especializado oferecido nas salas de recursos multifuncionais. A seguir, trago gráficos com dados referentes à formação inicial, ao tempo de serviço, ao número de alunos atendidos e às escolas nas quais as professoras do AEE atuam.

O gráfico 1 apresenta a formação inicial das professoras que realizam o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais das escolas municipais de Bagé.

Gráfico 1 – Formação inicial das professoras do AEE



Fonte: a autora (2012)

Todas as professoras do atendimento educacional especializado possuem formação inicial obtida em cursos de licenciatura, sendo que 67% cursaram Pedagogia, 19% Educação Especial, 9% Letras e 5% Matemática.

É possível perceber que as professoras, desde sua formação inicial, já haviam expressado seu desejo pela docência, mas a maioria buscou a formação específica na área da Educação Especial em cursos de pós-graduação em nível de especialização. Assim, com exceção de apenas uma, 28 professoras realizaram pelo menos um curso desse nível, o que pode revelar interesses para atuar na Educação Especial e/ou necessidade de aperfeiçoamento e qualificação para o trabalho que já desenvolviam.

Em ambas as situações, acredito que a "consciência do inacabamento" (FREIRE, 2011) pode ter contribuído para que essas professoras tivessem o reconhecimento de que ensinar envolve a criação de "possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (ibidem, p. 47). A concepção antropológica de Freire é fundamentada pela ideia de que os seres humanos são inacabados, num mundo em constante mudança, próprio da experiência vital. Para o autor, onde há vida, há inacabamento. Os seres humanos estão permanentemente fazendo-se, refazendo-se, começando, recomeçando, inventando e reinventando a própria vida.

Acredito que a educação tem se fundamentado a partir desse inacabamento e das infinitas possibilidades oriundas de seu reconhecimento. Nesse sentido, Freire

afirma que, como “professor crítico, sou um ‘aventureiro’ responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se.” (ibidem, p. 49). Portanto o movimento potencializado pela consciência do inacabamento pode promover a busca pelo conhecimento, implicando cumplicidade com o sujeito cognoscente, ou seja, com a pessoa que está buscando conhecer – na situação em questão, a professora do AEE. Assim, as relações que se estabelecem são dinâmicas, reflexivas, históricas, transcendentes, políticas e transformadoras.

Nessa perspectiva, o cerne da educação humana pode se encontrar no inacabamento, pois o sujeito cognoscente sabe que é inacabado e, por isso, se lança na aventura sem fim de se realizar e se completar por meio das relações que estabelece no, com e pelo mundo. Não destoa a afirmação de Gadotti (2003, p. 47). salientando:

> Nós, seres humanos, não só somos seres inacabados e incompletos como temos consciência disso. Por isso, precisamos aprender com. Aprendemos com porque precisamos do outro, fazemo-nos na relação com o outro, mediatizados pelo mundo, pela realidade em que vivemos.

Nesse contexto, a consciência do inacabamento pode ter mobilizado as professoras do AEE a buscarem conhecimentos capazes de contribuir e qualificar as práticas pedagógicas a favor da inclusão dos alunos, como sujeitos cognoscentes movidos para a transformação e não para a adaptação.

Ainda discutindo a formação inicial das professoras do AEE, também considero significativos os 19% que realizaram essa formação diretamente na área da Educação Especial, ou seja, que definiram essa área de atuação profissional desde a sua formação inicial e optaram por complementá-la com cursos de especialização igualmente nessa área.

As professoras Francine, Michela e Valéria participaram do mesmo curso de graduação, oferecido pela Prefeitura Municipal na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), por meio da modalidade de Educação a Distância, no ano de 2005. Tive a oportunidade de investigar a formação docente realizada nesse curso, na pesquisa que realizei em nível de mestrado, intitulada *Navegando pelos nós da Educação a Distância: com a palavra as alunas-professoras em formação*. Percebi que o elo fundamental que uniu as modalidades de Educação Especial e de Educação a Distância no referido curso foi

> [...] o caráter libertador que elas podem ter ao lutarem pela democratização do acesso e pelo direito de todos a uma educação de qualidade, independentemente das diferenças, semelhanças, perspectivas, necessidades, interesses, contingências, especificidades, limitações, idades, condições sociais, físicas, políticas, culturais e econômicas que tenham ou que possam vir a ter. (MARTINS, 2007, p. 39).

A luta a favor da educação pública de qualidade fez parte da formação e da própria vida dessas professoras, pois, para algumas delas, foi a primeira oportunidade que tiveram de realizar um curso de graduação de uma universidade federal.

> Assim, superando limitações e desenvolvendo potencialidades, as alunas e alunos vão além, refletindo suas conquistas no imenso orgulho que sentem e expressam em relação ao curso que fazem: “sei que tenho muito a aprender, mas vou conseguir”, “se não tivesse esse curso certamente eu não estaria estudando nem conseguiria realizar meu sonho de fazer uma faculdade”, “quero depois de terminar o curso, continuar estudando e quem sabe fazer um pós ou mestrado”, “estou aprendendo um monte de coisas sobre a Educação Especial e também sobre o computador e a Internet”, “as minhas colegas são muito legais, nós discutimos os problemas que temos na Escola e buscamos soluções, é muito legal”, “o sonho está cada vez mais perto, já estamos pensando até em formatura”. (ibidem, p. 79-80).

Durante a formação inicial em Educação Especial, essas professoras tiveram os primeiros contatos com o campo de atuação profissional, por meio de estágios e de trabalho voluntário em escolas municipais. Isso lhes auxiliou na escolha profissional e no estabelecimento dos primeiros laços de companheirismo com as colegas que atuavam na Educação Especial das escolas municipais, naquele período. Após conclusão do curso, elas se efetivaram nas escolas municipais, correspondendo, assim, aos 19% indicados no gráfico anterior.

O próximo gráfico apresenta o tempo de serviço das professoras que atuam no AEE.

Gráfico 2 – Tempo de serviço das professoras que atuam no AEE

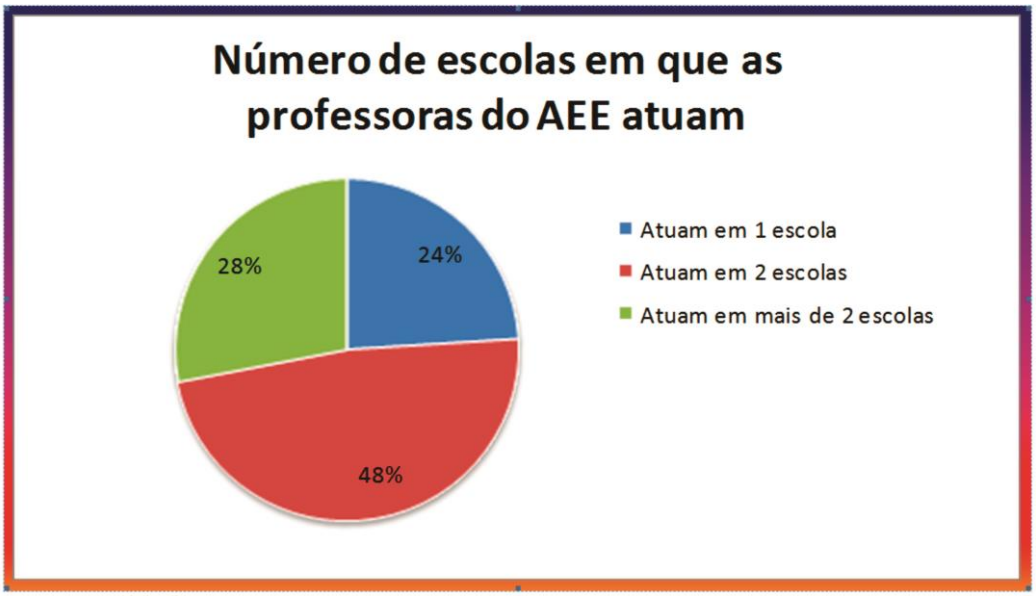
Fonte: a autora (2012)

Esse grupo é formado por professoras que têm uma caminhada (algumas menor e outras maior) na Educação Especial. Nos espaços coletivos de formação e de trabalho, as professoras com menor tempo de serviço na Educação Especial valorizam a experiência e os conhecimentos das colegas que atuam há mais tempo, as quais, em geral, acolhem as professoras novas com receptividade e amorosidade.

A propósito disso, não são poucos os elogios que a professora Marina, uma das professoras com maior tempo de serviço (mais de 20 anos) e que foi sujeito deste trabalho, recebeu de suas colegas durante a pesquisa. Os elogios eram vinculados à generosidade, à humildade, à paciência e à boa vontade de a docente auxiliar as colegas.

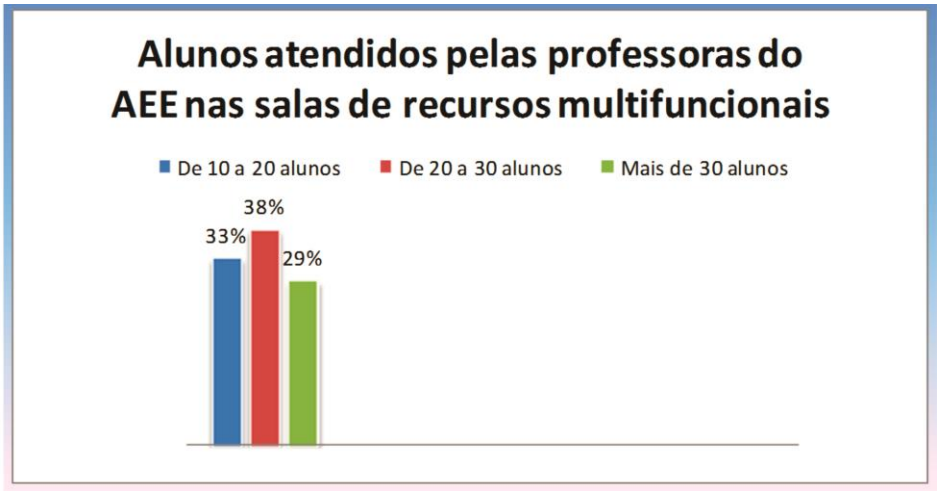
Os gráficos seguintes apresentam dados referentes ao número de escolas e de alunos com necessidades educacionais especiais que as professoras do AEE atendem, principalmente nas salas de recursos multifuncionais existentes nas escolas municipais de Ensino Fundamental de Bagé.

Gráfico 3 – Escolas em que as professoras do AEE atuam



Fonte: a autora (2012)

Gráfico 4 – Alunos atendidos pelas professoras do AEE



Fonte: a autora (2012)

Como se pode observar nos gráficos apresentados, as professoras que realizam o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais atuam em pelo menos duas escolas, tanto de Ensino Fundamental quanto de Educação Infantil, como é o caso da professora Salete. São poucas as professoras que atendem apenas uma escola, embora elas manifestem que gostariam que fosse assim. Mas isso não impede que, em algumas escolas, como na Escola Tulipa, o AEE seja realizado por quatro professoras especializadas.

Quanto ao número de alunos, as professoras investigadas atendem, em geral, mais de 20 alunos no total de escolas em que atuam. A definição do número de atendidos pelos professores especializados é feita pela Smed, através do Departamento de Educação Inclusiva, que faz a lotação das professoras nas escolas municipais e a matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas, por meio do Projeto Matrícula Antecipada, conforme relatou a secretária municipal de Educação Janise:

> *Nossa equipe de educação especial primeiramente analisa o perfil do professor com o tipo de criança e deficiência que a gente tem, porque existem pessoas que se dedicam e têm um desempenho melhor com paralisado cerebral, outras com crianças surdas, outras com autistas, por exemplo. Então, entre os critérios, o principal é o perfil da pessoa. Contudo também são consideradas outras questões, tais como: a proximidade da escola, local de moradia e o número de crianças a serem atendidas. Uma das coisas que as gurias da Educação Especial estudam é o número de alunos e o tipo de deficiência que o professor vai atender, porque, como temos a matrícula antecipada dos alunos com necessidades educacionais especiais, as gurias vão mexendo "as peças do tabuleiro".* (Janise, entrevista em 2 abr. 2012).

Dessa forma, há uma organização prévia para garantir que todos os alunos com NEE que necessitam de atendimento educacional especializado o tenham nas escolas municipais de Bagé. É provável que tal organização seja bastante complicada, pois envolve pessoas com diferentes desejos, necessidades, dificuldades e histórias de vida.

Embora difícil, a organização se faz fundamental para permitir ao sistema de ensino o provimento dos serviços e recursos necessários à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Janise explica que a Smed antecipa a matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais, porque assim ela

> *[...] pode se preparar previamente. Por exemplo: se a gente vai ter uma criança surda dentro daquela escola no ano seguinte, e ela não tem intérprete, nós temos que providenciar; se a escola vai receber uma criança com deficiência física e ainda não está adaptada, nós temos a acessibilidade naquela escola até o início do ano, além do profissional para trabalhar com a criança também.* (Janise, entrevista em 2 abr. 2012).

Todas as 38 escolas municipais de Ensino Fundamental de Bagé possuem salas de recursos multifuncionais, onde 28 professoras especializadas realizam o AEE. Esse grupo é formado por professoras concursadas especificamente para a Educação Especial e outras já pertencentes ao quadro de professores do sistema municipal de ensino, que foram convidadas pelo Departamento de Educação

Inclusiva da Smed para atuar neste espaço, por possuírem formação na área da Educação Especial e por terem se destacado qualitativamente no trabalho que desenvolvem, segundo informou Janise:

> *O importante é que o critério que é utilizado por nós hoje é o trabalho realizado, ou seja, o professor que está fazendo um bom trabalho no atendimento educacional especializado se mantém na sala de recursos, mas se ele não tem um bom desempenho a gente acaba substituindo, e ele volta para os anos iniciais, ou para alguma disciplina, dependendo da área do concurso dele. Nessa situação, nós chamamos alguém que seja concursado, porque assim teremos certeza de que a pessoa está bem preparada para trabalhar. O critério é qualidade. Alguns professores da Educação Especial até nos procuraram e disseram que tinham formação em Educação Especial e que queriam atuar na área, outros nós convidamos porque conhecíamos o profissional e sabíamos que era sério e que, possuindo a formação, poderia ter um bom desempenho. Então o critério é basicamente a qualidade do trabalho que o profissional apresenta.* (Janise, entrevista em 2 abr. 2012).

Essas professoras concursadas e/ou convidadas oferecem atendimento educacional especializado nas escolas de Ensino Fundamental do município, tendo por objetivos:

> I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
> II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
> III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
> IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011a, p. 2).

Portanto o AEE envolve a construção de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos que contribuam para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, de acordo com as formas indicadas no Decreto n. 7.611/2011, as quais estabelecem que esse atendimento deve ser:

> I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
> II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (ibidem, p. 2).

Nessa perspectiva, as professoras especializadas investigadas procuram desenvolver seu trabalho de forma transversal e interligada com todos os profissionais da escola. Para tanto, as professoras do AEE buscam constantemente estabelecer um trabalho em parceria com as professoras da sala de aula comum. Os depoimentos das professoras investigadas mostram que nem sempre isso é

possível. Elas explicam que muitas vezes são entendidas pelos colegas e gestores como *privilegiadas*, *máquinas*, *detentoras do saber* e *sofredoras*.

A visão da professora do AEE como *privilegiada* surge, principalmente, pelo número de alunos que atendem (frequentemente fazem atendimentos individuais), pela autonomia que possuem na gestão dos horários de trabalho em cada escola (em geral, elas atendem, em média, três escolas e elaboram os próprios horários de trabalho e pelos recursos que dispõem nas salas de recursos multifuncionais). O relato da professora Salete evidencia essa situação.

> *Como a gente não tem turma e a gente tem dois computadores à disposição, acham que a gente tem privilégios e não faz nada. E a gente que é itinerante, a gente não tem um descanso quando tu não está na escola acham que tu está por aí de folga, mas tu anda batalhando em 200 escolas.* (Salete, encontro em 29 mar. 2012).

Outro aspecto que contribui para que elas sejam percebidas como privilegiadas diz respeito à questão da remuneração. Na rede municipal de ensino de Bagé, a professora do AEE tem seu salário básico acrescido em 50%. Algumas vezes, seu salário é superior ao do professor da sala de aula comum ou mesmo de alguns gestores escolares (supervisor, orientador educacional, diretor), dependendo do tempo de serviço ou do ano ou modalidade de atuação.

Outra forma de conceber as professoras do AEE é associando-as às *máquinas*. Nessa concepção, elas são percebidas como incansáveis, infalíveis, programáveis, disponíveis para trabalharem em qualquer momento e horário, como máquinas funcionando em velocidade máxima. Essa ideia, além de incomodá-las, também interfere no seu trabalho e na interação que realizam com os sujeitos que as veem dessa forma.

Valéria explica que as professoras muitas vezes pensam que elas são *"uma máquina sempre"* (Valéria, encontro em 22 mar. 2012). Um exemplo dessa percepção é a solicitação feita pelo professor da sala de aula comum a esta professora, para construção e adaptação de material pedagógico para um aluno por ela atendido. Essa solicitação aconteceu minutos antes do horário em que o aluno necessitava utilizá-lo na sala de aula comum, fazendo com que ela tivesse pouco tempo para cumprir a tarefa.

A terceira forma de ver a professora do AEE é considerando-a *detentora de saberes* ligados tanto às necessidades educacionais dos alunos quanto à inclusão dele na sala de aula comum. Nesse prisma, é atribuída a ela a responsabilidade pela

escolarização desse aluno com NEE, sobretudo no que diz respeito à superação de barreiras de aprendizagem e de participação no cotidiano da escola.

A professora Michela recorda que, por um longo período, em uma das escolas que trabalhou, era rotineiro ouvir expressões como *"olha, é teu aluno, problema teu, o professor tem que falar contigo"* (Michela, entrevista em 22 maio 2012). Ela explica que parecia que deveria ter solução para tudo que envolvesse os alunos com necessidades educacionais especiais e que ela seria a única capaz de atendê-los na escola, mesmo em questões distantes de sua competência docente.

A professora Salete relata um episódio que ouviu de uma colega sua, quando esta iniciou suas atividades numa determinada escola.

> *Uma colega, numa reunião, me disse que havia deixado uma caixinha para os professores colocarem recados para ela durante a semana, mas que havia se surpreendido. Ela me disse: "Vou te mostrar o primeiro pedido de ajuda que eu recebi das gurias. Foi assim. Acho que todas as professoras da área fizeram, porque tem a assinatura de vários colegas. No bilhete eles pediram que eu fosse pra frente, juntasse todos os professores numa sala de aula para dar aula e eles iam ser os alunos. Eu ia dar aula de todas as disciplinas e ver aquela situação, porque disseram eles: aí tu vai ver como é. Tu cobra da gente, então, vem sentir na pele". Primeiramente, ela ficou enlouquecida quando leu o bilhete, mas aí ela disse que foi para casa, no outro dia conversou com a supervisora e viu que de repente aquele bilhete era um pedido de socorro. Ela e a supervisora reuniram todos os professores e esclareceram que ela não tinha condições de dar uma aula de física, de história porque ela não era professora destas áreas, tanto é que não se trabalha reforço em sala de recursos, se trabalha as áreas que o aluno tem possibilidade de trabalhar.* (Salete, entrevista em 4 jun. 2012).

Este bilhete representa o que Mantoan (2001) chama de resistências, que com o tempo serão desfeitas. Para a autora os professores se conscientizam "de que as crianças seguem caminhos diferentes para aprender e de que isso é normal" (ibidem, p. 235). Consequentemente, o desafio não é ensinar apenas aos alunos com necessidades educacionais especiais, mas à turma toda, com suas diferenças, necessidades e potencialidades, dentro da proposta de educação inclusiva.

A quarta forma de conceber a professora do AEE é denominando-a pelo adjetivo de *sofredoras*, que significa a compreensão delas como pessoas que sofrem, sendo dignas de pena, pesar e misericórdia. Nessa concepção, estão presentes também as tutoras que acompanham os alunos com NEE na sala de aula comum.

A professora Francine relata que o secretário de uma das escolas municipais em que trabalha diz que as tutoras são "*Isauras*"[13] (Francine, encontro em 18 abr. 2012). Nessa perspectiva, as tutoras, as professoras do AEE e provavelmente os demais profissionais que atuam com alunos com NEE sacrificariam suas vidas, atuando com um cunho mais caridoso e sacerdotal do que profissional.

Com isso, não quero dizer que os sentimentos expressos nessa forma de ver a professora do AEE não habitam o universo docente. Mas considero temerário considerar essas docentes como sofredoras em razão do exercício de sua profissão. As professoras do AEE investigadas não se sentem *melindradas* quando seus alunos as machucam fisicamente, o que poderia ser uma razão para despertar sentimentos de piedade, desencadeadores da expressão *sofredoras*. Contudo, ao se despirem das vaidades, as professoras do AEE compreendem que, na maioria das vezes, os gestos dos alunos são involuntários. Elas explicam que o conhecimento adquirido fez com que compreendessem dessa forma. As falas a seguir demonstram essa situação.

> *Quando um aluno me bate, parece que tudo o que eu estava ali me esforçando pra fazer foi por água baixo, mas aí eu me recupero e reajo.* (Salete, encontro em 18 abr. 2012).
>
> *A gente é muito mais machucada que a professora da sala de aula comum, pela intensidade do trabalho que realizamos.* (Francine, encontro em 18 abr. 2012).
>
> *Eu já levei tapa no rosto, pontapé.* (Matilde, encontro em 18 abr. 2012).
>
> *Eu levei ontem fincão com lápis.* (Salete, encontro em 18 abr. 2012).
>
> *Vocês repararam que eu não uso nada, brinco, colar, pulseira. Quando eu vou pra aula, eu tiro tudo.* (Francine, encontro em 18 abr. 2012).
>
> *Eu tive um aluno que, com movimento involuntário, na época em que eu usava aparelho, bateu com a nuca no meu rosto e o aparelho machucou toda minha gengiva. Mas o movimento dele foi totalmente involuntário, ele não tinha noção. Não dá pra sentir raiva de uma pessoa que está ali sofrendo desorganizada. Tu ficas em segundo plano.* (Andrisia, encontro em 18 abr. 2012).

As reflexões aqui trazidas evidenciam algumas das dificuldades vivenciadas pelas professoras no atendimento educacional especializado e que representam desafios práticos que elas precisam enfrentar para a inclusão dos alunos com NEE na sala de aula comum e na de recursos multifuncionais.

---

[13] Referência à personagem do livro *A escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães (1875), que foi adaptada para o cinema diversas vezes e para duas novelas televisivas.

Nesse contexto, para desconstruir as ideias de professoras *privilegiadas*, *máquinas*, *sofredoras* e *detentoras de saber*, elas buscam, por meio do diálogo com os colegas, mostrar o trabalho que realizam, de que forma o fazem, com quais objetivos e em quais condições a tarefa acontece, enfatizando constantemente a importância do trabalho em equipe.

Assim, as professoras do AEE revelam que buscam estreitar os laços de afinidade com os colegas, a fim de tornarem-se *parceiras* deles no desafio de incluir os alunos com NEE. Matilde e Valéria dizem aos colegas:

> *Eu digo: "Olha, eu não sou sozinha, para o resultado ser efetivo, o trabalho depende de cada um de nós. Somos uma equipe, e o resultado só na parceria, porque não tem ninguém que consiga fazer sozinho, que construa alguma coisa com o aluno. O sucesso é de todos, porque o resultado do trabalho com o Pablo depende de mim, do professor, da coordenadora pedagógica, dos funcionários. Todos ali estão dentro deste processo."* (Matilde, encontro em 29 mar. 2012).

> *Eu procuro mostrar muito ali na sala de recursos nas formações ou quando o próprio professor vai ali para sala eu mostro tudo o que é feito, os encaminhamentos, as avaliações que eu faço com aquele aluno, os papéis que a gente usa. Eu mostro tudo.* (Valéria, encontro em 29 mar. 2012).

A superação de barreiras e estereótipos faz parte da prática dessas professoras, que enfrentam desafios sabendo que é preciso, muitas vezes, na expressão de Valéria (entrevista em 14 abr. 2012), *"meter a cara"*, o que pode provocar *"inimizades"* conforme explicou a professora Francine (encontro em 22 mar. 2012).

Michela narra que, para tornar-se parceira das demais pessoas das escolas em que atua, conquistando seu espaço e fortalecendo a ideia de que os alunos com NEE são responsabilidade de toda a escola, começou a se *"fazer presente"* (Michela, entrevista em 22 maio 2012). Ela esclarece que aproveitava as ocasiões que surgem no cotidiano escolar, como acompanhar a orientadora educacional em visitas domiciliares, mesmo quando a residência visitada não era de aluno por ela atendido. Ela explicou que procura ser útil, por exemplo: *"escola precisava de computador. A escola comprou datashow e ninguém sabia montar. Então, eu disse: 'Deixa que eu monto'. Eu ia lá e montava as atividades."*. Além disso, ela se oferece também para apresentar festas, ensaiar uma música, ficar no horário do meio-dia, pois acredita que para ser *"ajudada [ela] tinha que ajudar"* (Michela, entrevista em 22 maio 2012). Adotando essa postura, a professora recorda, sorridente, que as

colegas chamavam-na de *"Bombril* [por ter] *1001 utilidades"* (Michela, entrevista em 22 maio 2012).

As parcerias não se limitam somente aos colegas da escola, porque ser professora do atendimento educacional especializado implica estabelecer uma rede de trabalho colaborativo pró-inclusão também com outros profissionais. A professora Valéria compara o trabalho desenvolvido na sala de recursos multifuncionais com uma ilha:

> *A sala de recursos é como se fosse uma ilha. Para podermos sair dali, dependemos da prática dos outros professores da sala de aula; dependemos do interesse do aluno comparecer nas aulas, dependemos da família do aluno e da nossa pratica, resumindo é uma rede trabalhando junto, se não ficamos isoladas.* (Valéria, encontro em 22 mar. 2012).

Essa ideia é explicada pela professora Marina, ao afirmar que as professoras que realizam o AEE contam e pedem ajuda a outros profissionais, pois *"não trabalhamos sozinhas, corremos atrás, temos os centros de apoio, corremos atrás de fonoaudióloga e dos colegas para nos assessorar."* (Marina, encontro em 22 mar. 2012). Assim, as professoras do AEE não medem esforços para promover a inclusão real dos alunos com necessidades educacionais especiais, não apenas para que eles tenham acesso aos espaços escolares e da vida em sociedade, mas para que possam se desenvolver, interagir com colegas e alunos e serem felizes.

Esse desejo foi manifestado pelas professoras em um dos encontros do grupo focal, no qual elas tiveram que construir um aluno com sucata tecnológica. Nesse encontro, elas concretamente expressaram essa vontade, conforme registra a figura a seguir, que na sequência comentarei:

Figura 9 – Registro fotográfico dos alunos construídos com sucata pelas professoras do AEE

Fonte: a autora (2012)

Todos os alunos construídos com sucata tecnológica, pelas professoras investigadas, foram produzidos com muito zelo, cuidado e delicadeza. Nas expressões faciais dos bonecos, seus sorrisos se sobressaem. Em meu diário de campo, refleti a esse respeito.

> *Algo extremamente interessante nos alunos construídos é o fato de que todos estão sorrindo, alguns mostrando até os dentes, como o confeccionado pela professora Valéria, outros com sorrisos largos, como o das professoras Francine, Salete e Matilde, ou com um sorriso mais tímido como o da professora Andrisia, mas todos sorrindo. Será o sorriso a manifestação do desejo de cada uma delas que os construiu? De que eles sejam alegres e felizes? Estes alunos foram representados sorrindo para expressarem a alegria de as terem como suas professoras ou eles estariam sorrindo porque elas estavam alegres em tê-los como seus alunos? Será que colocar o sorriso na expressão dos alunos que confeccionaram uma forma de dizer te gosto, te quero bem, te aceito e te quero feliz?* (Diário de campo, 29 mar. 2012).

Os questionamentos e as reflexões que fiz a partir dessas produções levaram-me a compreender que o compromisso profissional responsável e comprometido de cada uma dessas professoras as mobiliza não apenas para incluir seus alunos, mas também para que eles sejam felizes. Para isso, garantir a interação, a comunicação e a inclusão efetiva dos alunos é o grande objetivo dessas professoras, objetivo do qual não abrem mão de buscar e manifestar.

É relevante, neste momento, trazer aspectos imanentes da identidade profissional das professoras do AEE. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), a identidade profissional se constrói no significado que cada professor confere à docência, tendo por referência seus valores, sua história de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios. Portanto a identidade profissional – mais especificamente, a forma com que as professoras do AEE se reconhecem no exercício de sua profissão – está relacionada com a forma com que elas próprias se denominam e se enxergam.

Assim, considero fundamental, após trazer à tona algumas das diferentes formas com que elas são vistas pelos outros (professores, gestores, membros da comunidade escolar ou da própria sociedade), acredito ser importante dar voz às protagonistas desta investigação, para que se definam profissionalmente.

Isso ocorreu no terceiro encontro do grupo focal, no qual elas tiveram que escolher um objeto e um animal que representassem a forma com que elas se percebem profissionalmente, justificando oralmente suas escolhas. No quadro a seguir, apresento as definições construídas pelas professoras:

Quadro 6 – Conhecendo as professoras do AEE

Nome	Objeto	Razão	Animal	Razão
Andrisia	*Espremedor de frutas*	*Tira o suco, a essência das frutas.*	*Cavalo*	*Por acreditar no ser humano e ser o animal que mais troca energia com ele.*
Francine	*Tesoura*	*Para cortar o que tiver que ser cortado; criar o que precisa ser criado; remodelar algumas coisas. Transformar.*	*Cachorro*	*Pela fidelidade, companheirismo. Ele está sempre ali, junto.*
Marina	*Caneta*	*Pela questão do registro. Deixar sua marca, alguma coisa boa, em termos de escola e de vida.*	*Gato*	*Porque é um animal quieto, esperto, mimoso e tem astúcia.*
Matilde	*Bolsa*	*Ali cabe tudo que se usa. É um lugar para guardar, mas quando é necessário utilizar, a gente tira da bolsa e utiliza, dependendo da necessidade.*	*Cachorro*	*Porque, quando eu sou desafiada, eu defendo com garras e dentes os meus objetivos*
Salete	*Livro de receitas*	*Pensando em tudo desde o começo, escolhi o livro de receitas porque eu tenho muitas coisas guardadas, é só abrir e ler.*	*Formiga*	*Porque o trabalho das formigas é incessante. Mesmo sendo pisoteadas e esmagadas, elas seguem organizadas e sobrevivem.*
Valéria	*Caderno*	*A nossa prática é essa constante busca. Esse constante aprendizado. A gente nunca pode deixar esse objeto fora. Eu falo em caderno, mas a gente tem livro, tem internet e outros recursos. Para construir aprendizagem, a gente está sempre nessa busca por conhecimento.*	*Cavalo*	*Primeiro porque sou apaixonada por cavalo. Segundo porque acho que o cavalo tem uma força, uma altivez. Muitos alunos fazem equoterapia porque o cavalo consegue ter essa conexão com o sujeito. O cavalo carrega nas costas sem reclamar. A gente tem que ser firme, forte, bonito e delicado. Às vezes, a gente tem que ter aquela força e carregar tudo isso. Ele consegue mostrar delicadeza, amizade, respeito, beleza, mas também a força. A gente trabalha muito embasado nisso.*

Fonte: Diário de campo, 20 abr. 2012

Esse quadro registra a mirada que as professoras do AEE fizeram de si próprias, trazendo à tona relevantes aspectos relacionados com sua constituição profissional, dentre eles os atributos que as caracterizam: fidelidade, companheirismo, organização, persistência, quietude, esperteza, carinho, astúcia, força, paixão, garra, delicadeza, amizade, respeito, beleza e altivez.

Nos objetos escolhidos, pode-se perceber a importância que as professoras atribuem às experiências vividas e às aprendizagens que as constituem como professoras do AEE, sem desconsiderar a importância de continuar a aprender sempre ao longo de suas vidas.

Analisando o quadro, na parte referente à escolha dos animais, percebe-se que dois se repetiram: o cavalo e cachorro. Isso evidencia aspectos relacionados principalmente com a prática que elas realizam, que pauta pelo companheirismo e pela força que são representados pelos animais escolhidos.

As metáforas utilizadas pelas professoras também revelam que elas procuram descobrir a essência, ou seja, o que há de melhor em cada aluno e nelas próprias.

O olhar para si mesmo das professoras revela a consciência que elas têm do seu papel na proposta de efetivarem a Educação Especial na perspectiva inclusiva dos alunos com necessidades educacionais especiais, reconhecendo as potencialidades desse trabalho no contexto escolar. A professora Salete (entrevista em 23 maio 2012) explica que *“o aspecto positivo de ser professora do AEE é não ter medo do novo, do que pode dar certo. Infelizmente, o que marca mais é o que não dá certo, porque o que dá certo a gente quer sempre que dê mais certo.”*.

Esse aspecto é extremamente relevante, pois, mesmo diante de algo novo, ainda não experimentado, elas não sentem medo ou, se o sentem, não permitem que este as impeça de conhecer o desconhecido, de transformar suas práticas e viver novas experiências. No sentido atribuído por Larrosa (2002, p. 21), a experiência é o que “nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”.

Embora sentir medo seja natural, não se pode permitir que ele se constitua num entrave capaz de paralisar e impedir o indivíduo de prosseguir caminhando em direção de seus objetivos e sonhos. Em relação ao medo, Freire e Shor (1986, p. 39) afirmam que,

> [...] antes de mais nada, reconhecemos que é normal sentir medo. Sentir medo é uma manifestação de que estamos vivos. Não tenho que esconder

> meus temores. Mas o que não posso permitir é que meu medo seja injustificado, e que me imobilize. Se estou seguro do meu sonho político, então uma das condições para continuar a ter esse sonho é não me imobilizar enquanto caminha para sua realização. E o medo pode ser paralisante. Neste momento, estou tentando ser didático na interpretação desse problema. Agora, estou reconhecendo o direito de sentir medo. Entretanto, devo estabelecer os limites para “cultivar” o meu medo [rindo]. Cultivá-lo não significa aceitá-lo.

Freire e Show apontam que, quanto mais o professor toma consciência do seu papel político e pedagógico, bem como das implicações que o seu fazer pedagógico adquire a favor de todos, maior é a possibilidade de o professor compreender as razões de seu medo. Assim, afirmam:

> [...] na medida em que tenho mais e mais clareza a respeito de minha opção, de meus sonhos, substantivamente políticos e adjetivamente pedagógicos, na medida em que reconheço que, educador, sou um político, também entendo melhor as razões pelas quais tenho medo, porque começo a antever as consequências desse tipo de ensino. (ibidem, 1986, p. 39).

Nessa perspectiva, as professoras do AEE não permitem que o medo as impeça de realizarem práticas inclusivas; ao contrário, elas aprendem a lidar com ele e a superá-lo. Portanto o desafio de espalhar e cultivar sementes inclusivas, no campo da educação, como professoras que não apenas as lançam ao solo, mas que também preparam e cuidam da terra para que as sementes germinem e frutifiquem, não constitui tarefa fácil. Por essa tarefa, com a metáfora escolhida para redigir este texto, eu as concebo como professoras semeadoras-jardineiras.

4 O POTENCIAL GERMINATIVO DAS TECNOLOGIAS NO CAMPO FÉRTIL DA EDUCAÇÃO

A seguir, apresentarei algumas considerações em torno das tecnologias, reconhecendo as suas influências, seus limites e, principalmente, suas potencialidades para o campo da educação. Para tanto, refletirei sobre a sociedade atual e as relações que nela são estabelecidas, para, na sequência, adentrar a discussão em torno das tecnologias a favor da educação.

Nessa discussão, destacarei a Tecnologia Assistiva, por entender que ela está cada vez mais presente no contexto escolar e contribui para a compreensão das práticas inclusivas protagonizadas pelas professoras que desenvolvem o atendimento educacional especializado oferecido por meio da Educação Especial, nas salas de recursos multifuncionais.

4.1 O MUNDO DAS TECNOLOGIAS OU AS TECNOLOGIAS DO MUNDO?

> *Nosso desafio maior é caminhar para um ensino e uma educação de qualidade, que integrem todas as dimensões do ser humano. Para isso, precisamos de pessoas que façam essa integração, em si mesmas, do sensorial, intelectual, emocional, ético e tecnológico, que transitem de forma fácil entre o pessoal e o social, que expressem nas palavras e ações que estão sempre evoluindo, mudando, avançando.* (MORAN, 2007 p. 29).

Desde o surgimento do homem na terra, a humanidade tem progredido nos mais diferentes aspectos e campos da vida em sociedade. Porém, como questiona Barreto (2010 apud INGUI, 2010, s/p), “somos a ponta da evolução do primata ou somos a ponta de um primata em evolução?”

Esse questionamento, bem como a citação que inicia esta seção, provocam a reflexão em torno dos seres humanos, considerados como parte fundamental de um processo evolutivo, cujo movimento não se dá no isolamento; ao contrário, ocorre nas relações que são estabelecidas entre os homens e dos homens com e pelo mundo. Dessa forma, o ser humano não apenas está no mundo, mas com ele. Freire (2005b, p. 30) explica que se o ser humano apenas estivesse no mundo

> [...] não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir entre um eu e um não eu.

> Isto o torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender. Pode distinguir órbitas existenciais distintas de si mesmo.
> Estas relações não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo.

O autor aprofunda a discussão, indicando algumas características dessa relação. A primeira característica é a reflexão sobre a própria ação, pois para Freire diante da realidade o homem reflete a respeito dela, buscando captá-la de modo a fazê-la objeto de seu conhecimento.

Consequentemente, a relação entre o ser humano e a realidade é assumida como relação entre sujeito cognoscente frente ao objeto cognoscível, o que para o autor é “próprio de todos os homens e não privilégio de alguns” (ibidem, p. 30).

Encontro em minha dissertação de mestrado (MARTINS, 2007, p. 72) ideias semelhantes a esta, pois na sociedade contemporânea

> [...] são inúmeros os desafios impostos à superação das situações desumanizantes, onde muitos têm sua cidadania negada em benefício de poucos privilegiados. Não raro observamos que a educação acaba reproduzindo estas relações, auxiliando na manutenção do status quo, como se o futuro inexorável e determinado fosse, estreitando assim, os horizontes da esperança. (MARTINS, 2007, p. 72).

A segunda característica dessa relação é a consequência. Para Freire (2006), ela é decorrente da capacidade de o ser humano criar e recriar o mundo, fazendo com que, nessa perspectiva, ele se assemelhe a Deus. Assim, a ação humana não é concebida para adaptação e, sim, para a transformação da realidade. Logo, os seres humanos tendem a se identificar com as ações que desenvolvem, promovendo-as para transformar o mundo e, ao mesmo tempo, sofrendo as consequências dessas transformações.

Outras características das relações que os seres humanos estabelecem no e com o mundo são a transcendência e a temporalidade, pois os seres humanos podem transcender sua imanência e construir relações com seres infinitos, além de viverem dentro de um determinado tempo histórico. Freire (2005b, p. 31) reforça essa ideia afirmando que “O homem se identifica com sua própria ação: objetiva o tempo, temporaliza-se, faz-se homem-história”.

Em suma, as relações do ser humano são caracterizadas como reflexivas, consequentes, transcendentes e temporais, sendo necessário compreendê-las e analisá-las de forma dinâmica, contextualizada, interativa e propositiva, pois ele é um ser de relações.

> Este ser “temporalizado e situado”, ontologicamente inacabado – sujeito por vocação, objeto por distorção –, descobre que não só está na realidade, mas também que está com ela. Realidade que é objetiva, independente dele, possível de ser reconhecida e com a qual se relaciona. (ibidem, p. 62).

Dessa forma, o ser humano tanto faz o mundo no qual está inserido quanto é feito por ele. Sua presença efetiva, dinâmica, autônoma, consciente, crítica e transformadora no/com/pelo mundo faz com que ele, ao longo da história, movido pelo “ímpeto ontológico de criar” (ibidem, p. 32), inventasse diferentes formas e instrumentos para relacionar-se, interagir, criar, produzir e transformar a realidade e o próprio mundo, promovendo avanços científicos em diferentes áreas, nas quais as tecnologias se destacam.

Na esteira dessa discussão, Porto (2009, p. 41) afirma que o avanço científico, promovido pela humanidade, propicia

> [...] que sejam desenvolvidas “novas tecnologias”, cada vez mais sofisticadas, que modificam o relacionamento das pessoas entre si e em suas relações com tempos e espaços sociais. Desse ponto de vista, a tecnologia está intrinsecamente presente tanto numa enxada quanto num computador. Analisar o papel que ela tem desempenhado na vida social implica não somente explorar suas características técnicas, como buscar entender as condições sociais, culturais e educativas de seus contextos, porque entendemos que os sistemas tecnológicos são socialmente produzidos. (PORTO, 2009, p. 41).

Concordo com as ideias da autora, pois acredito que, para a compreensão das tecnologias e de seu potencial frente às relações que os seres humanos estabelecem, é preciso analisá-las social e historicamente, uma vez que, conforme a autora enfatiza, a “evolução tecnológica não se restringe aos novos usos de equipamentos e/ou produtos, mas aos comportamentos dos indivíduos que interferem/repercutem nas sociedades, intermediados pelos equipamentos” (idem, 2006b, p. 53), sobretudo nas diferentes relações que estabelecem.

Salomon, Perkins e Globerson (1992), referindo-se às relações que os seres humanos mantêm com as tecnologias, propõem uma classificação em dois grupos, de acordo com a utilização feita. Para esses autores, existem “máquinas que trabalham para nós e há ferramentas com as quais nós trabalhamos” (ibidem, p. 4).

Portanto existem tecnologias que são produzidas para trabalharem para os seres humanos, buscando satisfazer as suas necessidades e seus desejos, e há outras que são construídas para serem utilizadas nas mais diferentes instâncias da vida. Um relógio, o piloto automático e o ar-condicionado são considerados exemplos de máquinas que trabalham para as pessoas; por outro lado, a caneta, a

máquina fotográfica, a calculadora e um processador podem ser exemplos de ferramentas tecnológicas que necessitam que as pessoas trabalhem com elas para que funcionem, pois sem a participação humana sua utilidade é reduzida.

Independentemente de as tecnologias estarem trabalhando pelos seres humanos ou com eles, o fato é que elas estão cada vez mais presentes nas vidas das pessoas e não tendem a desaparecer por um passe de mágica ou porque alguém ou grupo assim determinou. O importante é pensar como, quando, de que forma, por qual razão ela está presente.

Dowbor (2001, p. 29), com um olhar crítico e filosófico a respeito das tecnologias, assevera a discussão afirmando que não é preciso

> [...] ser nenhum deslumbrado da eletrônica para constatar que o movimento transformador que atinge hoje a informação, a comunicação e a própria educação constitui uma profunda revolução tecnológica. Este potencial pode ser visto como fator de desequilíbrios, reforçando as ilhas de excelência destinadas a grupos privilegiados, ou pode constituir uma poderosa alavanca de promoção e resgate da cidadania de uma grande massa de marginalizados, criando no país uma base ampla de conhecimento, uma autêntica revolução científica e cultural.

Dessa forma, a sociedade está repleta de tecnologias e objetos que permitem à humanidade herdar, apropriar, incorporar, transformar e/ou modernizar seu espaço temporal, construindo conhecimentos, fazendo com que seja difícil reconhecer a evolução da humanidade desprovida dessas tecnologias. Mas que tecnologias são essas?

Quando se pensa em tecnologia, abre-se um leque de possibilidades para reflexão, pois é um termo polissêmico, com diversas vertentes, contextos e perspectivas para análise. Buscando a raiz etimológica da palavra tecnologia, descobre-se que ela é de origem grega (*technología*) e significa *tratado sobre uma arte*. O termo *tekhné* corresponde às atividades práticas, habilidades de construir ferramentas e técnicas úteis para resolver problemas e/ou facilitar tarefas da vida diária. Elas servem para alterar e resolver questões de ordem prática. Assim, a palavra tecnologia em sua origem significa *a razão de saber fazer* (RODRIGUES, 2001), originando-se da junção do termo *tecno* (do grego *tekhné*), que significa *a arte de saber fazer*, com *logia* (do grego *logus*), que significa *razão*, envolvendo tanto a ação e a reflexão humana quanto o resultado obtido por elas.

Para Veraszto e outros (2009, p. 35), tecnologia é

> [...] um conjunto de saberes inerentes ao desenvolvimento e concepção de instrumentos (artefatos, sistemas, processos e ambientes) criados pelo homem através da história para satisfazer suas necessidades e requerimentos pessoais e coletivos. O conhecimento tecnológico é o conhecimento de como fazer, saber fazer e improvisar soluções, e não apenas um conhecimento generalizado embasado cientificamente. Para a tecnologia é preciso conhecer aquilo que é necessário para solucionar problemas práticos (saber fazer para quê), e assim, desenvolver artefatos que serão usados...

Não destoam as considerações de Kenski (2003, p.19), que, na mesma linha de pensamento, afirma que tecnologias podem ser consideradas tudo o que os seres humanos utilizam em sua vida diária, pessoal e profissional, como

> [...] utensílios, livros, giz e o apagador, papel, canetas, lápis, sabonete, talheres [...] são formas diferenciadas de ferramentas tecnológicas. Quando falamos da maneira como utilizamos cada ferramenta para realizar determinada ação, referimo-nos à técnica. A tecnologia é o conjunto de tudo isso: as ferramentas e as técnicas que correspondem aos usos que lhes destinamos, em cada época.

A partir do que esses autores propõem ao exporem as suas compreensões em torno das tecnologias, percebe-se que elas não são consideradas apenas como produtos que se compram e se vendem; elas comportam processos organizados e sistemáticos que envolvem diferentes conhecimentos científicos, empíricos e intuitivos, além de permitirem a reconstrução das relações humanas e da vida em sociedade. Contudo, não raro, quando se fala em tecnologias, as primeiras ideias que surgem são vinculadas a produtos ou artefatos tecnológicos; o que também não se pode negar.

Desde a primeira pedra entalhada pelo homem para dilacerar a carne, passando pelo primeiro computador construído na década de 1940, chamado Eniac[14], até a internet, os notebooks, o iPod, os smartphones, os tablets e demais dispositivos eletrônicos da atualidade, o homem tem construído artefatos cada vez mais complexos e sofisticados, através do emprego de sua capacidade intelectual, do uso da técnica e do estabelecimento de relações com o meio em que vive, no sentido de transformá-lo.

[14] Computador construído na década de 1940, pesando muitas toneladas, que ocupava o espaço de um andar inteiro de um prédio grande. Segundo Lévy (2006, p. 101), para programá-lo era preciso "conectar diretamente os circuitos, por intermédio de cabos, em um painel inspirado nos padrões telefônicos".

Essas tecnologias são construídas pelos seres humanos de acordo com suas formas de pensar, sentir, agir e com o momento histórico vivido. Elas interferem direta e indiretamente na vida em sociedade, modificando o relacionamento das pessoas entre si e suas relações em tempos e espaços com o mundo.

Essas transformações envolvendo as tecnologias não significam necessariamente mudanças positivas que repercutem para que as pessoas sejam mais felizes, em função das inovações que elas representam. Existem algumas tecnologias, como a energia nuclear, que tanto pode ser utilizada para produzir energia elétrica, para realização de exames de raios X, tomografia e radioterapia quanto para construir bombas nucleares com enorme poder de destruição. Isso quer dizer que as tecnologias tanto podem servir para auxiliar a salvar vidas quanto podem tornar-se instrumentos para destruir os homens e a sociedade em geral.

Noutra perspectiva, pode-se também compreender as tecnologias como construções à parte dos homens, o que pode gerar uma concepção polarizada, como se homens e máquinas existissem em mundos distantes, independentes e autônomos. Isto, para Lévy (2006, p. 186), torna a discussão “grosseira e espetacular entre o homem de carne e a máquina de metal e silicone”.

Nesse contexto, as tecnologias tanto podem promover o progresso quanto podem ser a causa dos males da humanidade ou até mesmo serem responsáveis pela extinção da vida e pela destruição do planeta. Essa forma de conceber as tecnologias ganha força e produz maior influência na ficção científica, com a imagem de tecnologias que ficam fora do controle humano, agindo de forma autônoma e inteligente. A ficção coloca homens e máquinas em polos opostos, que brigam pelo domínio do mundo, como forma de garantir a hegemonia e o poder absoluto.

Embora se tenha consciência que as tecnologias interferem na sociedade e influenciam a forma com que as pessoas vivem e se relacionam, é arriscado, frágil e temerário reconhecê-las de forma independente da ação humana, explicando-as de forma “frankensteineana, com a perda do controle do inventor a partir do momento que disponibiliza ao público” (VERASZTO et al., 2009, p. 32). Para os autores, a falta de controle objetivo do criador sobre o produto tecnológico criado não transforma este produto em algo autônomo; assim, quando uma tecnologia passa para o domínio público da sociedade, sua propagação é resultado

> de uma série de decisões e compromissos que não dependem de um único fator. Prever todas as consequências que uma determinada tecnologia pode

> trazer é tão difícil como prever todos os rumos evolutivos que uma sociedade pode tomar. (ibidem, p. 32).

Esses autores afirmam que as “atitudes tecnocatastrofistas e tecno-otimistas podem ser interpretadas de forma dual” (ibidem, p. 32). Por um lado as tecnocatastrofistas preveem um final trágico-apocalíptico para a humanidade, pois os homens seriam dominados pelas tecnologias autônomas e inteligentes; por outro lado, as tecno-otimistas veem nas tecnologias a salvação do mundo, pois elas trariam as melhorias de que a humanidade precisa.

Essa perspectiva também influenciou grande parte das instituições educacionais, que por muito tempo (algumas até hoje) se questionavam se as tecnologias substituiriam os professores, tornando-os obsoletos e dispensáveis, assim como ocorreu em muitas empresas e fábricas, nas quais o trabalho humano foi substituído por máquinas automatizadas, sobretudo no período tecnicista que a humanidade viveu. Dessa forma, as relações que os seres humanos estabelecem com as tecnologias frequentemente despertam ambiguidades, contradições, desafios e conflitos.

Diante do exposto, é interessante refletir a respeito de algumas questões, como: Quem domina o mundo: homens ou máquinas? Qualquer pessoa que utilize uma tecnologia (como a prótese) torna-se menos humana ou mais máquina por isso? As escolas e os professores estão preparados para trabalhar com as tecnologias?

Essas questões, embora complexas e abrangentes, favorecem a reflexão em torno da sociedade atual, na qual as tecnologias e/ou máquinas criadas pelos próprios seres humanos se fazem cada vez mais presentes, em função principalmente do avanço científico vivido no momento histórico atual. Portanto elas podem ser concebidas de diferentes formas, sobretudo a partir das relações que promovem e/ou envolvem com os sujeitos que delas se utilizam.

Recuperando a questão que dá título a este subcapítulo – na qual questiono se atualmente o mundo é das tecnologias ou se as tecnologias são do mundo –, é possível afirmar que ambas as possibilidades estão presentes na sociedade atual. Hoje há um mundo repleto de tecnologias, desde as mais primárias (como a linguagem, o fogo e a roda) até as mais sofisticadas (como computadores, satélites e softwares).

O foco do questionamento, apesar de não estar explícito, são os seres humanos, e não as tecnologias. Entendo que são os seres humanos que estabelecem e definem as relações com as tecnologias que constroem o mundo no qual estão inseridos. Talvez as questões fundamentais sejam outras. O que a humanidade almeja construir, conquistar e/ou alcançar com as tecnologias que produz? A favor do que e de quem a sociedade coloca as tecnologias a serviço? Qual é o papel da educação, das escolas e, em particular, dos professores nessas relações que envolvem seres humanos, tecnologias e sociedade?

A seguir, esboçarei algumas reflexões envolvendo essa temática, tentando responder tais questões pelo viés do campo da educação.

4.2 AS TECNOLOGIAS A SERVIÇO DA EDUCAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES

> *A nova tecnologia está aqui. Não desaparecerá. Nossa tarefa como educadores é assegurar que quando entre em aula faça-o por boas razões políticas, econômicas e educativas, não porque os grupos poderosos querem redefinir nossos principais objetivos educacionais à sua imagem e semelhança.* (APPLE, 1989 apud LITWIN 1997, p. 35).

Aple (ibidem) afirma que a discussão em torno das tecnologias não gira em torno do aceite ou não de sua presença no contexto escolar. Elas já estão presentes na escola, tanto como recursos materiais quanto na cultura de professores e alunos que vem para dentro da escola (PORTO, 2006b). Acredito que isso tudo seja reflexo principalmente do barateamento dos computadores pessoais, do aumento do acesso à internet e da constante inovação e atualização das tecnologias existentes.

Mas essa presença exige significativas mudanças que não se reduzem a transformar os professores em meros transmissores de informação num ambiente animado por tecnologias, conforme aponta Demo (2004, p. 39):

> Não se trata, em absoluto, de transformar o professor em palhaço, figura divertida, contador de piadas e operador de efeitos especiais, mas capaz de usar a parafernália eletrônica, primeiro, em sentido motivador, e, segundo, principalmente como expediente de aprimoramento da aprendizagem... Confunde-se facilmente repasse de informação, hoje facilitado ao extremo pela internet, por exemplo, com formação propriamente dita... O grande desafio são bons professores que saibam transformar informação em formação. A parafernália eletrônica não pode substituir o saber pensar no aluno e no professor, bem como pesquisa e elaboração própria, além de não poder esgotar-se apenas em motivação eventual.

Contudo, embora a parafernália eletrônica não possa substituir o pensamento, as tecnologias oferecem diferentes possibilidades, que vão além das ferramentas e dos suportes para execução de tarefas. Elas promovem também novas relações entre os seres humanos e o mundo, bem como a construção permanente e contínua de novos conhecimentos.

Portanto há necessidade de integrar as tecnologias com os processos de construção de conhecimento no espaço escolar, principalmente em função de duas razões: o desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem pela influência e interação com o meio, e o meio atual fornece inúmeras ferramentas pedagógicas usadas por alunos e professores (embora, em muitos casos, somente fora da escola e/ou para uso pessoal), que não podem ser desconsideradas.

No que diz respeito aos conhecimentos construídos, muitas vezes eles são superados e ultrapassados rapidamente na sociedade atual, na qual as mudanças e as transformações ocorrem de forma acelerada. Conforme aponta Lévy (1999, p. 157), “pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estará obsoleta no final de sua carreira”. Assim, o conhecimento não se constitui em algo absoluto, determinado ou imutável. Sempre haverá novos conhecimentos sendo construídos, tornando-se praticamente incontrolável detê-los ou dominá-los em seu conjunto.

Mas ao revisitar a história da humanidade, percebo que os seres humanos produziram conhecimentos e procuraram conhecer, explicar e interpretar o mundo, a si mesmos e aos outros, a partir de posicionamentos teóricos, filosóficos, sociais, históricos, religiosos e/ou políticos que possuíam. Assim foram constituindo diferentes paradigmas para a sociedade como um todo, sendo estes representantes de suas crenças, valores, ideais e concepções.

Contudo esses paradigmas não se sucedem de forma linear, nem possuem um tempo determinado para iniciar ou terminar. Eles se constroem continuamente, penetrando na sociedade com novos pressupostos e referenciais que indicam as formas de as pessoas agirem, pensarem e se inserirem no mundo. Kuhn (1996, p.12) esclarece que “um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade científica partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma”.

Não destoam as ideias de Santos, que em várias obras (1997, 2003a, 2003b) discute a questão paradigmática, enfatizando que, na busca pela construção de

novos conhecimentos, é possível reavivar os sentimentos e as paixões como forças motivadoras para transformação social, pois “não basta criar um novo conhecimento, é preciso que alguém se reconheça nele. De nada valerá inventar alternativas de realização pessoal e coletiva, se elas não são apropriáveis por aqueles a quem se destina” (idem, 1997, p. 287).

Valente (2002), tendo por referência a teoria de Kuhn (1962) sobre as mudanças de paradigmas na sociedade, analisou a evolução dos sistemas de produção artesanal, em massa e enxuta. Na sequência comentarei tais sistemas, para, a partir desses paradigmas, tecer algumas reflexões em torno da inserção das tecnologias no contexto educacional.

O primeiro modelo de produção de serviços usado na sociedade foi organizado dentro da proposta de *produção artesanal*, em que as pessoas com grande habilidade e ferramentas flexíveis (que podiam ser construídas por elas mesmas) fabricavam um produto previamente encomendado por um consumidor específico. Assim, o produto era construído individualmente e de acordo com as especificações fornecidas pelo cliente, que iria consumir aquele produto, o que garantia, por um lado, alta qualidade e, por outro lado, custo alto de fabricação, que só podia ser pago por uma minoria da sociedade. Como exemplo de profissionais inseridos nesse modelo de produção, pode-se considerar os alfaiates, que faziam e fazem ternos e roupas sob a encomenda específica de um determinado cliente.

O modelo de *produção em massa*, por sua vez, baseava-se na industrialização, padronização e fabricação de produtos em massa, ou seja, a produção era feita em grande escala, com baixo custo, o que permitia atingir um número maior de consumidores. Porém, em comparação com a produção artesanal, havia mais possibilidades de decréscimo na qualidade, conforme afirma Valente (2002, p. 32), ao explicar que o objetivo da produção em massa era “padronizar e diminuir o custo do produto em detrimento da qualidade”.

Nesse modelo, a definição dos produtos não é feita diretamente pelo consumidor, mas pelos profissionais com formação técnica para isso. São eles que planejam e definem o produto a ser fabricado, tentando atender às necessidades, aos gostos e às preferências dos futuros e prováveis clientes. No processo de fabricação, o produto é pensado de forma ampla e genérica, sendo subdividido em partes que são padronizadas e produzidas em larga escala por máquinas, em geral.

Segundo Valente (ibidem, p. 33), o modelo de produção em massa é baseado no “empurrar” ou seja, o planejamento da produção é empurrado para os operários, que por sua vez empurram as subpartes na linha de montagem até chegarem ao produto final, que é igualmente empurrado para o cliente, que precisará ser convencido a consumi-lo. Assim, os trabalhadores devem cumprir suas tarefas (que em geral são simples, rotineiras e repetitivas) exatamente da forma que foram orientados, sem questionar ou opinar. Nesse modelo, muitas peças de roupas, por exemplo, passaram a ser fabricadas em larga escala, seguindo padrões de tamanho e de modelagens preestabelecidas pelas empresas, na tentativa de satisfazer a maioria dos possíveis futuros consumidores.

Entretanto, nesse modelo de produção em massa, há frequentemente decréscimo no padrão de qualidade e muito desperdício de matéria-prima, tempo e mão de obra, porque nem todos os produtos são consumidos e muitas vezes acabam sendo colocados fora.

O modelo de produção enxuta surgiu a partir das contradições do modelo de produção em massa e pelo surgimento das novas tecnologias utilizadas na produção. Esse modelo de produção enxuta combina as vantagens da produção artesanal, que contempla variedade e qualidade, bem como as do modelo de produção em massa, no qual há quantidade e baixo custo (VALENTE, 2002). Dessa forma, no modelo de produção enxuta, é o cliente que *puxa*, ou seja, que escolhe o produto conforme suas necessidades, suas preferências e escolhas frente às várias possibilidades que lhe são colocadas à disposição.

Contudo, para garantir essa variedade de produtos e opções aos clientes, o modelo de produção enxuta trabalha com ferramentas flexíveis e exige mão de obra qualificada, com autonomia para tomar decisões, resolver problemas, realizar atividades e solucionar imprevistos que porventura possam surgir.

Assim, enquanto no modelo de produção em massa o que se propunha era “empurrar” (*push*) o produto para os clientes, o modelo enxuto consiste em possibilitar ao próprio cliente “puxar” (*pull*) a produção, evitando que haja desperdícios, porque o produto só é fabricado se houver demanda do mercado ou se o mercado fizer a demanda. Valente (ibidem) cita alguns exemplos de serviços baseados na produção enxuta, tais como os restaurantes *self-service* e os bancos 24 horas, nos quais os clientes “puxam” o produto que desejam e não são mais servidos por um cozinheiro ou atendente, respectivamente.

Assim, o modelo de produção enxuta tem ganhado espaço na sociedade atual, interferindo nas formas com as quais as pessoas pensam e agem. Como exemplo, podem-se citar as máquinas automáticas de café, as quais possibilitam que o cliente não mais solicite para uma pessoa o café da maneira que deseja (produção artesanal), nem compre no supermercado um determinado tipo de café que foi pensado para atender seu gosto. Assim, um grande grupo de pessoas da sociedade (em massa) oportuniza ao próprio cliente a escolha, a partir dos critérios de custo-benefício, de qual tipo de café elas desejam tomar, em qual momento e de que forma.

Portanto existem diferenças claras entre esses modelos de produção, apresentadas a partir do seguinte esquema.

Quadro 7 – Paradigmas dos sistemas de produção

Produção artesanal	**Produção em massa**	**Produção enxuta**
Trabalhadores habilitados	Trabalhadores não habilitados	Trabalhadores habilitados
Ferramentas flexíveis	Ferramentas inflexíveis	Ferramentas flexíveis
Produtos exclusivos	Produtos padronizados	Produtos quase exclusivos
Alta qualidade	Qualidade razoável	Alta qualidade
Baixa quantidade	Alta quantidade	Alta quantidade
Alto custo	Baixo custo	Baixo custo

Fonte: Gargarian (1992 apud VALENTE, 2002, p. 33-34)

A sociedade atual está evoluindo e exigindo profissionais capazes de atuar e produzir com maior autonomia no pensamento e na ação. Valente (ibidem, p. 34) reforça essa perspectiva, afirmando que tal profissional

> [...] deverá ser um indivíduo crítico, criativo, com capacidade de pensar, de aprender a aprender, de trabalhar em grupo, de utilizar os meios automáticos de produção e disseminação da informação e de conhecer o seu potencial cognitivo, afetivo e social. Certamente, essa nova atitude é fruto de um processo educacional, cujo objetivo é a criação de ambientes de aprendizagem em que o aprendiz vivencia essas competências. Elas não são passíveis de serem transmitidas, mas devem ser construídas e desenvolvidas por cada indivíduo.

Nesse sentido, Kenski (2003, p. 27) defende que as professoras precisam "abrir-se para novas educações de mudanças estruturais nas formas de ensinar e

aprender possibilitadas pela atualidade tecnológica que é o desafio a ser assumido por toda a sociedade". Para a autora, "não são as tecnologias que vão revolucionar o ensino e, por extensão, a educação de forma geral, mas a maneira como essa tecnologia é utilizada para a mediação do conhecimento" (ibidem, p. 121). Conhecimento este que pode ser produzido e/ou construído na sociedade atual de diferentes formas e sob a perspectiva de diferentes paradigmas.

Retomando a discussão em relação aos modelos produtivos da sociedade, Galvão Filho (2002), tendo por referência o paralelo estabelecido entre as mudanças geradas pelos modelos produtivos e o que tem ocorrido na educação, tecido por Valente (2002), afirma:

> [...] quando da vigência do modelo produtivo artesanal, o modelo educacional correspondente era o mentoreado, uma educação também "artesanal", com professores particulares (mentores) para uma minoria privilegiada, membros da corte ou de famílias ricas. Já com o modelo de produção em massa, o fordismo, surgiu um modelo de educação também de massa, mais urbano que o anterior, com a escola visando "empurrar" informações a um número cada vez maior de alunos. A escola seria uma espécie de "linha de montagem", onde o aluno vai sendo "montado", ou (in)formado, pelos professores, passando por diversas fases. (GALVÃO FILHO, 2002, p. 5).

A educação, pautada tanto no modelo de produção artesanal quando no modelo de produção em massa, tem dificuldade em atender às demandas da sociedade atual, que são cada vez mais complexas e urgentes. Na atualidade, a organização de muitas escolas ainda se encontra fortemente marcada e pautada no modelo de produção em massa. Como reflexo disso, podem-se citar práticas voltadas à classificação e à avaliação de alunos segundo critérios fixos e padronizados, o cumprimento do currículo estabelecido de forma rígida e inflexível, a inclusão de metodologias adaptadoras e pautadas na busca pela homogeneidade, desconsiderando as diferenças individuais e, por conseguinte, excluindo muitos alunos. No dizer de Valente (2002, p. 36):

> Mesmo a organização do currículo é baseada no paradigma da produção em massa. Conteúdos complexos são fragmentados, categorizados, hierarquizados e devem ser ministrados em uma ordem crescente de complexidade, dentro de um período predeterminado. Ao professor, portanto, cabe cumprir essas normas e ter certeza de que o conteúdo está sendo passado aos alunos de maneira precisa e equânime. Do aluno, espera-se que seja capaz de assimilar essa informação molecular, integrá-la, transformá-la em conhecimento possível de ser aplicado na resolução de problemas do mundo real.

Nesse sentido, a educação tem dificuldade em se apropriar das tecnologias para processos que envolvam a construção de conhecimento. Todavia o surgimento de uma educação fundamentada na visão do modelo de produção enxuta ainda está por nascer (ibidem), embora seja possível antever algumas características do processo educacional analisado sob a ótica desse modelo, em que educar não será o mesmo que fornecer aulas sobre como pensar, criar, construir, transformar e mudar, como bem expressa Valente (ibidem, p. 37):

> Assim, comparativamente ao que acontece com os meios de produção e serviço, na Educação enxuta o aluno deve "puxar" os conteúdos, e a escola deve ser capaz de atender às demandas e necessidades dos alunos. O professor e os alunos devem ter autonomia e responsabilidade para decidir o como e o que deve ser tratado nas aulas. O aluno deve ser crítico, saber utilizar a constante reflexão e depuração para atingir níveis cada vez mais sofisticados de ações e ideias, e ser capaz de trabalhar em equipe e desenvolver, ao longo da sua formação, uma rede de pessoas e especialistas que o auxiliem no tratamento dos problemas complexos. O conteúdo não pode ser mais fragmentado ou descontextualizado da realidade ou do problema que está sendo vivenciado ou resolvido pelo aluno.

Esclareço que a reflexão em torno da educação, a partir da análise dos modos de produção, não tem a intenção de subordiná-la a eles. Ao contrário, vislumbra contribuir para o entendimento do papel da educação no contexto social atual, reconhecendo reais possibilidades de produção de espaços sociais de convivência e desenvolvimento humano.

Assim, a escola pode tornar-se um espaço onde, segundo Porto (2009, p. 38), ocorre a socialização, os encontros, a convivência, a colaboração e

> [...] embates entre os sujeitos, mediada ou não por tecnologias. Escola onde se vive processos de comunicação e interatividade entre os participantes da educação, comprometidos com a historicidade do conhecimento e com a colaboração na produção de saberes/conhecimentos. Escola cujos sujeitos são autores de sua prática e de seu espaço/tempo de produção, construindo e vivendo relações, saberes, desafios e perspectivas de ser professor.

Nesse dilema existencial, fundamentado no reconhecimento de que a educação, da forma desenvolvida até então, não consegue dar conta da realidade atual – mas ao mesmo tempo sem vislumbrar alternativas possíveis –, percebe-se que escolas e professores buscam com frequência novas metodologias e/ou fórmulas para transformar mágica e ingenuamente a realidade (FREIRE, 2006). Porém pouco se permite aos professores criar, analisar, questionar ou refletir quanto aos paradigmas educacionais sobre os quais a escola se fundamenta. Com isso, as

metodologias apenas camuflam práticas que não se reproduzem a partir de paradigmas que não mais conseguem dar conta das necessidades da sociedade atual.

O mesmo ocorre com as tecnologias da informação e da comunicação, por exemplo, que muitas vezes são inseridas no contexto educacional com caráter inovador, mas que são utilizadas, na realidade, com os mesmos objetivos e finalidades com que eram usados outros recursos. Assim, o aluno pode fazer trabalhos maravilhosos usando os recursos tecnológicos, mas o conhecimento implicado nessa atividade pode ser o mesmo ou até menor que o exigido em outra atividade com menos recursos midiáticos. O produto pode ser sofisticado, mas não necessariamente contribuir efetivamente para a construção de novos conhecimentos significativos.

No contexto escolar, as exigências são muitas e complexas, diante das barreiras e movimentos que compõem a escola. A utilização de tecnologias a serviço da educação na perspectiva enxuta pressupõe um auxílio aos professores, de modo que aprendam a conhecer, a fazer, a viver junto e a ser.

Para uma educação que oportunize tais aprendizagens, é necessário, entre outras demandas, que sejam utilizados todos os meios disponíveis para esse fim, dentre os quais, os tecnológicos. Para Kenski (2003 p. 75), “o impacto das tecnologias exige uma reflexão profunda sobre a escola e o ensino que ela oferece” para que, então, elas possam contribuir para reais mudanças e transformações no campo da escola.

Porém não se pode esperar que as tecnologias se tornem a solução para todos os problemas educacionais ou que elas sozinhas sejam capazes de transformar a educação bancária e de produção em massa numa educação libertadora e inclusiva, como apontei em minha dissertação de mestrado:

> [...] não se pode afirmar que as tecnologias de informação e comunicação (TICs) podem substituir o professor e/ou garantir por si só a transformação da educação. É preciso promover a superação da racionalidade tecnológica, resgatando o compromisso ético e humanizador da educação, onde as tecnologias são os meios e não os sujeitos do processo. (MARTINS, 2007, p. 75).

Galvão Filho (2002, p.10) reforça essa perspectiva ao afirmar:

> [...] a utilização das novas tecnologias na Educação deve apontar para a formação de um indivíduo capaz de pensar por si próprio e produzir conhecimento. Essas tecnologias devem ser vistas como ferramentas que

> estimulem o indivíduo a pensar de forma independente, a pensar sobre sua forma de pensar e a aprender a aprender.

Entretanto não são todas as escolas e/ou professores que têm consciência imediata disso e conseguem transformar o ensino de um modelo de produção em massa para uma prática construída de forma democrática e popular, em que as tecnologias podem se fazer presentes, uma vez que elas já existem no espaço escolar.

O caminho é longo e desafiador. Embora com passos ainda lentos, se comparados com a velocidade das transformações que ocorrem na sociedade, as escolas e as instituições de ensino, em geral, têm se mobilizado e realizado algumas mudanças nos espaços escolares. Moran (2000, p. 91-92) apresenta algumas etapas que as instituições de ensino[15] utilizam para implantar as tecnologias, que a seguir apresentarei e comentarei.

"Primeira etapa: Tecnologias para fazer melhor o mesmo" (MORAN, 2000, p. 91). Ocorre quando as tecnologias são inseridas no contexto escolar e são utilizadas frequentemente para o desempenho de atividades burocráticas e administrativas, tais como para expedição de boletins, diários de classe, folhas de pagamento, entre outras funções. Depois de um tempo, ainda nessa etapa, elas começam a ser utilizadas para auxiliar o professor em sala de aula, contribuindo na organização dos conteúdos, na ilustração das aulas, por meio de vídeos, filmes, entre outros recursos. Nessa situação, apenas o recurso tecnológico foi introduzido; a proposta pedagógica, o currículo, a forma de interação, as concepções, em geral, continuam as mesmas.

"Segunda etapa: Tecnologias para mudanças parciais" (ibidem, p. 91). Nessa etapa, o autor reflete a respeito do avanço das tecnologias e o seu domínio técnico pedagógico, que oportunizaram a construção de novos espaços de atividades nas instituições de ensino, com maior utilização de vídeos, criação de blogs, construção de salas de audiovisual e de laboratórios de informática, entre outras mudanças. Essa forma de utilização das tecnologias provoca, em geral, mudanças apenas nas salas de aula, pois muitas não geram reflexões profundas. Os processos de ensino e aprendizagem se mantêm fundamentados na transmissão do conhecimento, em que o centro do processo continua a ser o próprio professor.

[15] Uso essa expressão referindo-me a instituições de ensino oficiais, como escolas e universidades.

“Terceira etapa: Tecnologias para mudanças inovadoras” (ibidem, p. 92). Nessa etapa, as tecnologias são utilizadas para auxiliar a modificar as próprias instituições de ensino, sobretudo nas relações que se estabelecem entre os sujeitos da escola, nos processos de ensino e aprendizagem que passam a ser centrados nos alunos, propondo a construção do conhecimento e não sua mera reprodução.

Essas três etapas não são fixas, nem estão concretamente delimitadas, mas revelam algumas das múltiplas facetas que compõem o universo escolar e as práticas nele desenvolvidas.

No que se refere às práticas pedagógicas e a inserção das tecnologias na educação, Valente (2005, p. 23) afirma que existem dois aspectos que devem ser levados em consideração. O primeiro refere-se ao domínio técnico e pedagógico pelo professor, que não deve ser adquirido de forma sectarizada; e o segundo aspecto remete às especificidades de cada tecnologia quanto à prática pedagógica. Assim, não basta ser um especialista em informática (com domínio técnico) ou em educação (com domínio pedagógico) para estar apto a usar as tecnologias no campo educativo, em todo seu potencial.

Segundo Lévy (2006, p. 186), as “técnicas não determinam nada”, isso porque elas são resultado de longas cadeias entrecruzadas de interpretações que precisam ser conduzidas para novos *devires* pela subjetividade das ações dos grupos ou dos sujeitos que tomam posse e usam tais técnicas.

Com isso, não quero dizer que o conhecimento técnico não seja importante; ao contrário, considero-o fundamental. A partir dele é possível conhecer as tecnologias em suas origens, funções, aplicações e diferentes formas de funcionamento, para que os professores possam explorá-las e utilizá-las com segurança e propriedade, contemplando, assim, o segundo aspecto citado por Lévy (ibidem), que se refere à adequação das tecnologias (com suas especificidades e aplicabilidades) às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, e não o contrário.

Para tanto, os professores precisam estar preparados, mobilizados, dispostos e abertos para participar ativamente do processo de inserção das tecnologias nas escolas, o que faz emergir a necessidade de que, na formação docente, os saberes relacionados com as tecnologias sejam contemplados.

Porto (2008c, p. 7) ressalta a importância de a formação docente ser desenvolvida de forma conectada com o contexto escolar, afirmando que a

> [...] formação docente para apropriação da tecnologia é fundamental, porém entendemos que ela não pode acontecer apenas relacionada à utilidade da ferramenta de trabalho, descontextualizada do espaço escolar, além, é lógico, de motivar reflexões sobre o modelo de escola que se deseja, com ou sem tecnologia, vencendo barreiras, muitas vezes maiores do que a incorporação da tecnologia.

Ressalto, assim, a importância do papel do professor e de sua preparação para utilizar as tecnologias na educação, de modo que ele consiga identificar em quais atividades tais tecnologias serão mais adequadas e/ou apresentarão maior potencial contributivo para as práticas pedagógicas que ele planeja desenvolver.

Penteado (1998, p. 14), discutindo a formação docente, adverte que uma mudança dessa natureza requer

> [...] do profissional conhecimento das novas formas de atuação compatíveis com o agir comunicacional [...] sendo que a decisão de mudança não é imediatamente seguida de correspondentes alterações comportamentais do docente, como frequentemente se espera isso, porque toda a mudança de conduta implica em desinstalar modos de ser já arraigados e até automatizados e dos quais já tomamos consciência [...]. (PENTEADO, 1998, p. 14).

Todavia essa formação é necessária e deve contribuir para que os professores se preparem para o uso das tecnologias, adquirindo tanto conhecimentos técnicos quanto pedagógicos, sem deixar de contextualizá-los. Com isso, a formação docente acontece no contexto de atuação do professor, na realidade da escola e de seus alunos, assemelhando-se a uma dança que articula diferentes passos e pessoas. Segundo Porto (2008a, p. 40-41), uma formação nesse sentido fornece elementos para

> [...] novas experiências, maneiras de ser, de se relacionar e de aprender, estimulando capacidades, ideias e vivências para a percepção dos saberes (científicos, práticos e de senso comum) como ponto de partida para entender, processar e transformar a realidade.

Todavia não há um perfil ou modelo traçado de formação docente ou de professor para a sociedade atual, denominada como sociedade do conhecimento e/ou da informação (VALENTE, 2002). O que existem são princípios e situações que podem auxiliar o professor para construir e promover práticas pedagógicas, mediadas com os recursos tecnológicos disponíveis, pois, segundo Moran (2000, p. 61), “na sociedade da informação, todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar e a aprender; a integrar o humano e o tecnológico, a integrar o individual, o grupal e o social”.

O professor, enquanto sujeito histórico, tem papel fundamental na produção desses conhecimentos e interfere direta e indiretamente nos elementos que constituem o seu cotidiano profissional, o que faz com que ele precise superar a concepção de uma profissão reprodutora de ideias e transmissora de conhecimentos preestabelecidos, embora isso represente um grande desafio ainda hoje para muitos professores.

Ademais, não se pode perder de vista que, por um lado, cada docente é um sujeito com uma trajetória própria e experiências vividas as quais possivelmente fundamentam suas ações. Por outro lado, a tecnologia não está isenta ou imune às influências sociais, como explicam Veraszto e outros (2009, p. 30), ao afirmarem que a "tecnologia, longe de ser neutra, reflete os planos, propósitos e valores da nossa sociedade".

O papel do professor, nesse sentido, é decisivo e sua intervenção tende a ser mais qualificada quando ele souber o que, com que, para quem e fundamentado em qual paradigma está propondo determinada prática, sabendo que ela não é neutra e tampouco isenta, como se pode desprender da afirmação que fiz em minha dissertação, ao propor uma educação para a transformação social pautada na busca por "estratégias que auxiliem a romper com os processos de submissão, marginalização e opressão que nos aprisionam a educação" (MARTINS, 2007, p. 72).

Portanto, para que a educação consiga contribuir para a transformação social, ultrapassando o paradigma de produção em massa para o paradigma enxuto, o uso da tecnologia é aspecto importante. As tecnologias não devem ser desprezadas, pois, caso isso ocorra, possivelmente "teremos que nos contentar em trabalhar em um ambiente obsoleto e em descompasso com a sociedade atual. A educação enxuta será realizada em ambientes alternativos e a escola, como é hoje, será fossilizada definitivamente" (VALENTE, 2002, p. 46).

Assim sendo, acredito que a construção de uma educação transformadora e plugada com a sociedade atual, embora ainda embrionária, contribui para emergir práticas pedagógicas, com tecnologias a serviço de uma educação democrática, inclusiva, popular, libertadora e de qualidade para todos e todas.

Em tempo, esclareço que ao longo deste trabalho utilizo as expressões tecnologias na ou a serviço/favor da educação por compreender que elas remetem a uma categoria geral, que inclui toda e qualquer forma de tecnologia relevante à

educação. Acredito que outras expressões, como tecnologias educativas ou educacionais – ou, ainda, informática educacional –, parecem-me redutoras da complexidade das tecnologias e, além disso, atribuidoras de um potencial educativo inerente, como se as tecnologias pudessem por si só educar, independentemente da prática e da proposta pedagógica com que são utilizadas.

Todavia essa opção não exclui a possibilidade de análise, de estudo e de uso de outras expressões ou palavras que mantenham a essência das ideias expostas, mas que ao mesmo tempo especifiquem uma determinada área de atuação e conhecimento, como é o caso das tecnologias da comunicação e da informação e da Tecnologia Assistiva. Esclareço essas escolhas por concordar com Lévy (2006, p. 24), quando ele afirma que o sentido de uma palavra não é outro senão

> [...] a guirlanda cintilante de conceitos e imagens que brilham por um instante ao seu redor. A reminiscência dessa claridade semântica orientará a extensão do grafo luminoso disparado pela palavra seguinte, e assim por diante, até que uma forma particular, uma imagem global, brilhe por um instante na noite dos sentidos. Ela transformará, talvez imperceptivelmente, o mapa do céu, e depois desaparecerá para abrir espaço para outras constelações.

Assim, sob a luz incandescente das reflexões elaboradas a respeito das tecnologias no campo da educação, abro espaço para, a partir de agora, apresentar algumas breves considerações a respeito da Tecnologia Assistiva, reconhecendo-as como importante constelação de estrelas desse universo de estudo.

Em 1988, surgiu pela primeira vez a expressão Tecnologia Assistiva (TA), como tradução do termo inglês *Assistive Technology.* Esse termo,

> [...] traduzido no Brasil como Tecnologia Assistiva, foi criado oficialmente em 1988 como importante elemento jurídico dentro da legislação norte-americana, conhecida como Public Law 100-407, que compõe, com outras leias, o ADA – American with Disabilities Act. Este conjunto de leis regula os direitos dos cidadãos com deficiência nos EUA, além de prover a base legal dos fundos públicos para compra dos recursos que estes necessitam. (SARTORETTO; BERSCH, 2011, s/p).

Essa legislação compreende a Tecnologia Assistiva como *recursos* e *serviços* que podem contribuir para oferecer ou ampliar habilidades funcionais das pessoas, em busca da promoção de autonomia e de inclusão. Para Sartoretto e Bersch (ibidem, s/p), os recursos são todo e qualquer item

> [...] equipamento ou parte dele, produto ou sistema fabricado em série ou sob medida utilizado para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência. Os serviços são definidos como

> aqueles que auxiliam diretamente uma pessoa com deficiência a selecionar, comprar ou usar os recursos acima definidos.

Nesse sentido, como exemplos de *recursos* da Tecnologia Assistiva podem-se citar próteses, bengalas, softwares, hardwares, acionadores especiais, cadeiras de rodas, lupas, andadores, lentes, aparelhos para surdez, entre outros. Como exemplos de *serviços* da TA, citam-se aqueles prestados por profissionais habilitados, com o objetivo de selecionar, obter ou usar um determinado instrumento de TA, como avaliações, treinamentos ou experimentações realizadas por profissionais de diversas áreas: fisioterapeutas, fonoaudiólogos, professores, psicólogos, terapeutas, enfermeiros, médicos, engenheiros, arquitetos, entre outros.

No Brasil, o termo Tecnologia Assistiva ainda é recente (BRASIL, 2006c). São comuns as expressões Ajudas Técnicas, Tecnologia Adaptativa ou Tecnologias de Apoio, utilizadas como sinônimo de Tecnologia Assistiva, embora esta seja usada com mais frequência na atualidade (GALVÃO FILHO, 2009).

Sassaki (1996, s/p) recomenda a utilização da expressão Tecnologia Assistiva, argumentando que a palavra assistiva não é encontrada nos dicionários de Língua Portuguesa, assim como a palavra *assistive* também não é encontrada nos dicionários da Língua Inglesa. Dessa forma, em ambas as línguas é uma palavra que está surgindo gradativamente nos vocabulários técnicos e populares. Para o autor,

> Assistiva (que significa alguma coisa "que assiste, ajuda, auxilia") segue a mesma formação das palavras com o sufixo "tiva", já incorporadas ao léxico português... Nestes tempos em que o movimento de vida independente vem crescendo rapidamente em todas as partes do mundo, o tema tecnologia assistiva insere-se obrigatoriamente nas conversas, nos debates e na literatura. Urge, portanto, que haja uma certa uniformidade na terminologia adotada, por exemplo, com referência à confecção/fabricação de ajudas técnicas e à prestação de serviços de intervenção tecnológica junto a pessoas com deficiência. (ibidem, s/p).

Ainda discutindo a questão da terminologia e consequentemente de entendimento do que é Tecnologia Assistiva, o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT)[16] brasileiro estabelece "utilização única da expressão 'Tecnologia Assistiva' em seus documentos, como a mais apropriada", determinando a utilização única da expressão Tecnologia Assistiva e seu uso apenas no singular, por defender que se trata de uma área do conhecimento (CAT, 2007 apud GALVÃO FILHO, 2009, p.

[16] Constitui-se numa "instância de estudos e de proposição de políticas públicas da Secretaria Especial dos Direitos humanos da Presidência da República" (GALVÃO FILHO, 2009, p. 27).

147). Esse comitê também sugere que sejam feitos os encaminhamentos para revisão da nomenclatura em instrumentos legais em todo o país, apresentando a seguinte definição para Tecnologia Assistiva:

> Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2007c, s/p).

O documento *Educação em tecnologias de apoio para utilizadores finais: linhas de orientação para formadores* (EUSTAT, 1999) foi elaborado pelo Consórcio norte-americano EUSTAT, utilizando a expressão Tecnologia de Apoio como tradução do conceito de Tecnologia Assistiva. Embora com nomenclatura diferente, esse documento reforça a concepção de Tecnologia Assistiva como recursos e serviços:

> É importante ter, à partida, uma noção clara do termo Tecnologias de Apoio (TA), visto tratar-se de uma expressão-chave predominante nas presentes Linhas de Orientação. Em primeiro lugar, o termo tecnologia não indica apenas objectos físicos, como dispositivos ou equipamento, mas antes se refere mais genericamente a produtos, contextos organizacionais ou "modos de agir" que encerram uma série de princípios e componentes técnicos. Uma "tecnologia de acesso a transportes públicos", por exemplo, não consiste apenas numa frota de veículos acessíveis (ex. autocarros com plataforma elevatória), mas engloba toda a organização dos transportes, incluindo controlo de tráfego, implantação das paragens, informações e procedimentos de emissão/validação de bilhetes, serviço de clientes, formação do pessoal etc. Sem uma organização deste tipo, o simples veículo não ofereceria qualquer "transporte público". Em segundo lugar, o termo de apoio é aplicado a uma tecnologia, quando a mesma é utilizada para compensar uma limitação funcional, facilitar um modo de vida independente e ajudar os idosos e pessoas com deficiência a concretizarem todas as suas potencialidades. (EUSTAT, 1999, s/p).

Lauand (2005, p. 30) contribui com a discussão, afirmando que, no sentido amplo, "o objeto da tecnologia assistiva é uma ampla variedade de recursos destinados a dar suporte (mecânico, elétrico, eletrônico, computadorizado etc.) às pessoas com deficiência física, visual, auditiva, mental ou múltipla".

Portanto a Tecnologia Assistiva envolve ajudas técnicas para inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais. Essa definição de Tecnologia Assistiva contempla não somente ferramentas, objetos ou artefatos tecnológicos, mas também engloba metodologias, técnicas, estratégias, processos e serviços usados pelos profissionais devidamente preparados e habilitados.

Contudo a abrangência do conceito de Tecnologia Assistiva possibilita que ela não se restrinja a um único espaço, como o da sala de aula comum ou da sala de recursos multifuncionais, mas estenda-se para todos os ambientes da escola e da própria sociedade. Além disso, o conceito abrangente de TA também ressalta a sua importância e organização, sendo que sua relevância se sustenta fundamentalmente na possibilidade de garantir a realização de ações motoras e cognitivas que eram difíceis de ser executadas ou, até mesmo, que não eram consideradas possíveis para algumas pessoas.

Nesse contexto, Galvão Filho (2009) afirma que discutir as questões relativas aos recursos da TA não constitui tarefa fácil diante da variedade, funcionalidade, aplicabilidade e complexidade que a compõem. O autor esclarece:

> Falar de produtos de Tecnologia Assistiva é falar de um horizonte muitíssimo amplo de possibilidades e recursos... qualquer ferramenta, adaptação, dispositivo, equipamento ou sistema que favoreça a autonomia, atividade e participação da pessoa com deficiência ou idosa é efetivamente um produto de TA. Existem os produtos denominados de Baixa Tecnologia (low-tech) e os produtos de Alta Tecnologia (high-tech). Essa diferença não significa atribuir uma maior ou menor funcionalidade ou eficiência a um ou a outro, mas, sim, caracterizar apenas a maior ou menor sofisticação dos componentes com os quais esses produtos são construídos e disponibilizados. São considerados produtos de TA, portanto, desde artefatos simples como uma colher adaptada, uma bengala ou um lápis com uma empunhadura mais grossa para facilitar a preensão, até sofisticados sistemas computadorizados, utilizados para proporcionar uma maior independência, qualidade de vida, autonomia e inclusão social da pessoa com deficiência ou idosa. (ibidem, 156).

Nessa perspectiva, a Tecnologia Assistiva difere-se dos recursos médicos ou de reabilitação, sobretudo no que se refere aos seus objetivos, pois eles visam ao

> [...] diagnóstico ou tratamento na área da saúde, sendo, portanto, recursos de trabalho dos profissionais da área. Os objetivos da Tecnologia Assistiva, portanto, apontam normalmente para recursos que geram autonomia pessoal e vida independente do usuário. (ibidem, p. 149).

Embora a Tecnologia Assistiva tenha se originado na perspectiva da reabilitação, vinculada à área da saúde (SARTORETTO; BERSCH, 2011), atualmente ela é usada para superar as barreiras da interação e possibilitar inclusão e participação da pessoa com deficiência na sociedade. A TA envolve diferentes segmentos: de ordem social, tecnológica, educacional e de saúde.

Assim, tanto a definição quanto as práticas que a envolvem foram se modificando ao longo do tempo. Sua concepção evoluiu de simples recurso médico ou clínico para um bem (recurso ou serviço) que propicia apoio tecnológico para

resolução de problemas, concebendo as pessoas com deficiência não mais como pacientes e, sim, como usuários de Tecnologia Assistiva.

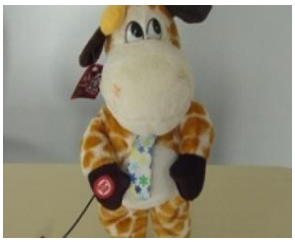
Diante da complexidade do conceito e da variedade de produtos existentes, Galvão Filho (2009, p. 157) classificou-os em dois grandes grupos: um grupo no qual a TA não se relaciona com as Tecnologias da Informação e Comunicação e outro em que ela está relacionada com as TIC.

Assim, podem ser considerados *produtos de Tecnologia Assistiva não relacionados com as Tecnologias da Informação e Comunicação* aqueles que têm por objetivo facilitar as atividades de vida diária e prática, bem como as atividades de lazer e educacionais das pessoas. Diversos recursos e adaptações se inserem nesse grupo, tais como: adaptações em escovas de dentes e de cabelos, tesouras especiais, talheres, copos, lápis, abdutores, almofadas, réguas, mesas, entre outros. A seguir, apresento um quadro com imagens de alguns destes produtos, tendo por referências Galvão Filho (2009) e a obra *Tecnologia Assistiva nas escolas: recursos básicos de acessibilidade sócio-digital para pessoas com deficiência* (INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL, 2008).

Quadro 8 – Recursos de Tecnologia Assistiva não relacionados com as Tecnologias da Informação e da Comunicação

 Escova de dente com adaptação para preensão	 Tesoura com mola para abertura automática e adaptação para fixar a mão	 Garfo e colher de plástico revestidos com engrossador e entortados para facilitar a alimentação e promover maior autonomia
 Copo com adaptação para preensão	 Adaptador de lápis de arame maleável	 Giz de cera com suporte para fixação em órtese

 Régua adaptada com pino, em madeira engrossada com poliflex	 Engrossadores de espuma	 Lupa de pendurar
 Abdutor de joelhos	 Almofada portátil	 Almofada giratória
 Lupa eletrônica	 Bengala dobrável	 Prancha de leitura acoplada a uma lupa horizontal
 Tapete com diferentes texturas	 Alfabeto em Braille vazado	 Dispositivo para calçar meias
 Dispositivo para abotoar roupas	 Prancha de plástico ou acrílico, acoplada à cadeira de rodas	 Mesa com abas de madeira, facilitando a manipulação de objetos

Prancha de comunicação	Agenda de comunicação	Recurso para apoiar cartas, com figuras ampliadas
Carteira de comunicação	Prancha de comunicação impressa	Brinquedo em Braille
Figuras avulsas para comunicação, apoiadas na mesa	Balanço para cadeira de rodas	Balanço adaptado
 Brinquedo com acionador	Brinquedo com acionador de pressão pequeno	Jogo de xadrez adaptado

Fonte: a autora (2012)

Os *produtos de Tecnologia Assistiva relacionados com as Tecnologias da Informação e da Comunicação* possibilitam a professores e alunos diferentes formas de interação e construção de conhecimentos, nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Galvão Filho (2009, p. 170) analisa e discute a utilização da Tecnologia Assistiva vinculada às Tecnologias da Informação e da Comunicação, acreditando que, pela conjunção dessas áreas, busca-se

> [...] o “empoderamento” do aluno com necessidades especiais, possibilitando ou acelerando o seu processo de aprendizado, desenvolvimento e inclusão social, apontando para o fim da, ainda bem presente, invisibilidade da pessoa com deficiência em nossa sociedade.

Assim, as TIC podem se constituir em importantes recursos para a Tecnologia Assistiva, podendo ser utilizadas *como* TA ou *por meio* da TA:

> Utilizamos as TIC **como** Tecnologia Assistiva quando o próprio computador é a ajuda técnica para atingir um determinado objetivo. Por exemplo, o computador utilizado como caderno eletrônico, para o indivíduo que não consegue escrever no caderno comum de papel. Por outro lado, as TIC são utilizadas **por meio** de Tecnologia Assistiva, quando o objetivo final desejado é a utilização do próprio computador, para o que são necessárias determinadas ajudas técnicas que permitam ou facilitem esta tarefa. Por exemplo, adaptações de teclado, de mouse, software especiais etc. (GALVÃO FILHO; HAZARD; REZENDE, 2007, p. 30, grifos dos autores).

Complementando essas ideias, Santarosa, 1997 (apud GALVÃO FILHO, 2009, p. 171) indica que a Tecnologia Assistiva pode ser classificada nas seguintes áreas: TIC como sistemas auxiliares ou prótese para a comunicação; TIC para controle de ambiente; TIC como ferramentas ou ambientes de aprendizagem; e TIC como meio de inserção no trabalho profissional.

As *TIC como sistemas auxiliares ou prótese para a comunicação* envolvem aparelhos ou adaptações que podem ser fixados ao corpo de algumas pessoas, que tem, por exemplo, alguma limitação motora, tendo por objetivo facilitar a interação com alguma Tecnologia da Informação e da Comunicação, como o computador. Em algumas situações, o uso dessas tecnologias se constitui na única ou na mais potente forma de a pessoa com deficiência comunicar-se e interagir com outras pessoas, podendo, assim, manifestar seus desejos, seus sentimentos, suas emoções e seus pensamentos.

Quadro 9 – TIC como sistemas auxiliares ou próteses para comunicação

Software “Câmera Mouse”	Comandando o computador com sopros no microfone	Mouse ocular permite interação com o computador pelo movimento de piscar dos olhos

Fonte: Galvão Filho e Damasceno (2008)

As *TIC utilizadas para controle de ambiente* permitem que a pessoa que tenha algum comprometimento na coordenação motora possa comandar remotamente diferentes aparelhos, conseguindo maior autonomia e independência nas atividades rotineiras que precisa realizar, como acender e apagar as luzes e ligar ou desligar aparelhos eletrônicos. Essa tecnologia, que envolve a automação de espaços, equipamentos e atividades domésticas, é denominada Domótica (GALVÃO FILHO, 2009).

Figura 11 – Sistema Domótico para controle de atividades domésticas variadas

Fonte: <http://alarmas.teoriza.com/sistemas-de-seguridad-de-control-domotico-de-viviendas-a-distancia-alarmas-conectadas-a-cra>. Acesso em: 14 jul. 2012.

As *TIC como ferramentas ou ambientes de aprendizagem* utilizadas nos processos de ensino e de aprendizagem têm o objetivo de favorecer a construção de

conhecimento. A seguir, apresento uma imagem para ilustrar essa forma de utilização das TIC.

Figura 11 – Aluno com necessidades educacionais especiais aprendendo no computador

Fonte: <http://www.google.com.br/imgres?hl=pt-BR&biw=1024&bih=456&tbm=isch&tbnid=5gcrga7eAfhjoM:&imgrefurl>. Acesso em: 8 ago. 2012.

As *TIC como meio de inserção no mundo do trabalho profissional* permitem que pessoas com comprometimento motor desenvolvam atividades produtivas no mercado de trabalho, como exemplifica a imagem a seguir.

Figura 12 – Pessoa com deficiência usando o computador para trabalhar

Fonte: <http://www.google.com.br/imgres?hl=pt-BR&biw=1024&bih=456&tbm=isch&tbnid=XTWAQQp_rtx41M:&imgrefurl=http://pt.kioskea.net/faq/805>. Acesso em: 8 ago. 2012.

Essas quatro áreas podem se relacionar entre si, como, por exemplo, no caso de “uma pessoa com problemas de comunicação e linguagem que utiliza o computador como prótese de comunicação e, ao mesmo tempo, como caderno

eletrônico ou em outras atividades de ensino e aprendizagem" (GALVÃO FILHO, 2009, p. 174).

Em outra perspectiva, as *Tecnologias da Informação e da Comunicação utilizadas por meio de recursos da Tecnologia Assistiva* foram classificadas por Galvão Filho e Damasceno (2008) em três categorias, que a seguir apresentarei e exemplificarei.

Adaptações físicas ou órteses: são aparelhos ou adaptações físicas fixadas no corpo da pessoa com deficiência, com o objetivo de facilitar a sua interação com o computador. Exemplos: estabilizadores de punho, abdutores de polegar com ponteira para digitação, ponteiras de cabeça, hastes fixadas na boca, entre outros.

Quadro 10 – Adaptações físicas ou órteses

Haste fixada na cabeça para digitação	Órtese para digitação	Capacete com ponteira
Estabilizador de punho e abdutor de polegar	Pulseira de plástico com pesos	Órtese para digitação

Fonte: Galvão Filho e Damasceno (2008)

As adaptações de hardware envolvem aparelhos ou adaptações nos componentes físicos do computador ou nos seus periféricos, além de também poderem ser feitas nos próprios periféricos (concepções e construções) quando eles já são especiais ou adaptados.

Como exemplos de adaptação de hardware, cito a máscara de teclado ou colmeia, que é uma placa com furos nos espaços destinados a cada tecla, para auxiliar as pessoas com dificuldades motoras na digitação. Essa placa evita que a pessoa pressione mais de uma tecla ao mesmo tempo de forma involuntária ou mesmo equivocada.

Galvão Filho e Damasceno (2008, p. 33) indicam que algumas adaptações simples se referem somente ao posicionamento do hardware, exemplificando que

> [...] um aluno que digita utilizando apenas uma mão, em certa etapa de seu trabalho e com determinado software que exige que ele pressione duas teclas simultaneamente, descobriu que, se colocasse o teclado em seu colo, na cadeira de rodas, poderia utilizar também a outra mão para segurar uma tecla (tecla Ctrl), enquanto pressionava a outra tecla com a outra mão.
> Já outro aluno consegue utilizar o mouse para pequenos movimentos (uso combinado com um simulador de teclado), com a finalidade de escrever no computador, colocando o mouse posicionado em suas pernas, sobre um livro de capa dura ou uma pequena tábua... Outra solução [...] é reposicionar o teclado perto do chão para digitação com os pés, recurso utilizado por uma aluna que não consegue digitar com as mãos.

O quadro a seguir apresenta algumas das adaptações de hardware comentadas:

Quadro 11 - Adaptações de hardware

Roller mouse	Máscara de teclado
Teclado reposicionado para digitação com o pé	Comandando o computador com sopros no microfone

Fonte: Galvão Filho e Damasceno (2008)

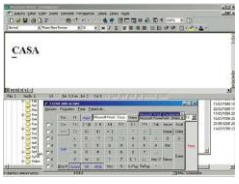
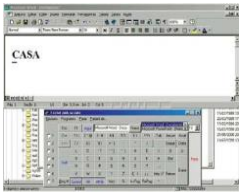
Softwares especiais de acessibilidade são componentes lógicos das Tecnologias da Informação e da Comunicação que, quando construídos na perspectiva da Tecnologia Assistiva, compreendem programas especiais de

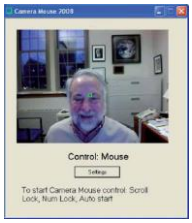
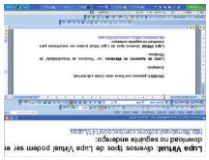
computador que permitem ou facilitam a interação do aluno com necessidades educacionais especiais com o computador, por exemplo.

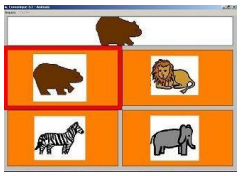
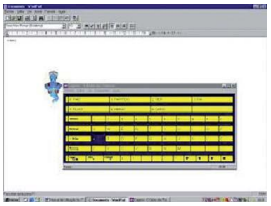
Alguns softwares de acessibilidade já estão instalados nos computadores utilizados por muitas pessoas, mas são desconhecidos por grande parte delas. Por exemplo, os recursos oferecidos pelo sistema operacional Windows – seguindo o caminho iniciar/configurações/painel de controle/opções de acessibilidade – possibilita que uma pessoa com dificuldade motora que a impeça de utilizar o mouse consiga digitar por meio da parte numérica do teclado. Assim, essa pessoa pode usar todos os comandos que realizaria como mouse através do teclado. Além disso, existem também as opções das teclas de aderência e de alto contraste na tela.

Além desses, existem vários softwares comerciais e gratuitos oferecidos na atualidade, com diversas funções e possibilidades de uso, contribuindo para que as pessoas com deficiência tenham maior autonomia e consigam realizar atividades diversas, inclusive pedagógicas. A seguir, apresentarei alguns softwares especiais de acessibilidade, dispostos segundo suas categorias (GALVÃO FILHO; DAMASCENO, 2008) e acompanhados de alguns exemplos.

Quadro 12 – Softwares especiais de acessibilidade

Softwares	**Possíveis usuários**	**Exemplos**	**Imagem e endereço na internet**
Simuladores de teclado são teclados que aparecem na tela do computador em substituição ao teclado físico	Pessoas com comprometimento motor	Teclado virtual do Windows	 Windows
		Software espanhol de Jordi Lagares	 <http://www.xtec.cat/~jlagares/f2kesp.htm>
		Teclado Amigo	 <http://www.saci.org.br/?modulo=akemi&parametro=3847>

Simuladores de mouse consistem na imagem de uma barra com botões que representam as funções de um mouse	Pessoas com comprometimento motor severo	Rata Plaphoons	 <http://www.lagares.org>
		HeadDev: movimentos da cabeça	 <http://robotica.udl.es/headmouse/headmouse.html>
		CameraMouse: funciona por meio do movimento dos olhos	 <http://www.cameramouse.org>
Ampliadores de tela fazem a ampliação dos elementos da tela	Pessoas com baixa visão	Lupa virtual: ampliadores	 <http://terrabrasil.softonic.com/seccion/141/lupas>
Leitores de tela: fornecem informações por síntese de voz, narrando os elementos que aparecem na tela do computador	Principalmente as pessoas cegas	Jaws	 <http://www.lerparaver.com/jaws/index.html>
		Dosvox	 <http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox>
		Virtual Vision	 <http://www.micropower.com.br/v3/pt/acessibilidade/w5/index.asp>

Softwares para comunicação alternativa com símbolos, imagens, texto ou síntese de voz no computador	Pessoas com comprometimento motor moderado ou severo, com dificuldade de comunicação oral	Plaphoons	 <http://www.lagares.org>
		Comunique	 <http://www.comunicacaoalternativa.com.br>
		BoardMaker	 <http://www.click.com.br/mj_01.htmlboardmaker>
		Speaking Dynamically Pro	 <http://www.click.com.br/mj_01.htmlSDP>
Preditores de texto: fornecem uma lista palavras possíveis	Pessoas com comprometimento motor que torna a digitação de texto lenta ou difícil	Eugênio	 <http://www.12f.inesc-id.pt/-lco/eugenio>
Softwares mistos: mais de uma das funcionalidades mencionadas	Os mesmos já elencados anteriormente	MicroFenix/Falador	 <http://www.intervox.nce.ufrj.br/microfenix>

Fonte: Galvão Filho e Damasceno (2008)

O uso da TA na educação de alunos com necessidades educacionais especiais tem se revelado um precioso recurso e um serviço de apoio e suporte para as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. De acordo com Sartoretto e Bersch (2011, s/p), a Tecnologia Assistiva tem como objetivo proporcionar

> [...] à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado, trabalho e integração com a família, amigos e sociedade.

Entretanto, para alcançar esse objetivo, os recursos de Tecnologia Assistiva precisam ser pensados para cada aluno individualmente, pois eles podem servir para um determinado aluno e para outro não.

Segundo o EUSTAT (1999), há diferentes sistemas de prestação de serviços (SPS) que compreendem o conjunto de procedimentos e processos que fazem a mediação entre o mercado da Tecnologia Assistiva e os seus usuários, com o objetivo de facilitar o acesso das pessoas que dela necessitam. Embora cada país possua o seu sistema, o EUSTAT identifica em todos eles sete fases básicas que fazem parte dos SPS, as quais são:

> - a iniciativa, que leva ao contacto inicial entre o utilizador final e o SPS;
> - a avaliação, que significa a identificação das necessidades;
> - a identificação da tipologia da solução, ou seja, o tipo de TA que satisfaz as necessidades;
> - a seleção do conjunto específico de dispositivos e serviços de apoio;
> - a autorização por parte da entidade financiadora;
> - a oferta real de TA ao utilizador (incluindo esta fase também a instalação, personalização e formação); e
> - os acompanhamentos posteriores. (ibidem, s/p).

Essas fases ressaltam a importância de o usuário final da Tecnologia Assistiva ter conhecimento dos recursos e serviços que pode usar, compreendendo a forma de funcionamento, a aplicabilidade e as particularidades, embora cada TA precise ser analisada de forma contextualizada e particular. Por esse motivo, é indicado que o usuário, assim como todos os envolvidos (professores, familiares, usuários), participem ativamente em todas as sete etapas do processo e que contem com suporte técnico que os oriente e subsidie com conhecimentos teóricos e práticos, possibilitando-lhes a escolha e o uso da TA apropriada.

Com isso, não estou afirmando que as pessoas devam se tornar especialistas nessa área. O que enfatizo é que o conhecimento em torno da TA possivelmente permite ao seu usuário maior autonomia para participar de cada fase, além de

contribuir para que sejam menores os riscos de rejeição e abandono de um determinado recurso de TA com pouco tempo de uso.

Assim, os usuários e os próprios profissionais que atuam na área de TA, e que muitas vezes indicam e/ou definem qual deve ser utilizada, precisam ter consciência de que

> Nenhum dos modelos de usuário de qualquer das disciplinas profissionais envolvidas na TA é perfeito ou suficiente para descrever de forma completa o complexo sistema usuário/ferramenta/tarefa/ambiente. Portanto, é fundamental que os profissionais reconheçam suas limitações metodológicas, e procurem aprofundar seus conhecimentos transdisciplinares, favorecendo uma visão mais completa daquele sistema em sua atividade profissional. (BERSCH, 2008, s/p.)

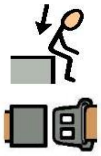
Essas considerações em torno da Tecnologia Assistiva também são úteis para o campo da educação. Nesse sentido, os professores, como profissionais que utilizam a TA em suas práticas pedagógicas, precisam apropriar-se dela, reconhecendo suas limitações e possibilidades.

Tanto o conhecimento técnico e funcional da TA, por parte dos professores e de outros profissionais, quanto o reconhecimento e a valorização da opinião do seu usuário, contribuem para que sejam maiores as possibilidades de sucesso e o alcance dos objetivos.

> Nesta perspectiva, as TA têm excelentes hipóteses de êxito se forem apropriadas, ou seja, eficazes (em relação às tarefas previstas, realizam o que delas se espera), contextuais (bem adaptadas ao meio e contexto de utilização) e consonantes (consistentes com o modo de vida e personalidade do utilizador). Seria redutor efectuar as escolhas sobre TA com base numa mera análise de tarefas (recursos pessoais vs. actividade a realizar) como se os indivíduos estivessem isolados do mundo; com efeito, o contexto do uso desempenha um papel fundamental, visto definir o mundo de relações do indivíduo. (EUSTAT, 1999, s/p).

Sartoretto e Bersch (2011, s/p) fizeram a classificação da Tecnologia Assistiva em categorias, tendo por referência as diretrizes gerais emitidas pelo American with Disabilities Act (ADA), que apresentarei no quadro a seguir. A categorização realizada pelas autoras pode contribuir para o entendimento da TA e sua área de atuação, pois o quadro apresenta a classificação dos recursos e serviços segundo sua aplicabilidade.

Quadro 13 – Classificação dos recursos e serviços de Tecnologia Assistiva

1) Auxílios para a vida diária	Materiais e produtos para auxílio em tarefas rotineiras, tais como comer, cozinhar, vestir-se, tomar banho e executar necessidades pessoais, manutenção da casa etc.	
2) CAA (CSA) Comunicação aumentativa (suplementar) e alternativa	Recursos, eletrônicos ou não, que permitem a comunicação expressiva e receptiva das pessoas sem a fala ou com limitações da mesma. São muito utilizadas as pranchas de comunicação com os símbolos PCS ou Bliss, além de vocalizadores e softwares dedicados para este fim.	
3) Recursos de acessibilidade ao computador	Equipamentos de entrada e saída (síntese de voz, Braille), auxílios alternativos de acesso (ponteiras de cabeça, de luz), teclados modificados ou alternativos, acionadores, softwares especiais (de reconhecimento de voz etc.) que permitem às pessoas com deficiência o uso do computador.	
4) Sistemas de controle de ambiente	Sistemas eletrônicos que permitem às pessoas com limitações moto-locomotoras controlar remotamente aparelhos eletroeletrônicos, sistemas de segurança, entre outros, localizados no quarto, na sala, no escritório, em casa e nos arredores.	
5) Projetos arquitetônicos para acessibilidade	Adaptações estruturais e reformas na casa e/ou ambiente de trabalho através de rampas, elevadores, adaptações em banheiros, entre outras, que retiram ou reduzem as barreiras físicas, facilitando a locomoção da pessoa com deficiência.	
6) Órteses e próteses	Troca ou ajuste de partes do corpo, faltantes ou de funcionamento comprometido, por membros artificiais ou outros recursos ortopédicos (talas, apoios etc.). Incluem-se os protéticos, para auxiliar nos *deficits* ou limitações cognitivas, como os gravadores de fita magnética ou digital que funcionam como lembretes instantâneos.	
7) Adequação postural	Adaptações para cadeira de rodas ou outro sistema de sentar visando ao conforto e à distribuição adequada da pressão na superfície da pele (almofadas especiais, assentos e encostos anatômicos), bem como posicionadores e contentores que propiciam maior estabilidade e postura adequada do corpo através do suporte e posicionamento de tronco, cabeça e membros.	
8) Auxílios de mobilidade	Cadeiras de rodas manuais e motorizadas, bases móveis, andadores, *scooters* de três rodas e qualquer outro veículo utilizado na melhoria da mobilidade pessoal.	
9) Auxílios para cegos ou com visão subnormal	Auxílios para grupos específicos que inclui lupas e lentes, Braille para equipamentos com síntese de voz, grandes telas de impressão, sistema de TV com aumento para leitura de documentos, publicações etc.	
10) Auxílios para surdos ou com déficit auditivo	Auxílios que incluem vários equipamentos (infravermelho, FM), aparelhos para surdez, telefones com teclado – teletipo (TTY), sistemas com alerta táctil-visual, entre outros.	
11) Adaptações em veículos	Acessórios e adaptações que possibilitam a condução do veículo, elevadores para cadeiras de rodas, camionetas modificadas e outros veículos automotores usados no transporte pessoal.	

Fonte: Sartoretto e Bersch (2011). Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>. Acesso em: 9 ago. 2012.

Essa classificação, assim como as realizadas anteriormente, não é definitiva e pode variar de acordo com os contextos e as especificidades das pessoas que sejam usuários. Contudo as autoras salientam sua importância, sobretudo no que se

refere à organização dessa área, por entenderem que assim acontece melhor a construção de conhecimento.

Destaquei algumas linhas no quadro de Sartoretto e Bersch (ibidem) para salientar que os recursos de TA nelas indicados são os que se apresentam, em geral, com maior frequência no campo da educação e, mais especificamente, no das salas de recursos multifuncionais brasileiras. A presença desses recursos na educação oferecida nas instituições de ensino do Brasil deve-se em grande parte ao reconhecimento do Estado quanto à importância da TA, assumindo o compromisso de oferecer aos alunos com necessidades educacionais especiais, matriculados na rede pública de ensino, recursos de TA que contribuam para participação, autonomia e inclusão no contexto escolar, bem como por a sociedade ter começado a exigir esses recursos.

Esse compromisso do Estado tem se efetivado nas escolas brasileiras, principalmente a partir da implementação das salas de recursos multifuncionais, conforme mencionei anteriormente. Assim, a Tecnologia Assistiva presente nas salas de recursos multifuncionais possibilita que ela faça parte da vida escolar de grande parte dos alunos atendidos pela Educação Especial.

No quadro a seguir, apresento alguns dos equipamentos presentes nas salas de recursos multifuncionais que podem ser considerados como Tecnologia Assistiva:

Quadro 14 – Objetos das salas de recursos multifuncionais classificados como Tecnologia Assistiva

Classificação da Tecnologia Assistiva	**Objetos das salas de recursos multifuncionais**
Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA)	a) Software para comunicação alternativa. b) Pranchas manuais ou computadorizadas de comunicação
Recurso de acessibilidade ao computador	a) Microcomputador com gravador de CD, leitor de DVD e terminal; b) Monitor de LCD; c) Fones de ouvido e microfones; d) Scanner; e) Impressora a lazer; f) Teclado com colmeia; g) Mouse com entrada para acionador; e h) Acionador de pressão.
Auxílios para cegos ou para visão das salas de recursos multifuncionais	a) Impressora Braile; b) Máquina Braille; c) Lupa eletrônica; d) Reglete de mesa; e) Punção; f) Soroban; g) Guia de assinatura; h) Calculadora sonora; e i) Software para produção de desenhos gráficos e táteis.

Fonte: Brasil (2006d)

As salas de recursos multifuncionais estão implementadas com recursos de TA, mas nem sempre eles são utilizados pelos professores especializados nas práticas que desenvolvem junto aos alunos. Isso acontece em função de diferentes fatores, tais como: os alunos não precisam deste recurso, as professoras não sabem como usar o recurso de TA, o recurso não se adapta para aquele determinado aluno, entre outros.

Portanto é possível afirmar que o uso da TA no campo educacional não se esgota na sua escolha e utilização. Ele envolve pensar o contexto no qual o aluno está inserido, o espaço físico, o tipo de TA, as condições para sua aquisição, a formação técnica e pedagógica do docente, bem como o acompanhamento e a avaliação dessas práticas.

Assim, a definição e o uso da TA não são atemporais e/ou infalíveis. Sua implementação precisa ser acompanhada continuamente, garantindo que possam ser feitas adequações, adaptações e/ou modificações na TA.

As experiências socioculturais que as pessoas viveram também podem influenciar na escolha e no uso de uma determinada Tecnologia Assistiva. Assim, fatores psicológicos, motivacionais e estéticos interferem, fazendo com que, em determinadas situações, as pessoas com deficiência que usam um recurso de TA podem sentir orgulho ou vergonha de utilizar um determinado recurso, como óculos ou cadeira de rodas.

Outro aspecto relevante que pode ser observado no elenco de objetos das salas de recursos multifuncionais que podem ser classificados como Tecnologia Assistiva é que as TIC também se fazem presentes. Com o acelerado avanço tecnológico da atualidade, sobretudo no campo da informática, muitas são as tecnologias criadas na área da Tecnologia Assistiva, tanto para serem utilizadas como TA quanto como recursos de TA. Algumas eram inimagináveis há décadas atrás, como os softwares que permitem a algumas pessoas com paralisia cerebral realizarem tarefas complexas, utilizando pouquíssimos movimentos corporais.

Contudo convém enfatizar que nem todos os recursos de TA estão relacionados diretamente com a área de informática ou exigem ferramentas sofisticadas. Existem alguns recursos simples e artesanais que são utilizados e atendem aos objetivos esperados; por exemplo, pranchas de comunicação construídas com figuras móveis acopladas em um pequeno mural de papelão.

Mesmo não sendo a Tecnologia Assistiva desenvolvida para uso exclusivo no campo da educação, a sua presença se efetiva na modalidade de Educação Especial. Em particular, pode contribuir para tornar as salas de recursos multifuncionais espaços frutíferos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, mediadas pelos recursos da Tecnologia Assistiva. Essas práticas pedagógicas inclusivas realizadas com e/ou por meio da TA serão abordadas no subcapítulo seguinte.

4.3 AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E AS TECNOLOGIAS NELAS PRESENTES: UMA MIRADA SOB O PRISMA DA REALIDADE DE BAGÉ

> *Somos diferentes, mas não queremos ser transformados em desiguais. As nossas vidas só precisam ser acrescidas de recursos especiais.* (INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL, 2008, p. 9).

O Decreto n. 7.611/2011 indica que a União concederá apoio técnico e financeiro para os sistemas públicos de ensino e para as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, para que elas possam ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na rede pública de ensino regular. Dentre as ações contempladas por esse apoio técnico e financeiro, destaco as seguintes:

> I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;
> II - implantação de salas de recursos multifuncionais;
> V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
> VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade. (BRASIL, 2011a, p. 2).

Esse apoio tem sido fundamental para a reestruturação da oferta da Educação Especial nos sistemas de ensino brasileiros, pois, por meio dele, diferentes serviços e recursos têm sido disponibilizados às instituições. São exemplos: construção de salas de recursos multifuncionais, recursos financeiros para reforma de prédios escolares com a finalidade de torná-los acessíveis (construção de rampas, colocação de barras nos banheiros), produção e distribuição de livros adaptados, disponibilização de softwares educacionais, tecnologias da comunicação e da informação e Tecnologia Assistiva, entre outros.

Dessa forma, as instituições de ensino brasileiras, assim como as do município de Bagé, desde que atendam aos critérios e requisitos estabelecidos pelo governo federal, contam com equipamentos, mobiliários e materiais para implementação de salas de recursos multifuncionais em seus prédios. Porém, para que os sistemas de ensino implementem essas salas, não basta que eles apenas enviem solicitação ao Ministério da Educação, pois precisam atender aos seguintes critérios:

> - A secretaria de educação a qual se vincula a escola deve ter elaborado o Plano de Ações Articuladas – PAR, registrando as demandas do sistema de ensino com base no diagnóstico da realidade educacional;
> - A escola indicada deve ser da rede pública de ensino regular, conforme registro no Censo Escolar MEC/INEP (escola comum);
> - A escola indicada deve ter matrícula de estudante(s) público alvo da educação especial em classe comum, registrada(s) no Censo Escolar MEC/INEP;
> - A escola de ensino regular deve ter matrícula de estudante(s) cego(s) em classe comum, registrada(s) no Censo Escolar MEC/INEP, para receber equipamentos específicos para atendimento educacional especializado a tais estudantes;
> - A escola deve disponibilizar espaço físico para a instalação dos equipamentos e mobiliários e o sistema de ensino deve disponibilizar professor para atuação no AEE. (BRASIL, 2010c, p. 10).

Além disso, os sistemas de ensino são responsáveis por:

> - Informar às escolas sobre a adesão ao Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais;
> - Monitorar a entrega e instalação dos recursos nas escolas;
> - Orientar as escolas quanto à implantação das salas de recursos multifuncionais e à institucionalização da oferta do AEE no PPP;
> - Acompanhar a organização e oferta do atendimento educacional especializado pela escola;
> - Validar as informações de matrícula dos estudantes público alvo da educação especial, junto ao Censo Escolar MEC/INEP. (ibidem, p. 11).

Nesse contexto, o sistema municipal de ensino de Bagé atendeu aos critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação e assumiu suas responsabilidades perante o Estado, fazendo com que, gradativamente, todas as escolas municipais de Ensino Fundamental tivessem salas de recursos multifuncionais.

A implementação e a construção dessas salas nas escolas municipais de Bagé, assim como nas demais instituições de ensino brasileiras, se efetivou, em geral, com o apoio do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais[17] (ibidem) do Ministério da Educação, instituído em 2007 e a partir da definição do parágrafo terceiro do Decreto n. 7.611/2011 (idem, 2011a, p. 3), que as

[17] Programa instituído por meio da Portaria n. 13/2007.

concebe como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”, sendo classificadas em Tipo I e Tipo II.

Ropoli e outros (2010, p. 33) distinguem os dois tipos de salas de recursos multifuncionais, a partir dos recursos que são disponibilizados em cada um deles. Dessa forma, a sala de Tipo II contém todos os recursos da sala Tipo I, acrescidos os recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual, como mostram os quadros a seguir.

Quadro 15 - Especificação dos itens da Sala Tipo I

Equipamentos	**Materiais didáticos/pedagógicos**
2 Microcomputadores	1 Material dourado
1 Laptop	1 Esquema corporal
1 Estabilizador	1 Bandinha rítmica
1 Scanner	1 Memória de numerais I
1 Impressora laser	1 Tapete alfabético encaixado
1 Teclado com colmeia	1 Software Comunicação Alternativa
1 Acionador de pressão	1 Sacolão criativo Monta Tudo
1 Mouse com entrada para acionador	1 Quebra cabeças – sequência lógica
1 Lupa eletrônica	1 Dominó de associação de ideias
Mobiliários	1 Dominó de frases
1 Mesa redonda	1 Dominó de animais em Libras
4 Cadeiras	1 Dominó de frutas em Libras
1 Mesa para impressora	1 Dominó tátil
1 Armário	1 Alfabeto Braille
1 Quadro branco	1 *Kit* de lupas manuais
2 Mesas para computador	1 Plano inclinado – suporte para leitura
2 Cadeiras	1 Memória tátil

Fonte: Brasil (2010c, p. 11)

Quadro 16 - Especificação dos itens acrescidos na sala Tipo I para constituir a Sala Tipo II

Equipamentos e materiais didáticos/pedagógicos
1 Impressora Braille – pequeno porte
1 Máquina de datilografia Braille
1 Reglete de mesa
1 Punção
1 Soroban
1 Guia de assinatura
1 *Kit* de desenho geométrico
1 Calculadora sonora

Fonte: Brasil (2010c, p. 12)

Esses recursos para implementação das salas de recursos multifuncionais são recebidos diretamente pelas escolas no endereço registrado no Censo Escolar, de forma padronizada, ou seja, todas as salas de recursos multifuncionais recebem

os mesmos recursos. Assim, a sala de recursos multifuncional Tipo II de uma escola do sertão nordestino brasileiro recebe do governo federal os mesmos equipamentos, materiais e mobiliários que uma escola de uma grande cidade metropolitana, como a de São Paulo.

Não afirmo, assim, que todas as salas de recursos sejam iguais ou mesmo que os atendimentos nela desenvolvidos sejam homogêneos, o que seria um grande equívoco. Somente estou salientando que iguais são os recursos recebidos, pois considero que os contextos sociais, históricos, políticos e econômicos de cada escola onde são implementadas as salas de recursos multifuncionais diferem, assim como os professores que realizam o atendimento educacional especializado, as práticas desenvolvidas e os alunos atendidos.

Ainda comentando a respeito dos recursos desses espaços, é preciso esclarecer que, ao longo dos anos, os recursos que compuseram essas salas foram alterados, atualizados e/ou modificados em todo o Brasil – portanto, em Bagé também. Logo, para a organização dessas salas e a oferta do AEE, os equipamentos, os mobiliários, os materiais didáticos e pedagógicos disponibilizados que compuseram as primeiras salas de recursos multifuncionais criadas pelo governo federal foram recebendo *kits* de atualização, buscando garantir que elas tivessem os mesmos recursos que as que estão sendo implementadas atualmente.

Os *kits* de atualização das salas de recursos multifuncionais para 2012/2013 já estão definidos e sendo enviados às escolas, com os seguintes equipamentos:

Quadro 17 – *Kit* de atualização 2012/2013 para salas de recursos multifuncionais

Equipamentos e materiais didáticos/pedagógicos
2 Notebooks
1 Impressora multifuncional
1 Material dourado
1 Alfabeto móvel e sílabas
1 Caixa tátil
1 Dominó tátil
1 Memória tátil
1 Alfabeto Braille
1 Caixinha de números
2 Bolas com guizo
1 Bola de futebol com guizo
1 Lupa eletrônica
1 Scanner com voz
1 Máquina de escrever em Braille
1 Mouse estático de esfera
1 Teclado expandido com colmeia

Fonte: Brasil (2010c, p. 16)

Convém enfatizar que, além dos equipamentos, mobiliários e materiais enviados pelo governo federal, alguns sistemas de ensino e escolas adquirem com recursos próprios outros recursos para serem utilizados nesses espaços. Isso acontece pela ideia de que a disponibilização de recursos especiais (que podem ser compreendidos como tecnologias, equipamentos, mobiliários, materiais etc.), somados a outras ações (políticas, sociais, educacionais), podem contribuir na luta contra a exclusão, conforme evoca a citação que inicia este texto.

Em Bagé, por exemplo, frequentemente são investidos recursos financeiros do próprio município para compra de softwares com jogos pedagógicos. Além disso, algumas escolas também adquirem cadeiras de rodas, jogos didáticos, materiais pedagógicos, entre outros.

Convêm esclarecer que existem tecnologias que são destinadas prioritariamente para determinados grupos, respeitadas as especificidades e necessidades de cada aluno. Por exemplo, existem tecnologias voltadas para pessoas deficientes visuais (como lupa eletrônica, bola de futebol com guizo, soroban, scanner com voz), para alunos com dificuldades de comunicação (software para comunicação aumentativa e alternativa, pranchas para comunicação), para alunos com mobilidade reduzida (acionador de pressão, teclado colmeia), mas que, conforme o caso e/ou necessidade, podem ser utilizadas em conjunto ou acrescidas por outras.

Enfatizo que, embora existam essas indicações, as características individuais de cada aluno são determinantes e precisam ser investigadas, analisadas, estudadas e pensadas a fim de que as tecnologias escolhidas sejam capazes de contribuir para a inclusão de cada um desses alunos. Portanto existe enorme variedade tanto de tecnologias quanto de possibilidades para seu uso, o que faz com que locais como laboratórios e salas de recursos multifuncionais tornem-se com frequência alvos prioritários de furtos.

As escolas e os professores, cientes desse risco, preocupam-se permanentemente com as questões ligadas à segurança, como contou a professora Michela (entrevista em 15 maio 2012), ao narrar que, em sua rotina de trabalho, ela dedica atenção especial às janelas da sala de recursos multifuncional, pois, ao abri-las, deixa sempre a cortina entreaberta, para dificultar a visibilidade das pessoas de fora da escola para dentro da sala.

Essa preocupação das professoras e da escola como um todo, é coerente, uma vez que não são raros os relatos de furtos de escolas com salas de recursos multifuncionais. Além disso, as questões relativas à segurança são responsabilidade das próprias escolas, pois são elas que devem manter as salas em espaços com proteção adequada, como apontou o *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais* (BRASIL, 2010c).

O documento indica que, no caso de ocorrer algum furto, é a escola que deverá "registrar, imediatamente, a queixa na Delegacia de Polícia, informando, a seguir, sua respectiva Secretaria de Educação, responsável pelas providências administrativas necessárias com relação ao patrimônio público" (BRASIL, 2010c, p. 15).

Em Bagé, quando houve furtos nessas salas, em geral o alvo foram as tecnologias da comunicação e informação. Segundo a secretária de educação Janise (entrevista em 2 abr. 2012), na maioria dos casos a própria Smed fez a reposição das tecnologias furtadas.

Em contrapartida, a fiscalização e o acompanhamento da implementação das referidas salas são de responsabilidade do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

Na realidade de Bagé, todas as 38 escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de ensino possuem salas de recursos multifuncionais, com 28 professoras especializadas. As escolas municipais de Educação Infantil desse município ainda não possuem tal espaço, embora tenham o atendimento educacional especializado garantido por meio da atuação do professor especializado junto à sala de aula comum.

É interessante reiterar que as primeiras salas de recursos multifuncionais de Bagé, conforme narrei no capítulo 3, foram construídas por iniciativa da própria Secretaria Municipal de Educação, que, inclusive, pesquisou e indicou os recursos necessários para equipar esses espaços, embora o financiamento tenha sido feito pelo governo federal.

A Secretária Municipal de Educação conta que:

> *Para construir as primeiras salas a gente andava perguntando para todos que conhecíamos: o que é que uma sala de recursos tem que ter? Perguntávamos, porque nós não sabíamos e não existiam modelos prontos. Então, compramos computadores, jogos e materiais que não haviam nas classes especiais e que acreditávamos que iriam auxiliar na aprendizagem*

> *e desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais que passariam a freqüentar as salas de recursos que estávamos construindo.* (Janise, entrevista em 02 abr. 2012).

Recordo que, na época, quando chegaram à Smed esses recursos, todos nós que trabalhávamos nessa secretaria[18], incluindo professores, funcionários e técnicos, ficamos deslumbrados com a quantidade e a variedade de recursos. Esse sentimento também esteve presente nos gestores das escolas, quando eles vieram retirar os materiais.

Havia naquele momento o desejo pulsante de o governo municipal transformar a realidade dos espaços até então destinados ao atendimento educacional especializado (em geral, em classes especiais), cujos recursos e materiais didáticos eram escassos, reduzindo-se, em geral, a um equipamento de televisão e videocassete, quando existiam.

Assim, a Smed buscava transformar esses espaços em locais acolhedores e ricos em recursos, materiais didáticos e tecnológicos, de forma que, com eles, os espaços e o trabalho ali desenvolvido pudessem de alguma maneira contribuir para a mudança da Educação Especial e da escola como um todo, o que tanto se desejava naquele momento.

A questão do espaço físico também provocou modificações nas escolas. Para a construção das salas de recursos multifuncionais nas escolas municipais de Bagé, o espaço físico foi disponibilizado, em alguns casos, a partir da transformação e/ou adaptação dos espaços destinados às antigas classes especiais; em outros, pela destinação de salas de aula ou espaços já existentes dentro da escola, mas que tinham outras finalidades; e, em alguns poucos casos, os espaços foram construídos especificamente para esse fim.

Cumpre esclarecer que, embora existam alguns aspectos externos à própria escola, quanto à construção das salas de recursos multifuncionais (como a indicação da escola por parte dos sistemas de ensino e a fiscalização do Ministério da Educação), essas salas pertencem à escola, assim como as demais salas existentes. A professora Michela (encontro em 22 maio 2012) reforça essa ideia com relação às salas de recursos multifuncionais, e assevera: *"A sala do AEE eu não vejo como à parte da escola"*. Nesse sentido, a sala de recursos multifuncionais, as tecnologias e os demais materiais ali existentes – bem como e, principalmente, as

[18] Naquela época, eu trabalhava na Secretaria Municipal de Educação, atuando junto ao setor responsável pelos anos iniciais das escolas municipais.

pessoas que ali trabalham, estudam e interagem – fazem parte da escola como um todo.

5 A SEARA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS CULTIVADAS NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PELAS PROFESSORAS SEMEADORAS-JARDINEIRAS

> *Todas as nossas escolas podem transformar-se em jardins e professores-alunos, educadores educandos, em jardineiros. O jardim nos ensina ideais democráticos: conexão, escolha, responsabilidade, decisão, iniciativa, igualdade, biodiversidade, cores, classes, etnicidade e gênero.* (GADOTTI, 2003, p. 3).

Tendo por referência a citação inicial de Gadotti, compreendo que as escolas são espaços em que a construção do conhecimento, as relações estabelecidas e as práticas desenvolvidas podem ser semeadas e cultivadas de forma democrática e inclusiva.

Partindo dessa ideia, neste capítulo alisarei e refletirei a respeito das práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas pelas professoras especializadas nas salas de recursos multifuncionais das escolas municipais de Bagé, buscando reconhecê-las a partir da concretude em que se realizaram. Dessa forma, não considerei apenas os potenciais pedagógicos dos processos de ensino e de aprendizagem, mas principalmente os desafios, as possibilidades e as dificuldades que as professoras vivenciam no contexto das escolas municipais de Bagé.

5.1 O DESAFIO À PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

> *Não haveria cultura nem história sem inovação, sem criatividade, sem curiosidade, sem liberdade sendo exercida, ou sem liberdade pela qual, sendo negada, se luta. Não haveria cultura nem história sem risco, assumido ou não, quer dizer, risco de que o sujeito que o corre se acha mais ou menos consciente. Posso não saber agora que riscos corro, mas sei que, como presença no mundo, corro risco. É que o risco é um ingrediente necessário à mobilidade sem a qual não há cultura nem história.* (FREIRE, 2000, p. 30).

Inicio dialogando com Freire, cuja fala enfatiza a prática pedagógica libertadora para a transformação da sociedade, sendo ela imprescindível para garantir aos sujeitos o direito de *ser mais* e a acepção do protagonismo. Com ênfase na criatividade, curiosidade epistemológica, ímpeto criador e a liberdade de pensar, de ação e de escolha. Entretanto romper com uma estrutura e organização

historicamente proposta envolve a construção de novas formas de pensar e agir a partir do que até então estava sendo feito, sobretudo no campo da educação.

Fazendo uma analogia, é como se os alunos fossem um armário de mantimentos, em que o professor seria o possuidor da chave e o responsável pelo provimento dos alimentos, que representariam o conhecimento. Caberia ao professor, nessa analogia, colocar nas prateleiras (áreas do conhecimento) os alimentos escolhidos por ele para serem armazenados no armário passivo e vazio (aluno), fazendo com que este possuísse a maior quantidade de alimentos (conhecimentos) possível.

Freire (2006), em sua obra *Pedagogia do oprimido*, aborda a concepção bancária da educação, que se fundamenta na ideia de que o conhecimento é algo que é doado pelos que se julgam sábios aos que julgam não saberem nada. Assim, a prática do professor, nessa concepção, pauta-se nos atos de depositar, transferir, e transmitir conhecimentos aos alunos, dentro de uma proposta mecânica de receber e depositar. Nessa concepção bancária de educação (ibidem, p. 68),

> a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
> b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
> c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
> d) o educador é o que diz a palavra, os educandos, os que a escutam docilmente;
> e) o educador é o que disciplina, os educandos, os disciplinados;
> f) o educador é o que opta e prescreve sua opção, os educandos, os que seguem a prescrição;
> g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
> h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
> i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
> j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

Então, na educação bancária (FREIRE, 2006), os alunos são compreendidos como seres de adaptação e não de transformação. Dessa forma, o professor educa para opressão, submissão, alienação e marginalização, minimizando as possibilidades de criação, criticidade, interação e autonomia de seus alunos. A prática educativa bancária, portanto, reprime a curiosidade epistemológica e faz com que, muitas vezes, os alunos se desestimulem ao serem compreendidos como objetos e não como sujeitos.

A educação tradicional e bancária (ibidem), por sua vez, está fortemente pautada na memorização e na repetição, em que educar significa depositar, transferir e transmitir conhecimentos aos alunos que, por sua vez, devem arquivá-los em suas mentes. Essa forma de educar dificilmente conseguirá atender às necessidades da sociedade no momento histórico atual, pois as relações que se estabelecem nesse modelo são unidirecionais, fazendo com que as escolas, “em nome da autoridade dos dirigentes e da grade curricular, revelam, implícita ou explicitamente, normas, legislações, orientações e disciplinas a serem seguidas em detrimento do processo de organização e negociação coletiva” (PORTO, 2003a, p. 59).

Nesse tipo de prática, a curiosidade, a problematização, o diálogo e a conscientização não ocupam lugar de destaque, corroborando, assim, para que a opressão se efetive como pano de fundo das práticas bancárias. Em tal modelo, o que se busca é o ajustamento dos alunos ao mundo e, em particular, à escola, e não sua transformação. O objetivo da educação bancária opressora é, segundo Freire (2006, p. 75),

> [...] o de controlar o pensar e a ação, levando os homens ao ajustamento ao mundo. É inibir o poder de criar, de atuar. Mas, ao saber fazer isto, ao obstaculizar a atuação dos homens, como sujeitos de sua ação, como seres de opção, frustra-os.
> Quando, porém, por um motivo qualquer, os homens se sentem proibidos de atuar, quando se descobrem incapazes de usar suas faculdades, sofrem.

Esse sofrimento nem sempre é percebido ou manifestado claramente, mas certamente existe, e possivelmente os alunos com necessidades educacionais especiais, assim como tantos outros, o vivenciam com frequência no contexto escolar, através de atividades propostas em práticas bancárias que, embora sejam promovidas como se tivessem por objetivo a integração, acabam se efetivando, na realidade, como para o ajustamento, a adaptação, a segregação e a exclusão dos alunos. Nesse caso, os alunos tanto vivenciam os processos de opressão quanto de exclusão escolar. Dessa forma, considero que as práticas segregadoras e excludentes – que ocorrem no contexto escolar envolvendo alunos com necessidades educacionais especiais – podem ser consideradas como práticas bancárias a favor da opressão.

Essas práticas se materializam, por exemplo, em currículos inflexíveis, avaliações padronizadas, metodologias homogeneizadas, planejamentos

descontextualizados e propostas pedagógicas desvinculadas com o contexto da escola e de onde os alunos vivem. Nesse sentido, Freire alerta (2006, p. 77) que a educação que se impõe aos que

> [...] verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo "encha" de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como "corpos conscientes" e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Coerente com essa afirmação, Freire (ibidem) propõe a educação dialógica, problematizadora e libertadora, pautada na humanização tanto de alunos quanto de professores, pois ambos são sujeitos. Nesse sentido, a educação libertadora não é proposta a partir de uma pedagogia para o oprimido e sim do oprimido, ou seja, parte dele e do seu reconhecimento como sujeito no mundo.

Essa educação libertadora é dialógica. Envolve educandos, educadores e o mundo em permanente interação por meio das relações que constroem, ao buscarem a transformação social a favor da libertação, pautada em processos de problematização e conscientização.

Nessa perspectiva, a educação libertadora não se fundamenta no ato de depositar conhecimentos, como a educação bancária propôs. Nela, educar implica desvendar e problematizar a realidade a fim de transformá-la. Mas é um processo que não é realizado de forma arbitrária e autoritária pelo professor aos seus alunos. Freire (ibidem, p. 79) afirma que "Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo"; logo a educação libertadora envolve as relações decorrentes dos processos de ensinar e de aprender, em que professores e alunos são sujeitos ativos desses processos que ocorrem no/com/pelo mundo.

Nesse sentido, considero que a educação se efetiva como libertadora, principalmente por ser pensada dialógica e democraticamente para todos e todas e não para alguns, rejeitando, assim, qualquer forma de discriminação (FREIRE, 2011). Portanto as práticas pedagógicas libertadoras desenvolvidas com alunos com necessidades educacionais especiais podem ser consideradas como inclusivas ao buscarem não apenas a inclusão educacional e social, mas, principalmente, a libertação das amarras (atitudinais, políticas, econômicas, sociais) que muitas vezes

oprimem e impedem a práxis libertadora, na qual a ação e a reflexão sobre o mundo podem transformá-lo em prol de todos e todas.

Dessa forma, a educação libertadora é práxis que se faz e refaz constantemente, em processos de construção de conhecimentos, que possibilitam, tanto aos alunos quanto aos professores, refletirem e atuarem no/com/pelo mundo, refletindo a respeito de si próprios e da realidade que os cerca, para transformá-la.

Nesse enfoque, há uma ressignificação dos papéis de professor e de aluno no espaço escolar. O professor assume "um papel fundamental de articulador e mediador entre o conhecimento elaborado e o conhecimento a ser produzido", passando a ser visto também como sujeito *aprendente* (BEHRENS, 1999, p. 386), e o educando como sujeito *ensinante*, que não apenas aprende, mas que é capaz de ensinar. Ambos, professores e alunos, atuam em processos interativos de aprendizagem, buscando a construção do conhecimento a partir de um todo compreensível, contextualizado e problematizado.

Nesse contexto, a prática pedagógica desenvolvida pelos professores não pode ser compreendida como mera ação ou tarefas cumpridas. Para Pimenta (1999, p. 29),

> [...] os professores reelaboram saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como praticum, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática.

Contribuindo com essa ideia, Gutiérrez (2001) explica que os professores atribuem sentido às suas ações e compartilham esses sentidos com todas as pessoas que os cercam. Para o autor, o sentido

> [...] se faz e se refaz no fazer cotidiano, e é claro que o sentido, dentro da prática educativa, tem que ser pedagógico, porque requer um método e é consequência de estratégias e procedimentos pedagógicos. Assim, ou promovemos uma aprendizagem com sentido, ou, pelo contrário, impomos uma aprendizagem sem sentido. A aprendizagem com sentido forma protagonistas, seres para os quais todas e cada uma das atividades, todos e cada um dos conceitos significam algo para a própria vida. (GUTIÉRREZ, 2001, p. 12).

Nesse contexto, ser professor implica, entre outras demandas, oportunizar "situações que permitam ao estudante expressar e significar sua realidade" (PORTO, 2003a, p. 83). Porém a prática pedagógica do professor sem compreender o que faz

> [...] é mera reprodução de hábitos existentes, ou respostas que os docentes devem fornecer à demanda e ordens externas. Se algumas ideias, valores e projetos se tornam realidade na educação é porque os docentes os fazem seus de alguma maneira: em primeiro lugar, interpretando-os, para depois adaptá-los... Apenas na medida em que cada um tenha claro esses projetos e essas ideias, pode ser um profissional consciente e responsável. (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 9).

Porto (2003b, p. 7), referindo-se à reflexão docente sobre a própria prática, afirma que, quando o professor admite o erro, ouve e analisa

> [...] opiniões e alternativas de ação, enfrentando conflitos que gerem transformação de "práticas já sacramentadas", são atitudes corajosas de que o coletivo de professores não pode prescindir. Pensar nas consequências decorrentes das decisões tomadas pode assumir dimensões pessoais, profissionais, sociais e/ou políticas, como uma responsabilidade que nem todos os profissionais esperam ou estão preparados para assumir. É um caminho rico que põe em discussão diferentes contextos, situações, sentimentos e práticas individuais e coletivas.

Além da formação profissional e técnica do professor, a autora explica que ser professor é mais do que

> [...] compreender, conceituar e caminhar pelas certezas das racionalidades da profissão. Ser professora é permitir-se à alegria e à intuição que dormem escondidas nas caminhadas, uma vez que a teoria e a prática desta ação pressupõem ouvir, sentir, rir, brincar e deixar fluir em si, a aprendizagem não só da profissão, mas a aprendizagem da vida, explorando novas sensibilidades e jeitos de caminhar, agregando a estes, interações e interlocuções com os sujeitos e entornos que envolvem. (idem, 2008b, p. 746).

Mas de que forma e quando os professores conseguem passar por essa transformação em suas práticas, superando a educação bancária, tornando-a libertadora?

Assmann (2004, p. 232), com o termo *life-long learning*, reforça a ideia de inconclusão de Freire (2011), indicando a necessidade da aprendizagem ao longo da vida. O autor compreende que a educação é um movimento histórico, dinâmico e mutante como a própria vida. Não há prescrições ou previsões a serem feitas, mas o entendimento de que a ação docente está fortemente alicerçada nas suas concepções de ser humano, de sociedade e de mundo.

Logo, para compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras especializadas, não se pode deixar de reconhecer que elas são complexas, abrangentes e interligadas.

Na tentativa de construir referenciais que permitam uma melhor compreensão das práticas pedagógicas protagonizadas pelas professaras, Zabala (1998, p. 16) afirma que, em primeiro lugar,

> [...] é preciso se referir àquilo que configura a prática. Os processos educativos são suficientemente complexos para que não seja fácil reconhecer todos os fatores que os definem. A estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes etc. Mas a prática é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos etc.

A partir do referencial abordado neste trabalho, optei por analisar as práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas nas salas de recursos multifuncionais das escolas municipais de Bagé pelas professoras especializadas, considerando três dimensões, que são: dimensão do *ser* e do *sentir*, a dimensão do *saber* e a dimensão do *quefazer*. Nessas dimensões, teci as reflexões tendo por referência algumas categorias presentes na obra de Freire (2005a, 2006, 2011), para pensar a prática pedagógica inclusiva inserida na educação libertadora, sem prejuízo de outras colaborações.

Essas dimensões são interligadas, sendo difícil demarcá-las, assim como são as narrativas e as práticas pedagógicas das professoras especializadas investigadas. Contudo optei por utilizá-las para organizar este capítulo e poder tecer reflexões, buscando não sistematizá-las de forma prescritiva, pois não tenho a pretensão de esgotar neste texto as possibilidades de reflexão.

Ao contrário, o que proponho é descrevê-las de forma contextualizada e prenhe de significados, numa perspectiva dinâmica, processual e reflexiva, sem, contudo, reduzir a análise ao momento em que a prática foi realizada ou mesmo por mim observada – a ação docente envolve momentos que a antecedem (como o do planejamento) e momentos que a sucedem (como pode ser o da avaliação) que não serão profundamente analisados aqui. Assim, pretendo descrever e refletir sobre as práticas docentes e suas dificuldades e possibilidades para inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Para isso, conceberei as análises numa perspectiva gnosiológica.

5.1.1 A dimensão do *ser* e do *sentir*

Essa dimensão engloba a compreensão das professoras pesquisadas como sujeitos (*ser*) que protagonizam práticas pedagógicas inclusivas. Estão presentes também nessa categoria as emoções, as virtudes e os sentimentos (*sentir*) com que elas são mobilizadas e mobilizam os alunos no trabalho que desenvolvem.

É importante esclarecer que a ideia de *boas* práticas pedagógicas inclusivas, assim como *boas* professoras especializadas, decorre de aspectos valorados por mim, a partir do referencial teórico e da experiência com os sujeitos pesquisados que atribuíram valor. No caso da presente investigação, foram as próprias professoras especializadas que legitimaram suas escolhas no seu grupo profissional.

Acredito que, possivelmente, as relações que as professoras especializadas estabelecem com o mundo e a forma com que elas se percebem e se relacionam nele são fundamentais, fazendo com que o *ser* e o *sentir* que envolvem as práticas pedagógicas inclusivas possam ser compreendidos. Neste sentido, as práticas protagonizadas pelas professoras especializadas incidem sobre as realidades escolares a serem transformadas e são empreendidas por elas, como sujeitos históricos, políticos e conscientes de seu papel frente ao mundo.

Nas relações que envolvem o *sentir*, as professoras especializadas investigadas frequentemente afirmam que gostam muito do que fazem e não medem esforços para fazê-lo da melhor forma possível. O gosto pelo trabalho está presente tanto nas suas manifestações orais quanto nas suas práticas de trabalho, nas quais o prazer se apresenta de forma tão envolvente que os alunos com necessidades educacionais especiais que elas atendem também o expressam. Eles fazem solicitações para estar na sala de recursos em turnos e horários diversos dos que foram planejados pelas professoras especializadas.

Pude verificar essas manifestações com as observações e com as afirmações das professoras, como a expressa pela professora Valéria, que disse: *“Desculpa por eles ficarem entrando aqui na sala, mas é que agora é hora do recreio e eles adoram vir pra cá. Se deixar pela vontade deles, alguns vêm até todos os dias*.*”* (Valéria, entrevista em 14 maio 2012).

A satisfação e o prazer expressos nas manifestações dos alunos e das professoras se efetivam tanto na organização do espaço físico da sala de recursos

multifuncionais quanto e, principalmente, nas práticas e interações que elas estabelecem com os alunos que frequentam esse espaço.

Na organização das salas de recursos multifuncionais, elas arrumam os móveis, equipamentos, jogos e materiais, de modo que os alunos possam utilizá-los e manuseá-los de forma dinâmica, interativa e prazerosa, fazendo com que esse espaço se torne estimulante e favorável à aprendizagem.

Em uma das práticas que observei, a professora Valéria utilizou o espaço da sala de recursos para realizar um jogo pedagógico, em que os alunos precisavam se movimentar, pular e encontrar palavras, entre outras atividades. A disposição do espaço físico favoreceu essa prática, pois no centro da sala havia espaço livre, que foi previamente destinado exatamente para esse tipo de atividade. A professora colocou o mobiliário, os equipamentos e os demais materiais presentes na sala dispostos junto às paredes, conforme se pode observar na imagem a seguir:

Figura 13 – Alunos em atividade lúdica na sala de recursos multifuncionais

Fonte: a autora (2012)

As professoras explicaram que solicitam às equipes gestoras das escolas a aquisição de determinados objetos e materiais que se façam necessários. Outras vezes elas os adquirem com seus próprios recursos financeiros, para tornar o ambiente da sala mais motivador para o trabalho que desenvolvem, conforme relata a professora Valéria:

> *Tu chegar com um material bonitinho, todo colorido, chama a atenção deles um monte. Para eles terem o tapete, teria que esperar comprar, aí minha prima foi a Aceguá e eu pedi para ela trazer o tapete para mim. Então tu*

> *chegar numa sala e ter um tapete todo colorido como este, chama muito mais a atenção da criança. Ela quer participar mais, ela quer vir pra cá. Se eu sair da sala, por exemplo, eu tenho que deixar a porta chaveada, porque eles querem entrar porque tem a bandinha, o tapete, a bola, o livro. Eu acho que tem que ter, assim como qualquer sala de aula, porque a criança tem que querer vir pra cá, tem que ser prazeroso, porque assim tu juntas o útil ao agradável, que é a coisa bonita que faz desenvolver o que tu precisa de aprendizagem.* (Valéria, entrevista em 21 maio 2012).

O ambiente prazeroso e profícuo para os processos de ensino e aprendizagem são considerados importantes pelas professoras investigadas, também para o espaço da sala de aula comum, pois elas acreditam que a escola como um todo precisa ser constituída por espaços que estimulem o prazer e o desejo de os alunos estarem ali e participarem. Para as professoras, a presença de materiais coloridos, jogos com imagens, cortinas decoradas, brinquedos, entre outros, podem contribuir para a aprendizagem do aluno, desde que não sejam usados em excesso e/ou disponibilizados com finalidade decorativa.

Segundo as professoras, esses detalhes estéticos e pedagógicos fazem diferença e podem contribuir para a realização de práticas pedagógicas inclusivas, conforme afirmam Matilde e Francine:

> *É isso que a gente tenta passar para o professor da sala regular. Tem que ser um ambiente prazeroso, não um ambiente poluído de informações. É preciso fazer aulas mais dinâmicas onde o aluno seja o ator, que ele produza também o material para colocar na sala de aula, que haja produção de conhecimento e que estimule o aluno a pensar. Embora naquele pensamento e talvez naquele momento, ele não vai dar aquele retorno ideal que o professor gostaria, mas que ele instigue este aluno.* (Matilde, encontro em 22 mar. 2012).

> *O trabalho da sala de recursos tem que ser em um ambiente prazeroso, pois, quando se lida com pessoas com necessidades, são pequenos detalhes que fazem a diferença. Ele não aprendeu a tabuada do 9, não, mas pera aí, hoje ele conseguiu mexer este bracinho, e isso foi muito bom. Então se esta pessoa não tiver vontade dentro da sala ela vai ter dificuldade para conseguir.* (Francine, encontro em 22 mar. 2012).

A interação das professoras especializadas com alunos também funciona como fonte geradora de prazer e satisfação, tanto para os alunos que realizam as práticas pedagógicas inclusivas quanto para as próprias professoras que as promovem. Assim, em algumas situações é a interação com os alunos que faz com que as professoras sintam-se renovadas frente ao cansaço e ao desgaste de um dia de intenso trabalho, conforme é possível depreender da afirmação da professora Francine:

> *Eu coloquei essa aluna no ultimo horário porque geralmente nessa hora eu já estou acabada. Mas não é que ela me dava um help. Ela tem uma coisa boa que eu não sei explicar o que é. Mas a gente se sente bem com ela, aí em vez de ir pra casa acabada eu saía muito bem.* (Francine, encontro em 29 mar. 2012).

De acordo com Porto (2008a, p. 50), o "conhecimento sempre deve ter algum tipo de ligação com o prazer, e [...] a sala de aula é lugar de fascinação e de inventividade" que pode funcionar sob orientação docente como gerador de prazer. Por esse motivo, as professoras procuram transformar a sala de recursos multifuncionais em espaço onde elas, assim como seus alunos, possam usar a criatividade, a inventividade ou mesmo a reinvenção do mundo, por meio da forma com que pensam e agem nele.

Na organização das suas práticas pedagógicas, a professora Valéria esclarece que toda segunda-feira ela quer *"fazer uma coisa legal que os alunos gostem"* (Valéria, entrevista em 21 maio 2012), pois assim ela motiva os alunos para os demais dias da semana, fazendo com que eles, durante o final de semana, fiquem curiosos pensando o que a professora irá propor na segunda-feira. Portanto a professora alia o prazer à curiosidade para a construção do conhecimento. Essa curiosidade mobiliza os alunos para os processos de ensino e de aprendizagem, fazendo com que eles se interessem pelo trabalho pedagógico que será desenvolvido.

Tal curiosidade é compreendida como epistemológica, na perspectiva de Freire (1994), o qual compreende que essa perspectiva curiosa pode se transformar em curiosidade epistemológica. Essa curiosidade é capaz de questionar as certezas dadas como absolutas e potencializar as perguntas que façam com que os alunos se movam para a transformação da realidade, pois "é enquanto epistemologicamente curiosos que conhecemos no sentido de que produzimos o conhecimento e não apenas mecanicamente o armazenamos na memória" (ibidem, p. 148). Portanto não se trata de uma curiosidade domesticada, em que o que se busca são respostas ou objetos, prévia e autoritariamente definidos. A curiosidade epistemológica é como uma necessidade ontológica que caracteriza o processo de criação e recriação da existência humana, bem como o de construção e reconstrução do conhecimento.

Assim, as professoras aliam a curiosidade e ao prazer nas práticas pedagógicas, relacionando-os com o prazer intelectual, que pode ser obtido por meio do aprofundamento teórico e prático numa área de conhecimento. No caso das

professoras investigadas, a área de conhecimento que buscam aprofundar é a da Educação Especial.

Na busca por conhecimento, Freire (2011, p. 33) afirma que não haveria "criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos". Assim, a criatividade está vinculada tanto à curiosidade, como a inquietação indagadora que leva os sujeitos a desvelarem o mundo para transformá-lo, quanto à paciência impaciente, necessária para aguardar o processo de libertação.

Todavia convém esclarecer que a paciência impaciente a que Freire se refere é oposta à passividade ou ao imobilismo, pois ela carrega consigo a angústia de os sujeitos viverem em uma realidade opressora e, ao mesmo tempo, sentirem-se inacabados, na busca por transformá-la. Assim, ela envolve o anseio constante dos sujeitos que, a partir da tomada de consciência da realidade – que às vezes se apresenta como injusta e opressora –, angustiam-se com ela e manifestam sua indignação e inquietação de forma esperançosa.

Portanto os sujeitos pacientemente impacientes, assim como as professoras especializadas investigadas, reconhecem e aceitam a realidade que vivem enquanto momento histórico, mas contestam as injustiças e acreditam no inédito viável[19] para buscarem a construção crítica, curiosa e inquieta da realidade, preparando o futuro através de práticas pedagógicas que auxiliam o aluno a incluir-se e contribui com sua transformação.

Todavia as professoras investigadas também reconhecem que a visão crítica e problematizadora da realidade é necessária para que elas possam se manter pacientemente impacientes e vigilantes diante das situações desumanizantes, opressoras e excludentes que muitas vezes ocorrem no contexto escolar com os alunos com NEE que atendem.

Desse modo, ao mesmo tempo que elas precisam ter, nas palavras da professora Matilde (encontro em 29 mar. 2012), *"opinião crítica que não deixa te manipularem"*, elas também precisam oportunizar aos seus alunos *"situações críticas"*.

[19] Em Freire (2006) a expressão *inédito viável* refere-se ao devir, ao futuro a se construído, a futuridade a ser criada, ao projeto ou proposta a ser realizada, como uma alternativa nova para ação futura, que envolve a superação das situações-limite e a crença no sonho e na utopia para transformação do mundo.

Para Freire (2011), a criticidade é a capacidade de professores e alunos refletirem criticamente a respeito da realidade na qual estão inseridos, possibilitando a problematização, o conhecimento e a intervenção nessa realidade para transformá-la. Compete ao professor criar condições para que os alunos construam conhecimento, buscando assim formar “pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentido de risco, curiosas, indagadoras” (idem, 2000, p. 100).

Nesse sentido, a ação transformadora da realidade, como exercício da criticidade de alunos e professores, pode constituir-se a partir de ações pedagógicas que contribuam para a construção de um mundo melhor para todas as pessoas, princípio sobre o qual a educação na perspectiva inclusiva se fundamenta. Entretanto esse princípio não se efetiva como dádiva ou presente que os professores, de forma benevolente e piedosa, dão aos alunos. Freire (2011, p. 93) afirma que, como professor,

> [...] não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. Mas, este, repito, não é saber de que apenas devo falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos.

Assim, é por meio do exercício de práticas pedagógicas inclusivas que as professoras especializadas contribuem para que os alunos com necessidades educacionais especiais se desenvolvam e interajam no contexto escolar.

Outro sentimento que mobiliza as professoras no trabalho que desenvolvem é o profundo respeito aos seus alunos e o engajamento na luta a favor da sua inclusão. Dificilmente o professor exerce a docência sem por ela ser tocado, ou seja, sem engajar-se na luta a que seus alunos travam cotidianamente. Freire (2011, p. 94) afirma que é impossível

> [...] exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco. Como impossível seria sairmos na chuva expostos totalmente a ela, sem defesas, e não nos molhar. Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente.

Isso talvez explique, em parte, a indignação das professoras especializadas quando se deparam com práticas excludentes e segregadoras que ainda ocorrem no espaço escolar. Embora seus alunos estejam dentro da escola, frequentando a sala de aula comum, eles não estão imunes e livres desse tipo de prática. A simples presença desses alunos na sala de aula comum não garante que eles estejam

realmente participando, interagindo, aprendendo, se desenvolvendo, enfim, sendo incluídos. As declarações da professora Valéria contribuem nessa discussão:

> *Quando eu tenho um tempinho, eu vou lá na sala de aula para ver como está o aluno incluído. Então, eu aproveito e dou uma olhada na sala. Geralmente o que eu tenho proposto ao professor acontece, mas às vezes não... Eu tento sempre elogiar o que o professor está conseguindo fazer e ajudo no que ele não consegue. Eu digo a ele que, se não deu certo, quem sabe ele tenta de outra forma. Porém às vezes encontro resistência. Nesse caso, eu prefiro que o professor me diga que é resistente, porque é pior quando ele não diz e na aula o aluno fica sem fazer nada. Isso é o que me deixa enlouquecida. Eu não consigo. Eu conto até 10 para não extrapolar, porque seria pior, pois quem acabará sofrendo será o aluno.* (Valéria, entrevista em 21 maio 2012).

A indignação da professora se manifesta autenticamente nessas circunstâncias pelo mascaramento da realidade, em que se propõe a inclusão, mas o que se efetiva é a exclusão na inclusão, ou seja, se insere o aluno no contexto escolar mas não se garante que ele possa se desenvolver.

A postura da professora diante dessa realidade é coerente com a perspectiva inclusiva com que trabalha, pois "É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (FREIRE, 2011, p. 40), mas, para isso, dentre outras exigências, é preciso estar aberto ao diálogo, reconhecer que a mudança é possível e dispor-se a implementá-la na perspectiva de construção de sistemas educacionais inclusivos e libertadores. Mas algumas vezes isso não é possível.

A professora Valéria afirma que ela teve êxito na maioria das vezes em que precisou intervir junto ao professor da sala de aula comum para garantir que seus alunos fossem efetivamente incluídos nesse espaço. Quando a professora encontra dificuldade para garantir a inclusão de seu aluno na sala de aula comum, em função principalmente da resistência do professor que atua nesse espaço, ela explica que vai a diferentes instâncias (equipe gestora da escola e/ou Smed), tentando resolver o problema, conforme o relato a seguir.

> *A única vez que aconteceu foi na EMEI, onde uma professora não aceitava o aluno. Eu tentei. Eu sentava conversava, levei material, mas ela disse que não dava. Então, eu fui para sala de aula e mostrei que dava, mas mesmo assim ela não aceitou. Eu disse para ela: "Respeito sua posição, que a senhora não acredite na inclusão, mas temos uma política de inclusão e temos este aluno aqui, nós precisamos dar conta dele de uma forma ou de outra". Então a equipe gestora da escola achou melhor colocar esta professora à disposição e veio outra professora. Então, eu faço assim: se eu não conseguir pelo respeito, eu encaminho pra escola, supervisão, direção e vou pontuar a situação, porque se o aluno não está sendo atendido é*

> *preciso tomar outra atitude. Se só a minha conversa não resolve, tem que ser encaminhado à Smed, que é a instância maior que se tem. Mas acredito que, se a escola não consegue resolver, aí é o fim, porque tu ter que levar um problema da escola pra secretaria, acho que é quando não temos mais remendo, aí a situação já foi ao extremo.* (Valéria, entrevista em 21 maio 2012).

A indignação diante da realidade, como no caso relatado pela professora Valéria, em situações difíceis que envolvem professores e alunos com necessidades educacionais especiais, faz com que não apenas se critique de forma contemplativa essa realidade, mas, se intervenha nela, assumindo uma posição comprometida com a luta a favor da humanização e de resistência contra toda e qualquer forma de discriminação.

Por isso, elas enfrentam essas situações com a convicção de que não podem se eximir, se submeter ou se resignar, indo ao encontro do que Freire (2011, p. 76) afirma:

> É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o Ser Mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa rebeldia e não para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos.

Contudo, muitas vezes, a busca pela transformação da realidade a favor da inclusão surge no contexto escolar como se fosse de responsabilidade única das professoras especializadas, embora elas manifestem frequentemente que a inclusão é responsabilidade de toda a escola, e não apenas delas.

Assim, nem sempre a relação com os professores da sala de aula comum é estabelecida de forma harmoniosa e colaborativa. A professora Valéria comenta a respeito, dizendo que

> *[...] sempre que se fala em inclusão fica sempre o foco no professor do AEE. Então se esta acontecendo um fato de que não está acontecendo a inclusão por "A" ou por "B", eu não vou ser negligente. Tento ganhar os professores pelo lado da amizade, porque se não for assim eu não 'ganho pela imposição, uma que eu nem tenho poder para isso e outra que eu acho que as pessoas não fazem as coisas quando estão contrariadas, elas só fazem quando elas têm vontade. Então eu tenho tido sucesso com alguns professores, enfatizando neste sentido. Mas se a situação está complicada e o aluno está sendo prejudicado, aí eu não posso. Se já gastei todas as minhas alternativas tentando ganhar pelo companheirismo e pela ajuda e realmente aquele professor não quer e está prejudicando aquele aluno, aí eu tenho que tomar outra atitude, não posso ser conivente.* (Valéria, entrevista em 21 maio 2012).

A indignação e raiva legítimas são questões fundamentais nas reflexões que Freire realizava (2011), pois entendia que esses sentimentos não devem ser escondidos. Assim, o autor sempre compreendeu tais sentimentos de forma interligada com o seu oposto, que é o amor, que necessariamente vem acompanhado da esperança.

O *sentir* amor e a amorosidade são potencialidades e capacidades humanas a serem partilhadas no e com o mundo, pois se materializam no afeto como compromisso com os outros. Assim, eles estão associados à humildade, à solidariedade e ao acolhimento docentes, e não como "algo piegas, melódico ou dramático, mas um processo que envolve o eu e o tu, para construir o nós, onde os diferentes dialogam e refletem sobre a sua realidade, sem esquecer o amor que os move e une" (MARTINS, 2007, p. 71).

Exemplo disso foi proposto pelos gregos com os movimentos dialéticos de i, *antifilesis* e *filia*. Nesses movimentos, o amor inicial (*filesis*) que propõe, pergunta, arrisca e é unilateral avança para o amor que, ao ser perguntado, responde positivamente (*antifilesis*) até chegar ao amor correspondido (*filia*), tornando-se sintético e não mais exclusivo de uma ou de outra pessoa, pois ele se constitui em movimento dialético composto pelas unidades que se complementam e permitem que esse amor possa transcender aos movimentos que o compuseram.

Para Freire (2006, p. 29), "Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar". Ainda para esse autor, o amor é

> [...] um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. (ibidem, p. 92).

Na esteira desse raciocínio, pode-se dizer que as professoras investigadas comprometem-se com a inclusão de seus alunos, assumindo a amorosidade como elemento fundamental que precisa estar presente nas práticas pedagógicas que desenvolvem com eles e com os demais colegas da escola.

Possivelmente, essa é a razão para que a professora Valéria tenha afirmado que procura, na interação com as professoras da sala de aula comum, estabelecer um trabalho conjunto e colaborativo, por meio da amizade e não pelo autoritarismo, pela arrogância, pela imposição ou pela intolerância.

Freire (2005a) explica a tolerância necessária à prática pedagógica não como comiseração aos outros, mas como virtude da convivência humana, que se faz necessária, principalmente, no enfrentamento de situações desumanizantes e de conflito. Para esse autor, a tolerância enquanto virtude

> [...] não cai do céu, como também não é conceito que se aprenda pela transferência mecânica de um sujeito falante que o deposite em pacientes emudecidos. O aprendizado da tolerância se dá por testemunho. Sobretudo implica que, lutando por meu sonho, eu não me feche passionalmente em mim. É preciso que me abra ao conhecimento e recuse isolar-me no círculo de minha vida, rejeitando o diferente dela e de mim. A tolerância é a maneira aberta, pós-modernamente progressista que, enquanto convivo com o diferente, me faz aprender com ele a lutar melhor contra o antagônico. (ibidem, p. 36).

Mas a tolerância precisa ser acompanhada e protegida pela coerência, para não se perder ou se esvaziar de sentido. É na coerência entre aquilo que se diz e o que se faz que são estabelecidos os limites à tolerância, evitando que ela se torne conivência; por exemplo, se as professoras especializadas, convivendo com professores contrários à inclusão, fizessem concessões que deteriorassem a perspectiva de educação inclusiva.

Todavia, em geral, as professoras especializadas investigadas manifestam que a interação com as professoras da sala de aula comum melhorou muito, em comparação ao período inicial de implementação da Política Nacional de Educação na Perspectiva Inclusiva nas escolas municipais de Bagé, conforme declarou a Michela (entrevista em 22 maio 2012): *"Está bem melhor agora, mas não é 100%, pois cada ano que a escola começa são novos professores, é uma ida e vinda constante, uns aceitam, outros não, mas vamos indo, se fazendo presente e ajudando"*.

Elas atribuem essa melhora, dentre outras razões, ao reconhecimento dos professores e gestores municipais de que a construção de sistemas educacionais inclusivos é uma necessidade da qual não se pode abrir mão e pela forma e postura profissional com que elas, como professoras especializadas, adotam no sentido de garantir que a inclusão se realize.

Portanto no exercício da sua atividade profissional, as professoras especializadas investigadas procuram adotar, sempre que possível, uma postura colaborativa nas interações que realizam, tanto com gestores, pais, professores da sala de aula comum, colegas, profissionais da área da saúde quanto, e sobretudo, com os alunos com NEE que atendem.

A importância do trabalho colaborativo é por elas reconhecida em manifestações orais:

> *Acho que a melhor forma de trabalhar é tu te dispor a colaborar com os outros.* (Michela, entrevista em 22 maio 2012).
>
> *Nos unimos para melhorar o conhecimento para poder oferecer um recurso melhor para os alunos... Corremos por ajuda, pois não trabalhamos sozinhos, corremos atrás.* (Marina, encontro em 22 mar. 2012).
>
> *Sexta-feira eu estava no Matilde Fayad e encontrei a Michela, aí já ficamos tricotando, trocando ideias e sugestões, eu falo do meu aluno, ela fala do dela, e a gente se ajuda.* (Marina, encontro em 18 abr. 2012).
>
> *A gente se ajuda muito.* (Andrisia, encontro em 22 mar. 2012).

A busca pelo estabelecimento de trabalho colaborativo, com vistas à inclusão dos alunos com NEE, é uma prática constante no trabalho das professoras do AEE. Como exemplo, posso citar a iniciativa das professoras Valéria e Michela, de compartilharem o atendimento educacional especializado de alguns alunos por elas selecionados, na Escola Lírio Escarlate, em que ambas trabalham.

Assim, alguns alunos, em função do grau de dificuldade/necessidade que apresentam ou pela limitação de tempo que as professoras possuem na escola para atendê-los, são atendidos pelas duas professoras, em horários distintos, embora elas façam o planejamento em conjunto. Valéria explica essa proposta de trabalho, declarando:

> *Achei legal a gente compartilhar alguns alunos, porque acho que, apesar da proposta ser a mesma, cada um tem uma forma de trabalhar, de mediar, e acho que isso enriquece o trabalho, a prática com aquele aluno, até porque a Michela tem alguns conhecimentos nesta parte da tecnologia assistiva que eu achei importante. Aí propus de fazer assim: aqueles casos em que temos mais dificuldade, vamos trabalhá-los em conjunto. Na hora de dividir os alunos, achamos legal compartilhar alguns. Eu tenho gostado, porque aí trocamos as informações, ter conhecimento daquele aluno, às vezes eu vejo uma coisa e ela vê outra e a gente junta isso e conseguimos ver muito mais porque, ao invés de ser só um olhar, são dois olhares pedagógicos.* (Valéria, entrevista em 21 maio 2012).

Mas essa forma de trabalho colaborativo não se realiza somente entre professoras especializadas que atuam nas mesmas escolas, tampouco é proposto por elas somente para o contexto das escolas em que atuam, mas também entre elas, fazendo com que estabeleçam parcerias e componham um grupo de profissionais forte, solidário, dialógico e colaborativo.

Percebi isso durante a realização dos encontros do grupo focal, pois as professoras demonstraram intimidade umas com as outras. Elas demonstraram que

sabem detalhes da vida pessoal de cada uma, conhecem os alunos que as colegas atendem no AEE, mantinham contato telefônico umas com as outras, possuíam os endereços eletrônicos das colegas, reconheciam características pessoais e profissionais das colegas.

Registrei essas primeiras impressões referentes à perspectiva de trabalho colaborativo das professoras especializadas em meu diário de campo:

> *Percebo que as professoras parecem possuir uma relação profissional e talvez até pessoal, cujos laços são muito estreitos, embora elas atuem, em geral, separadamente, pois, mesmo quando estão na mesma escola, elas estão em horários diferentes, ocasionalmente elas conseguem um turno de um dia da semana para sentarem juntas e planejarem, mas só entre as que são da mesma escola. Assim, parece haver indícios fortes de que elas realizam trabalho colaborativo. Contudo, normalmente quando se pensa em trabalho colaborativo na escola, a primeira ideia que ocorre se refere a grupos de professores que atuam na mesma escola. Mas não é o caso delas. Será que elas estão realizando trabalho colaborativo sem estar na mesma escola? Será isso possível? Por que elas mantêm tanto contato? Isto será frequente ou ocorre ocasionalmente diante de uma dificuldade? Há certa regularidade?* (Diário de campo, 17 abr. 2012).

As professoras que atuam numa mesma escola têm maiores possibilidades de se encontrarem para planejar, se organizar e/ou montar propostas de trabalho conjunto, pois têm horário disponível para tal. Porém as professoras especializadas também se relacionam colaborativamente com as demais colegas que não trabalham necessariamente em suas escolas. Elas conversam para, juntas, buscarem alternativas e construírem práticas pedagógicas inclusivas para atender melhor um determinado aluno ou grupo de alunos.

Quando questionei a respeito da origem dessa forma de trabalho, elas revelaram que muitos grupos se formaram em função de orientações emanadas pelo Departamento de Educação Inclusiva da Smed, que monta grupos de trabalho com diferentes objetivos, tais como: estudar um determinado assunto ou referencial teórico, formular projetos, organizar materiais, montar e participar de formações.

Os grupos de trabalho são montados pela Smed, segundo relato das professoras especializadas investigadas, de acordo com o grau de afinidade e de proximidade das escolas.

A disponibilidade para colaborar e para dialogar com as colegas também é apontada pelas professoras investigadas como fundamental para que as suas práticas pedagógicas inclusivas obtenham êxito. A professora Michela (entrevista em 22 maio 2012) valoriza muito essa questão, tanto que enfatiza a sua importância:

> *O pessoal da escola foi chegando à sala do AEE, percebendo que não é só da Michela. As colegas mexem comigo, porque até na parada do ônibus elas vêm me procurar, se querem mostrar uma atividade que fizeram ou se elas têm uma sugestão legal, ou mesmo até para me mostrar provas. Mas para isso ocorrer, tu tens que estar disponível para que aconteça. Quando eu chego na sala dos professores, às vezes são três falando comigo, fazendo perguntas, outra perguntava "como se faz isso?". Aí eu respondia para uma, enquanto a outra perguntava. Acredito que hoje tenho um espaço maior, posso falar com um professor sobre um aluno, pedir que ele tenha um olhar mais cuidadoso.* (Michela, encontro em 22 maio 2012).

Coerente com as afirmações da professora Michela, percebo que, nas relações que as professoras estabelecem com a comunidade escolar, há um profundo respeito às diferenças e às opções políticas, éticas e pedagógicas. Fundamentas nesse respeito, bem como na convicção de que precisam fazer a sua parte para garantir que a inclusão aconteça, as professoras especializadas se posicionam na realidade escolar de forma aberta e disponível para enfrentar os desafios que essa realidade impõe. Freire (2011, p. 32) discute a questão da abertura e disponibilidade, ao afirmar que testemunhar

> [...] a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente.

A partir de pensamentos, ideias, convicções e, principalmente, dos seus testemunhos, as professoras mostram que desenvolvem práticas pedagógicas inclusivas e que isso só é possível porque elas estão dispostas a colaborar e trabalhar colaborativamente com outras pessoas. Assim, na expressão usada pela professora Andrisia (encontro em 29 mar. 2012), os professores devem trabalhar como *"teia de colaboração"* para que as práticas pedagógicas inclusivas contribuam para a inclusão dos alunos com NEE.

A professora faz uma analogia com a teia, considerando que cada um dos nós que a compõem é fundamental para que ela se constitua forte, segura, resistente e eficiente. Porém, para que isso aconteça, os nós que a compõem precisam estar interligados e organizados entre si, assim como igualmente devem estar gestores, pais, professores da sala de aula comum e demais pessoas que trabalham com os alunos com necessidades educacionais especiais, tanto no contexto escolar quando na sociedade em geral. A professora Andrisia reforça essa ideia:

> *Quando qualquer um falha tu até caminha, mas tu sabe que poderia ir muito mais longe, mas não sai do lugar. Se a gente faz, se o professor faz e se o tutor não aplica, aí não dá certo. Mas se a gente não faz, o tutor faz e o professor faz, aí faltou a parte da gente. Então cada um tem que dar a sua contribuição.* (Andrisia, encontro em 29 mar. 2012).

Portanto, para que as práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas pelas professoras consigam promover a inclusão dos alunos com NEE, em todos os espaços e contextos da escola, não depende apenas do empenho e da dedicação delas. Como sujeitos históricos, as suas práticas, embora não estejam determinadas, são condicionadas à realidade em que estão inseridas.

Freire (2011), refletindo sobre os condicionamentos e as situações-limite[20] que dificultam ou até impedem práticas pedagógicas libertadoras, explica que eles também não são eternos e estão sujeitos à mudança e à transformação. O autor declara que gosta

> [...] de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (ibidem, p. 53).

A realidade, assim como as pessoas, modifica-se constantemente. Logo, nenhum ser humano é tudo que poderia ser ou que ainda pode vir a ser. Ele é um ser fazendo-se; um ser no mundo e com o mundo. O que uma pessoa pensa, propõe e defende em um determinado momento histórico não significa que em outro momento ela continuará com as mesmas ideias e convicções.

A professora Valéria narrou um episódio em que uma professora da sala de aula comum, que manifestava resistência para a inclusão de uma aluna, depois de passado algum tempo modificou suas convicções e lhe pediu desculpas:

> *Teve uma professora que, depois de uma formação, se emocionou e me pediu desculpas, porque não aceitava uma aluna com necessidades educacionais especiais. Eu pedia provas e as provas não chegavam até mim para adaptar. Era sempre aquela coisa. Não era um não direto, mas era indireto, porque não vinha prova dela e a aluna ficava sem o material dentro da sala de aula e eu corria para fazer o material para ela organizar o trabalho com a aluna. Então, a professora achou que tinha sido injusta comigo.* (Valéria, entrevista em 14 maio 2012).

[20] Expressão usada por Freire para denominar situações que desafiam a prática dos seres humanos, fazendo com que eles as tenham que enfrentar e superar para prosseguir. Para Freire (2006, p. 104), as situações-limite "não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mais além das quais nada existisse".

Em vez de apenas satisfazer-se com o pedido de desculpas que recebeu, a professora Valéria preferiu enaltecer o empenho e o esforço da própria aluna, adotando uma postura generosa e amorosa. Nesse contexto, na autenticidade do fazer-se e refazer-se no e com o mundo, os seres humanos se descobrem e se assumem como sujeitos históricos do seu próprio mundo.

Essa presença autêntica no mundo, segundo Freire (2006) não é possível sem as dimensões vitais do sonho e da esperança, que movem os seres humanos rumo à autêntica utopia de um futuro histórico melhor e mais justo para a humanidade, pois a desesperança "imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo" (ibidem, p. 10). Freire percebe a esperança como uma necessidade ontológica de todo ser humano, que "precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim espera vã" (ibidem, p. 11).

Dessa forma, não há esperança na imobilidade, pois, se o objetivo é a criação de um futuro diferente, sua construção precisa ser iniciada no presente, no qual a esperança se apresenta como parte da natureza humana.

> Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. A desesperança é negação da esperança. A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria história, mas puro determinismo. (idem, 2011, p. 70-71).

Nesse sentido, a esperança se apresenta como força motivadora para as práticas pedagógicas inclusivas, conforme manifestou a professora Salete, ao narrar uma de suas experiências:

> *Eu fui no Matilde e saí bem desmotivada, porque a fisioterapeuta disse que eu podia tentar o que eu quisesse mas não ia adiantar porque eu não ia conseguir passar disso aí com o Açafrão. Mas eu disse para ela que ia tentar e acho que vou alcançar. Mas vou tentar sempre, porque tenho esperança de um dia conseguir com que ele consiga caminhar sozinho. Um dia ele conseguirá. Imagina quando conseguir introduzir a bengala! Para mim, vai ser maravilhoso.* (Salete, entrevista em 23 maio 2012).

A esperança, além de contribuir para que as professoras se mantenham motivadas e fortalecidas no processo de inclusão dos alunos com necessidades

educacionais especiais, também carrega consigo a perspectiva de alegria pelas conquistas e realizações dos objetivos e sonhos realizados.

Contudo Moran (2007, p. 20) indica que nem todos os professores são esperançosos, pois há

> [...] professores desesperançadores. Só veem o negativo no conteúdo, nos alunos, nas condições de trabalho, na vida. Ganham mal e, para compensar, multiplicam as atividades profissionais. Sentem-se pouco valorizados, incentivados, reconhecidos, motivados. Recebem muitos pacotes prontos, projetos decididos sem consulta.

Freire, além de enfatizar a importância da esperança, associa-a com a alegria, considerando-as como exigências para a prática educativa. Para o autor, a atividade docente é alegre por natureza, considerando falso afirmar que a alegria é inimiga da rigorosidade. Ao contrário, explica:

> [...] quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (FREIRE, 2011, p. 139).

Semelhante ideia é considerada por Porto (2006d, p. 339), ao afirmar que

> [...] aprender é abrir os ouvidos, despertar a vista, permitir-se à alegria e à intuição que dormem escondidas na caminhada docente. Aprendi que uma professora que saiba o que dizer e para quem dizer é o complemento da professora que sabe ouvir, sentir, rir, brincar e deixar fluir em si, a aprendiz não só da profissão, mas a aprendiz da vida.

Assim, alegria presente pode contribuir para que os sujeitos mantenham-se fortes e esperançosos frente a situações de opressão e exclusão. Por meio da esperança, os sujeitos buscam a libertação, dentro das condições históricas existentes ou a partir das que constroem. De acordo com Freire (2005a, p. 30) a esperança

> [...] na libertação não significa já, a libertação. É preciso lutar por ela, dentro de condições historicamente favoráveis. Se elas não existem, temos de pelejar esperançadamente para criá-las. A libertação é possibilidade, não sina, nem destino, nem fado. Nesse contexto, se percebe a importância da educação da decisão, da ruptura, da opção, da ética, afinal.

Nessa perspectiva, as professoras investigadas buscam, dentro das condições históricas e sociais que vivem no contexto das salas de recursos multifuncionais e das escolas em que atuam, lutar esperançosamente para incluir

seus alunos e, assim, alimentar a esperança necessária à realização dos sonhos possíveis.

A expressão *sonho possível*, na perspectiva freireana, diz respeito à atitude crítica frente à realidade, orientada pela convicção de que as *situações-limite* que dificultam sua realização podem ser modificadas e transformadas, a partir da ação permanente e coletiva dos sujeitos em prol da mudança. Por isso, o autor assinala que "Sonhar aí não significa sonhar a impossibilidade, mas significa projetar. Significa arquiteturar, significa conjecturar sobre o amanhã" (FREIRE, 2004, p. 293).

Possivelmente, um dos maiores sonhos possíveis que as professoras especializadas buscam realizar no exercício da atividade docente seja a inclusão. Elas lutam para que ela se concretize tanto para os alunos com NEE quanto para os demais. Por isso, cada conquista, por menor que seja, é comemorada, pois significa que elas estão mais próximas da inclusão que pode ser considerada como sonho possível, conforme se pode depreender da afirmação da professora Michela:

> *Eles eram alunos que a mãe entrava na sala abria a mochila e colocava o caderno na mesa, botava o lápis na mão, dava beijinho e saía. Se tu fores olhar, agora eles vão para a escola e voltam sozinhos, é um avanço. Pode não ser muita coisa para alguns, mas para quem viu e para quem acompanhou é uma grande caminhada e conquista.* (entrevista em 22 maio 2012).

A professora Valéria refletiu a respeito do processo de inclusão nas escolas municipais de Bagé e afirmou que consegue perceber alguns avanços:

> *Hoje eu olho outras escolas e sempre acho que não está bom. Sempre quero que melhore. Hoje, vejo em algumas escolas coisas que não precisam mais serem faladas para os professores, porque eles já sabem. Agora a gente tem um menino no 6º ano, por exemplo, que, quando fomos falar com a professora de matemática, ela já tinha feito toda a adaptação do material de matemática para ele e ele está indo tranquilo. Não precisamos nem nos preocuparmos.* (Valéria, entrevista em 14 maio 2012).

Nesse contexto, o *ser* e o *sentir* que envolvem as práticas pedagógicas inclusivas que as professoras especializadas investigadas desenvolvem fazem-nas sujeitos de mudança. Sujeitos envoltos e movidos por uma profusão de sentimentos, emoções, princípios e virtudes, que fazem com que elas, mesmo que em alguns momentos sofram, fiquem indignadas e/ou com raiva, intervenham na realidade de forma crítica, curiosa, coerente, pacientemente impaciente, humilde, colaborativa, disponível, dialógica, amorosa e esperançosa em busca do *sonho possível* compreendido como inclusão.

5.1.2 A dimensão do *saber*

Nessa dimensão, refletirei a respeito das questões ligadas às relações que as professoras especializadas estabelecem com o *saber* para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas, adentrando aspectos relacionados com o atendimento educacional especializado, a formação, a construção de conhecimento e conteúdo programático.

A presença humana no mundo, a que Freire se referiu, implica reflexão, compromisso, respeito, opção e transformação, pois, para ele, é "Presença que pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas, também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe" (2011, p. 20).

Por isso, acredito que a presença compreendida na perspectiva adotada por Freire (2005a) das professoras especializadas nas escolas faz com que elas não apenas constatem a realidade para nela se adaptarem, mas, ao contrário, para nela intervirem, produzindo cultura, criando estruturas, transformando e fazendo história. O autor (idem, 2011, p. 56) contribui com a discussão, afirmando que a presença de mulheres e homens no e com o mundo envolve transformação:

> Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem "tratar" sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível.

Nessa perspectiva, as professoras investigadas atuam no campo da Educação Especial buscando fazer com que a sua presença e o seu trabalho nas escolas municipais seja pautado pelo compromisso profissional de contribuir para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, nas salas de recursos multifuncionais. Esse compromisso se manifesta nas diferentes formas com que interagem com os alunos com necessidades educacionais especiais, com os colegas e com a área de conhecimento em que atuam.

Nos depoimentos das professoras investigadas, é nítida a relação afetiva que estabelecem com a sua área de ensino, revelando que o gosto pelo que fazem está intimamente relacionado com o prazer intelectual obtido no adentramento teórico e prático da sua área de conhecimento, no caso, a Educação Especial.

Dessa forma, o gosto e o estudo fazem com que essas professoras valorizem seu campo de conhecimento e entusiasmem-se com ele, tanto que declarações como *“eu amo o que faço”* ou *“eu me realizo no trabalho que desenvolvo”* são frequentes.

Acredito que dificilmente alguém consegue ensinar bem aos alunos se não consegue reconhecer sua finalidade para si mesmo. Da mesma forma, como defender e lutar a favor de algo em que não se acredita? Se o professor não acredita que a inclusão é possível, como fará para que os outros acreditem? Segundo Freire, (2011, p. 92),

> Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. Mas, este, repito, não é saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos. O melhor discurso sobre ele é o exercício de sua prática.

Contudo, na prática pedagógica inclusiva que as professoras especializadas investigadas desenvolvem, não estão envolvidos apenas os seus saberes, mas, sobretudo e principalmente, os de seus alunos. Logo, como professoras, o seu papel não é o de ensinar algo de forma clara e descritiva, para que o aluno reconheça a substantividade do conteúdo e o memorize. Oposto a isso, o papel do professor, como afirma Freire (ibidem, p. 116),

> [...] ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-lo, na íntegra, de mim. Ele precisa se apropriar da inteligência do conteúdo para que a verdadeira relação de comunicação entre mim, como professor, e ele, como aluno se estabeleça. É por isso, repito, que ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor.

Assim, nas práticas que as professoras desenvolvem, elas procuram utilizar diferentes recursos e materiais (material de contagem, revistas, jornais, jogos, entre outros) que possibilitem aos alunos, ao manuseá-los, experimentá-los, analisá-los e usá-los, construírem e concretizarem conhecimentos no processo de aprendizagem.

Inserido nessa perspectiva, o atendimento educacional especializado não supõe a mera repetição de conteúdos programáticos desenvolvidos na sala de aula comum. Ao contrário, o que se propõe por meio do AEE é favorecer aos alunos com necessidades educacionais especiais a construção de conhecimentos, para que, assim como os demais, aprendam, se desenvolvam e consigam participar

ativamente na sociedade. Nesse sentido, difere tanto do trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula comum quanto e, principalmente, do desenvolvido em laboratórios de aprendizagem.

Conforme esclareceu a professora Marina (encontro em 18 abr. 2012), *"o objetivo do AEE é complementação e suplementação"*, e não reforço, por isso também se diferencia do trabalho da sala de aula comum, embora seja concebido de forma articulada com ele.

O atendimento educacional especializado também difere do trabalho desenvolvido no laboratório de aprendizagem, principalmente em função dos alunos que são atendidos (enquanto no AEE são atendidos somente os alunos público-alvo da Educação Especial que anteriormente mencionei, nos laboratórios de aprendizagem são atendidos os alunos que não possuem deficiência), bem como pelo trabalho que desenvolvem. Enquanto no AEE a proposta se baseia na disponibilização de recursos, materiais, equipamentos, tecnologias e estratégias com o objetivo de eliminar ou superar barreiras à aprendizagem e à participação, sem estar focado nos conteúdos curriculares, nos laboratórios de aprendizagem as atividades buscam solucionar problemas que estejam dificultando a aprendizagem dos alunos sem deficiência, trabalhando os conteúdos curriculares através de diferentes atividades.

Os alunos que frequentam o atendimento educacional especializado são aqueles definidos pela Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008b), enquanto os alunos que frequentam os laboratórios de aprendizagem são aqueles que não possuem deficiência, mas que apresentam dificuldades na aprendizagem.

Porém não são todas as pessoas da comunidade escolar que possuem clareza quanto a essa diferenciação. Por isso, muitas vezes criam a expectativa de que o AEE, desenvolvido na sala de recursos multifuncionais, se constituirá em reforço do que é oferecido em termos de conteúdo e atividades na sala de aula comum. A professora Salete (entrevista em 4 jun. 2012) afirma que, algumas vezes, *"os pais querem um aprendizado formal"* e, por isso, as professoras especializadas precisam fazer um trabalho de conscientização junto a eles.

Mas essa tarefa não é fácil, principalmente em relação aos professores da sala de aula comum, que algumas vezes são resistentes à proposta de educação inclusiva. A professora Valéria comentou a respeito:

> *Eu percebo que é o se abrir para isso. O professor da área mesmo, às vezes tem uma visão muito restrita à sua área. Ele tem que se abrir, tem que ter uma visão maior, ele tem que ter o conhecimento do processo de aprendizagem do individuo. Como que se processa o conhecimento? Tem várias formas. Então o professor lá da matemática, da área da linguagem, da área da química ou da física tem que ser mais aberto para buscar novos conhecimentos, não ficar específico naquela área, porque assim é um técnico. O professor da área eu considero como um técnico da disciplina, porque ele não deixa ninguém de fora entrar, ele que entende da matemática e tem que ser daquele jeito, então tem que ser assim e pronto, não faz cruzamento com outros conhecimentos, com outras áreas, uma conexão.* (Valéria, encontro em 22 mar. 2012).

A dificuldade em buscar novas formas de ensinar e conectar o conhecimento com diferentes áreas, segundo Valéria, se deve à falta de disponibilidade e de abertura dos professores que atuam nelas, o que faz com que eles resistam às mudanças. Por outro lado, é preciso esclarecer que essa resistência, quando relacionada com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, nem sempre se mostra claramente. Em algumas situações, ela vem mascarada por pequenos detalhes, como uma prova ou um conteúdo que não chega antecipadamente para a adaptação.

As declarações das professoras Valéria e Michela abordam essa questão, apontando as dificuldades que elas enfrentam quanto à questão de adaptação de conteúdos e materiais.

> *Às vezes, tem vindo somente a página do livro e exercícios. É impossível, a gente não consegue, porque temos que passar tudo para as pranchas, então não dá, porque eu não sei o que é importante de 50 páginas, alguns deles estão digitando ou sublinhando algumas coisas, a maioria dos anos finais. Às vezes, o planejamento deles é uma lista de páginas de livro e corrigir o exercício, fora algumas exceções que estão vindo, como jogos e materiais que chegam antes para a gente adaptar. Graças a Deus!* (Valéria, encontro em 29 mar. 2012).

> *Solicitamos que no mínimo eles resumam, pois são vários conhecimentos, geografia, matemática, português. É complicado. O que é essência para aquele professor? Como eu vou resumir uma coisa se quem vai dar aula é ele? Então, é necessário que ele veja o que é importante e que ele irá trabalhar na sala de aula, para que possamos colocar o conteúdo numa prancha, explicando. Uma professora me deu a prova em branco sem respostas, então falei pra ela que eu queria que ela respondesse as questões porque facilita pra mim na hora de estruturar a prova na prancha de comunicação. Se eu não souber a resposta, eu perderei muito tempo procurando.* (Michela, entrevista em 15 maio 2012).

Assim, o conteúdo desenvolvido na sala de aula comum interfere no trabalho das professoras especializadas. Logo, o que a professora especializada trabalha no AEE está vinculado com as necessidades dos alunos e com o conteúdo programático do professor da sala de aula comum, embora não seja reforço dele. A

professora Matilde comenta a respeito do atendimento educacional especializado, afirmando que ele

> [...] não está focado no erro nem na defasagem, mas no que o aluno consegue. Se ele não ganhar o jogo, nem entender as regras, mas conseguir identificar as figuras e as cores, tem que valorizar e considerar. No AEE, a gente tem que descobrir o estilo de aprendizagem de cada aluno pra passar isto para o professor e pedir que o professor tenha um olhar mais motivador com aquela criança, pois às vezes o aluno que tem dificuldade é focado na defasagem, e não nas potencialidades. Por exemplo, numa compreensão de texto, o professor pode querer que eles tenham as respostas orais ou escritas, mas o nosso aluno pode não ter essa condição, mas saber desenhar. Então estas são as possibilidades que a gente tem que exigir. (Matilde, encontro em 22 mar. 2012).

É na interação com os alunos com NEE que as professoras identificam as necessidades e as potencialidades a serem trabalhadas, de modo que esse trabalho contribua para a aprendizagem e desenvolvimento deles, tanto na sala de aula comum quanto na escola e na sociedade em geral. Nas palavras da professora Salete (entrevista em 4 jun. 2012), *"a gente aprende com eles e vamos vendo como melhor fazer"*.

Nesse processo, se for necessário, as professoras especializadas intervêm no sentido de garantir que os direitos dos alunos com NEE sejam respeitados, como no episódio narrado pela professora Valéria, em que houve uma discussão a respeito da aprovação ou não de uma das alunas por ela atendida. A professora contou que os professores do 5º e do 6º ano de uma das escola em que atua ficaram em dúvida sobre a aprovação ou a reprovação de uma das alunas que atendia. Segundo Valéria, na época ela declarou que era *"injusto travar um aluno porque o professor seguinte não vai dar conta ou porque a escola não está preparada"* (entrevista em 14 maio 2012).

A dificuldade em decidir sobre a aprovação ou a reprovação da aluna pautava-se na discussão em torno do preparo ou do despreparo dos professores para receber uma aluna com necessidades educacionais especiais na sala de aula comum no próximo ano letivo, e não por aspectos relacionados com a aprendizagem do conteúdo. A aluna já havia alcançado a média necessária para a aprovação. Se ela não fosse uma aluna com necessidades educacionais especiais, provavelmente essa discussão nem aconteceria.

Reconhecendo isso e o esforço da aluna, a referida professora especializada interveio na situação e pôde, no ano seguinte, comprovar que havia agido da melhor

forma, pois a aluna se empenhou, dedicando-se aos estudos de forma exemplar. Segundo a professora Valéria, essa aluna é merecedora de elogios, porque ela vê

> *[...] tantos outros alunos que não dão a mínima para a escola, não querem saber, não se preocupam e nem têm um quarto da deficiência ou da dificuldade que os nossos alunos têm. Mas essa aluna luta, estuda, pesquisa, se preocupa. Às vezes tem trabalho e ela traz aqui para corrigir, às vezes ela falta a aula e está procurando o caderno para copiar matéria. Então a gente tem que ajudar e reconhecer o empenho dela.* (Valéria, entrevista em 14 maio 2012).

Todavia, em alguns casos, se as professoras especializadas verificam que existe necessidade, elas fazem adaptações curriculares que são registradas no Plano de AEE (Anexo A) e no parecer de cada aluno. A professora Michela exemplifica afirmando que *"se o aluno tirou 90 nos conteúdos, no parecer vai elencar qual o nível linguístico, matemático, os conhecimentos que ele tem, mas os conteúdos não."* (entrevista em 22 maio 2012).

Mas nem sempre as professoras especializadas precisam indicar a alteração ou a retirada do conteúdo programático previsto para o aluno na sala de aula comum, como afirma a professora Valéria, falando a respeito de uma de suas alunas:

> *Ela consegue fazer tudo, e a gente não precisa tirar o conteúdo no caso dela. Claro que o texto, por exemplo, numa prova dela é menor, com menos elementos, com opções de resposta ou então as gurias fazem assim: colocam ela para fazer a prova sentada perto delas e vão falando, ajudando ela na escrita. No caso dela, a gente somente adapta.* (entrevista em 14 maio 2012).

O que comumente as professoras especializadas fazem é sugerir aos professores da sala de aula comum alterações metodológicas ou atividades que favoreçam a aprendizagem dos alunos com NEE, que consequentemente acabam auxiliando também os demais alunos. A seguir, trago alguns relatos das professoras que exemplificam essa prática:

> *Nos anos iniciais tem uma aluna que tem distrofia, então ela tem limitação motora. A gente ajuda o professor, digita o conteúdo, porque ela não consegue copiar. Onde ela teria que escrever ela vai colocar um "X", vai colocar o desenho do tempo, se é ensolarado, se é chuvoso, ao invés de escrever e faz este tipo de rotina, que auxilia o professor na sala de aula. O professor pode fazer isso, mas a gente faz para auxiliar.* (Michela, entrevista em 15 maio 2012).

> *Uma vez eu sugeri para a professora que ia trabalhar as etapas do ar que pegasse o protocolo de Kyoto, que falava sobre a poluição do ar e a emissão dos gases, porque era um assunto que estava na mídia. Se ela vai trabalhar a troposfera, é um conteúdo muito abstrato, então eu conectei com*

> *uma coisa que estava dando na TV. Eu sei que talvez o nosso aluno não consiga nomear e elencar as fases, mas se ele entender que o ar tem poluição e como isso ocorre, será importante. Então ele tem que ter o entendimento básico do que é aquilo ali, que é melhor do que ele decorar e no outro ano ele não saber nada daquilo ali.* (Valéria, encontro em 22 mar. 2012).

> *Por exemplo, a linguagem oral. Hoje em dia é o que o mercado de trabalho mais solicita, que tu saibas te posicionar, que tu saibas te comunicar e isto não é uma coisa ruim nem para o nosso aluno com deficiência e nem para os outros. É um longo caminho, e acho que o nosso aluno com deficiência, está tentando quebrar esta barreira e isto vai ser bom para todo mundo.* (Valéria, encontro em 22 mar. 2012).

Os relatos das professoras, além de exemplificarem algumas das sugestões indicadas por elas aos professores da sala de aula comum, demonstram o encaminhamento para que o aluno aja intelectualmente frente ao conteúdo e retomam a discussão em torno do processo de construção do conhecimento no campo da educação. A forma com que o conteúdo programático é visto pelo professor possivelmente indica as concepções de educação com que ele trabalha.

Se a sua perspectiva é bancária (FREIRE, 2006), o conteúdo programático é o propósito da educação. Porém, se a perspectiva é libertadora, o conteúdo programático não se constitui numa doação ou imposição de um conjunto de informações e conhecimentos científicos, e sim "a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada" (ibidem, p. 96-97). Dessa forma, a reflexão em torno do conteúdo programático faz parte de uma discussão mais abrangente a respeito da educação como prática da liberdade e, neste caso, como prática a favor da inclusão.

Entendo que a construção de conhecimento é uma atividade do professor que leva à ação, à reflexão, à curiosidade, à problematização e à transformação da realidade. Assim, ela é oposta à transmissão de conhecimento pronto e acabado, pois propicia que esse conhecimento seja criado e recriado pelos alunos e professores.

Todas as professoras investigadas rejeitaram a visão mecanicista da aprendizagem, enfatizando a necessidade de estimular nos alunos a produção intelectual, a formulação de perguntas, a realização de atividades significativas e desafiadoras, do ponto de vista intelectual, a expressão oral, o desenvolvimento da autonomia de pensamento e ação.

Nesse sentido, uma das grandes fontes mobilizadoras das professoras especializadas para continuamente construir e reconstruir saberes são, em geral, os

seus alunos, pois eles representam desafios, do ponto de vista pedagógico, para constituir práticas pedagógicas inclusivas.

5.1.3 A dimensão do *quefazer*

A dimensão do *quefazer* envolve comportamentos e questões referentes ao planejamento, ao desenvolvimento e à avaliação do ensino nas salas de recursos multifuncionais. O *quefazer* das professoras investigadas, embora envolva o cumprimento e a execução de tarefas específicas, as mobiliza na luta a favor da inclusão e da transformação social, numa perspectiva abrangente. Dessa forma, o *quefazer* delas operacionaliza-se a partir do AEE que desenvolvem. Mas em que se constitui o atendimento educacional especializado?

O que se busca por meio do atendimento educacional especializado é acolher a diversidade de alunos e, em particular, dos alunos com necessidades educacionais especiais, oferecendo-lhes suporte no processo de inclusão. Assim, o AEE constitui a parte diversificada[21] do currículo desses alunos, de forma articulada com a proposta pedagógica da escola e envolvendo atividades curriculares como ensino da Língua Brasileira de Sinais, o Sistema Braille, a comunicação alternativa, entre outras.

As professoras especializadas desenvolvem suas práticas pedagógicas inclusivas em consonância com o que está disposto no Projeto Político-Pedagógico da escola, na legislação e em políticas públicas instituídas, bem como com os seus próprios princípios e concepções educacionais, aspectos já abordados anteriormente. Essa tarefa, embora não seja fácil, se torna necessária frente aos desafios que elas enfrentam para conseguirem desenvolver práticas pedagógicas que realmente contribuam para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Apesar de complexas e constituídas por inúmeras variáveis, as práticas pedagógicas inclusivas, neste estudo, serão compreendidas a partir de três referenciais de análise: planejamento, desenvolvimento e avaliação.

[21]A LDBEN (BRASIL, 1996), em seu artigo 26, determina: “Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”.

Quanto ao planejamento, todas as professoras especializadas investigadas ressaltam a sua importância para o atendimento educacional especializado que desenvolvem, tanto para o cumprimento do que legalmente é previsto quanto para a operacionalização de seu trabalho. O planejamento das professoras investigadas é elaborado através de roteiros individuais, conforme esclarece a professora Matilde (encontro em 29 mar. 2012), *"o roteiro é individual, tu não trabalha um mesmo roteiro aqui e ali, o do Pablo é do Pablo, o do Erick é do Erick e o do Iam é do Iam e assim vai. É um para cada um"*.

Porém esse planejamento só é feito após as professoras conhecerem e avaliarem os alunos com necessidades educacionais especiais que irão atender, conforme explicou a professora Marina:

> *Quando eu vou fazer o planejamento do AEE, que é bimestral, tento organizar as atividades em cima do que eu já tenho, de conhecimento sobre a criança; pois já sei quais suas potencialidades e defasagens. Já terei conversado com o pessoal do centro de apoio e com a mãe. Então eu tenho uma preparação teórica e uma ideia inicial do que vou fazer, a partir das potencialidades da criança, sem esquecer que ela tem defasagens que precisam ser trabalhadas no AEE. Se eu precisar de mais alguns elementos, eu vou pesquisar, vou ler, vou recorrer para as minhas anotações, livros que são disponibilizados pelo MEC e internet.* (encontro em 18 abr. 2012).

Conforme Marina manifestou, o conhecimento do aluno precede e fundamenta o planejamento dessas professoras. Porém busca-se conhecer não como uma construção solipsista, em que o professor constrói um mundo particular de sentidos e percepções que os alunos precisam desenvolver de forma desconectada com a realidade, mas, sim, como o ato de compreender, intervir e transformar a realidade deles, contribuindo, assim, para que sejam incluídos no contexto escolar e social. Nesse sentido, as atividades, os objetivos, as metodologias e as propostas planejadas pelas professoras investigadas são oriundos do reconhecimento das necessidades e das potencialidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Para esclarecer melhor essa questão, trarei a seguir os relatos das professoras Andrisia e Francine, explicando algumas das formas e estratégias que elas utilizam para conhecer seus alunos e construir seus planejamentos.

> *Se eu tenho uma aluna que tem dificuldade na linguagem expressiva, eu tenho que ir lá onde ela tem atendimento, falar com a fonoaudióloga para ver o que ela está trabalhando, pra não se tornar repetitivo nem uma anular o trabalho da outra.* (Andrisia, encontro em 18 abr. 2012).

> *Eu tenho um turno por semana que eu deveria usar para planejamento, mas não é suficiente, então eu tento organizar assim: pelo menos uma parte do tempo é destinada a procurar atividades para alcançar o objetivo que selecionei. Por exemplo, se eu tenho um aluno que preciso trabalhar linguagem expressiva, eu procuro e construo atividades e materiais que instiguem isso.* (Francine, encontro em 18 abr. 2012).

O planejamento do AEE exige um tempo significativo, não apenas para elaboração, mas também para tudo que o envolve e o fundamenta, como pesquisas, estudos, entrevistas com os pais (Anexo B), diálogo com profissionais da área da saúde, com a professora da sala de aula comum, além dos processos de avaliação inicial de cada aluno.

Contudo as professoras são unânimes em reconhecer que o planejamento tem papel fundamental e deveria ser realizado por três profissionais além da professora do AEE, que seriam a professora da sala de aula comum, o tutor e o supervisor da escola. Porém dificilmente isso ocorre, principalmente no que diz respeito à participação do supervisor da escola, conforme explica a professora Matilde:

> *No planejamento deve ser os três e mais a supervisão. Mas, geralmente, pela experiência que eu já tive, o supervisor participa muito pouco da construção do planejamento. O professor da sala de recursos tem autonomia de não ficar esperando. Da minha parte eu acho a disponibilidade da supervisora... Mas nem sempre ela participa porque às vezes ela está em reunião ou na Smed. Como tem esta falha, eu não espero, faço o que tiver que fazer e depois passo para ela em ata ou antecipadamente.* (encontro em 29 mar. 2012).

A pouca participação do supervisor no planejamento do AEE não é justificada pela desvalorização desse momento ou pela falta de motivação por parte dele, mas pelo excesso de atividades, reuniões e exigências que lhe são impostas tanto pelo contexto escolar quanto pela própria Secretaria Municipal de Educação. Todavia as professoras afirmam que, mesmo quando o supervisor não participa ativamente do planejamento do AEE, elas fazem questão de colocá-lo a par do que houve ou do que foi planejado, seja por meio da apresentação de atas, anotações e bilhetes, seja em conversas. Segundo a professora Salete (entrevista em 4 jun. 2012), *"geralmente as professoras do AEE têm um bom relacionamento com a supervisora para a coisa funcionar"*.

A presença do professor da sala de aula comum no planejamento também é importante, porém, na realidade das professoras investigadas, envolve uma articulação operacional que, conforme o caso, se torna bastante complicada.

Quando é necessário, as professoras especializadas criam alternativas diversas para encontrar espaços dentro das dinâmicas que ocorrem na escola, para tentar conversar com o professor da sala de aula comum ou, ao menos, para conhecer o planejamento desse professor para que, assim, elas possam fundamentar o seu. As professoras Francine, Valéria e Salete comentam a respeito, narrando as dificuldades que encontram:

> *Pegamos os horários disponíveis, exemplo, na terça-feira no 2º e 3º horário tais professores têm horário vago, então, fica marcado nosso encontro neste horário.* (Francine, encontro em 29. mar. 2012).

> *Quando é preciso a gente pega os horários de aula. Só que os 45 minutos de reunião que a gente teria com o professor acabam não acontecendo. Porque tu tem que falar com a diretora, para falar com a substituta, para que ela fique no lugar do professor. Até a substituta chegar na sala, restam apenas 20 minutos.* (Valéria, encontro em 29. mar. 2012).

> *Como deveria ser em grupo, tu chama as pessoas mas quando um vem o outro já saiu. Daí que junte todo mundo, o tempo já passou.* (Salete, encontro em 29. mar. 2012).

O tempo para o planejamento é restrito, não apenas pela complexidade que envolve o trabalho, mas também em função das dificuldades em relação à administração desse tempo no contexto escolar, que em alguns casos se intensifica pela falta de disponibilidade para fazê-lo.

Com os tutores que acompanham alguns dos alunos com NEE, as professoras investigadas obtêm informações que as subsidiam no seu planejamento, conforme explicou a professora Valéria:

> *Este ano o tutor do Narciso em sala de aula está usando um caderninho para anotar algumas coisas que são faladas em aula e que Narciso não tem como ele registrar no computador, como data de prova, aviso, tema. A gente senta e conversa com o tutor, para ver como estão sendo as intervenções na sala de aula comum. Neste momento, senta eu e o tutor e trocamos informações.* (encontro em 29 mar. 2012).

Embora não sejam todos os alunos com NEE que tenham tutores, as professoras investigadas reconhecem que o trabalho que eles desenvolvem é muito importante, conforme explicam Francine e Andrisia:

> *Eu não sou nada sem as minhas tutoras. Com o tempo a gente vai conhecendo que tem tutores que estão ali só por causa do emprego, mas esta a que estou me referindo gosta, ela tem paixão, está reparada, ela quer estar ali. A própria mediação dela é de qualidade.* (Francine, encontro em 29 mar. 2012).

> *O tutor é o mediador de todo o processo, pois tem algumas crianças que precisam de uma mediação mais intensa, para poderem dar as respostas. A*

> *gente sabe que não tem como o professor ficar aquelas quatro horas do lado do aluno, fazendo este vai e vem, fazendo pensar. Então entra o papel do tutor.* (Andrisia, encontro em 29 mar. 2012).

Assim, as professoras precisam articular as informações que obtêm de diferentes fontes (profissionais da área da saúde, pais, avaliações, supervisor, professor da sala de aula comum, tutores, entre outros) para conseguirem organizar seu planejamento. A professora Valéria explicou que os professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental demonstram maior dificuldade de mostrarem seus planos de aula.

As professoras investigadas elaboram dois planos: Plano do AEE e o planejamento individual de atividades para cada aluno. Para o Plano do AEE, elas usam o modelo que receberam do Ministério da Educação, mas atualmente estão realizando estudos junto à Secretaria Municipal de Educação para tornar esse documento mais operacional e prático:

> *Estamos nos reunindo pra montar o plano do AEE, a gente tem aquele plano que vem do MEC, mas não achamos funcional. Não conseguimos usar. Tu faz, tem todos os objetivos, mas são coisas que tu não usa... Ele é uma ideia geral, só que queremos uma coisa que tu use, tenha uma funcionalidade e não seja mais um documento para se fazer, então estávamos montando isso e começamos a trocar ideias, e uma das ideias foi esta que as gurias deram de fazer um caderno, tipo uma matéria para cada aluno.* (Valéria, entrevista em 21 maio de 2012).

Reconhecendo essa dificuldade, a Smed solicitou no início de 2012 a reconstrução desse documento, por meio de trabalho colaborativo. As professoras se reuniram em pequenos grupos para discutir e formular propostas, que, após, serão submetidas ao grande grupo de professoras especializadas e à própria Smed para apreciação e avaliação. A ideia é que esse documento seja fruto do trabalho colaborativo entre as professoras e do conhecimento das necessidades dos alunos que elas atendem.

Os horários de planejamento compreendem um turno de trabalho (quatro horas relógio) em que as professoras especializadas não fazem atendimento educacional especializado. Nas escolas em que mais de um professor atua na mesma sala de recursos multifuncionais, a Smed indica que seja preferencialmente o mesmo para todas as professoras especializadas, permitindo que elas possam se encontrar e planejarem conjuntamente. As professoras especializadas investigadas estipulam em que dia e horário se reúnem, conforme explica Marina:

> *Não tem uma coisa fixa ou regra. A gente escolhe um dia da semana que se destina ao planejamento. O atendimento é muito corrido, é uma hora para cada aluno, sai e entra aluno, sai e entra pai, sai e entra professor, então tu precisa de um momento pra ti te reorganizar, se durante a semana tu vai ficar só atendendo, indo nas salas de aula e visitando não tem tempo para organizar o trabalho. Então cada professor do AEE tem um dia da semana, um turno pra fazer este trabalho de planejar atividade, de rever material, de pensar estratégias para sala de aula.* (Marina, encontro em 18 abr. 2012).

Todas as professoras investigadas utilizam esse tempo para atividades que contribuam para sua prática pedagógica. Nesses espaços, elas realizam pesquisas, confecção de material pedagógico, construção de jogos, produção de recursos didáticos, elaboração de pareceres e documentos, estudos, elaboração de planejamentos individuais etc.

A professora Valéria conta que na Escola Lírio Escarlate ela utiliza esse tempo para confeccionar e adaptar materiais para os alunos com NEE utilizarem, mas que o planejamento das atividades individuais ela faz em casa. Ela contou que sistematiza esse planejamento em roteiros individuais que registra em um caderno.

Nos planejamentos individuais, as professoras investigadas fazem registros diários das atividades que desenvolvem com cada um dos seus alunos. Marina explica que esse planejamento é elaborado a partir do Plano Geral do AEE, pois, tendo ele por referência, elas *"planejam e elaboram as atividades de acordo com as necessidades de cada aluno"* (encontro em 18 abr. 2012).

Diferentemente do Plano do AEE, cuja formatação é comum a todas as professoras especializadas de Bagé, o planejamento individual de cada aluno é feito pelas professoras de acordo com as suas convicções, concepções e a proposta pedagógica da escola em que trabalham, podendo se operacionalizar em instrumentos como: diários, cadernos, *portfolios*, roteiros, pastas, entre outros. A professora Valéria comentou a respeito dos instrumentos para planejamento individual, afirmando:

> *Antes eu tinha um caderno grande que eu colocava o nome dos alunos e as atividades e outro em que eu escrevia o desenvolvimento de cada aluno, registrando o que ele apresentou de significativo, as dificuldades dele, para depois montar o parecer do bimestre. Só que era um trabalhão. Aí as gurias deram esta ideia de fazer um único caderno, mas com uma parte para cada aluno, onde coloco tanto as atividades quanto o desenvolvimento do aluno. É mais trabalhosa, mas assim eu tenho uma imagem geral do que eu trabalhei e o que o aluno respondeu. Acho que facilitou bastante.* (Valéria, entrevista em 14 maio 2012).

Elas preferem utilizar como instrumento de planejamento o caderno, porque nele, ao mesmo tempo em que planejam suas práticas, elas também registram como

foi o desenvolvimento dessa prática com cada um dos alunos que dela participou. Desse modo, as professoras diariamente adicionam informações que subsidiarão os próximos planejamentos, num único documento.

No planejamento elaborado pela professora Salete, que trabalha na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no período da noite, há um diferencial significativo, pois ela atua em salas de recursos multifuncionais Tipo II, atendendo alunos cegos ou com baixa visão. O atendimento educacional especializado que ela desenvolve com esses alunos é oferecido no mesmo horário que o aluno tem na sala de aula comum. Portanto ela tem que organizar seu trabalho adaptando-o às necessidades dos alunos e à dinâmica dos tempos e horários da escola. Salete relata afirma que na *"EJA tem este problema, porque o aluno vai para o AEE no mesmo turno da sala de aula comum, então tu tem que te moldar para poder atender as necessidades dele"* (encontro em 18 abr. 2012).

É importante salientar que o AEE é indicado para ser realizado, preferencialmente, no turno inverso ao que o aluno frequenta a sala de aula comum, independentemente do nível, ano/série/totalidade ou modalidade em que ele esteja matriculado. Além disso, alguns dos alunos atendidos pela professora Salete no período da noite não trabalham durante o dia, apenas em alguns casos. Eles têm atendimentos com profissionais da área da saúde, mas sem ocupar todo o período do dia, de forma que não inviabilizaria que esse atendimento ocorresse no turno inverso. A própria professora recorda que por um tempo funcionou assim, mas que agora não mais, conforme manifesta: *"Quando eu comecei na Escola Tulipa em 2006, eu atendia os alunos da EJA, que não trabalhavam, de tarde, mas agora é assim"* (Salete, encontro em 18 abr. 2012).

As professoras especializadas investigadas concordam que o melhor seria que esses alunos fossem atendidos no turno inverso. Marina explica:

> *Claro que tem esta orientação do MEC que o aluno da EJA tem que ser atendido no turno inverso e é uma questão que a gente tenta obedecer, somente em casos extremos que a gente não consegue é que a gente tira o aluno da sala. As quatro horas deste aluno são fundamentais e devem ser mantidas. O professor que atua na EJA geralmente à tarde ele tem outras funções, são professores que têm a rede particular, Estado, salas de aula, cargos diferenciados, então fica complicado atender este aluno no turno inverso.* (Marina, encontro em 18 abr. 2012).

A partir da declaração dessa professora, as demais refletiram a respeito da questão e levantaram algumas hipóteses para justificar essa definição de horário,

chegando ao consenso de que essa definição se dá em atendimento ao que foi definido pelo Departamento de Educação Inclusiva da Smed.

Portanto a oferta do AEE aos alunos da Educação de Jovens e Adultos nas escolas municipais de Bagé tem essa singularidade um tanto contraditória, pois faz com que o planejamento (assim como as demais variáveis que compõem a prática pedagógica) seja organizado buscando oferecer atendimento educacional especializado para inclusão dos alunos com NEE na sala de aula comum. Mas, retirando-os dessa sala, inviabiliza-se que eles participem de todas as atividades desenvolvidas nesse espaço.

No que se refere ao desenvolvimento das atividades que compõem as práticas pedagógicas inclusivas, as professoras esclarecem que as atividades podem ser realizadas em formato de projetos, conforme exemplificou Matilde, ao explicar a prática que filmou e apresentou durante os encontros propostos nesta investigação.

> *Eu filmei parte do projeto com um aluno, onde eu busco a integração dos professores. Este aluno é do 2º ano. Nesta turma há três professores, sendo dois da especializada e o professor regente. Mesmo com toda preocupação, eu consegui realizar a atividade, que está dentro do projeto que está nascendo. Este projeto não se criou ainda, ele não veio a furo como se diz. Eu pensei neste projeto para atingir o meu aluno dentro do contexto da turma toda. Ele é especifico para trabalhar os cinco sentidos, então o nome deste "bebê" é "As cinco formas de ver o mundo", dentro deste tema estou estimulando os cinco sentidos. Então comecei junto com a professora e envolve a* ***descoberta*** *deste aluno, pois ele não se conhece. Ele não se percebe ainda. Ele não consegue nomear as partes do corpo de uma forma normal, porque ele mistura orelha com boca. Eu acho que ele tem um atraso bem significativo na linguagem, mas ele ainda está em processo de investigação, porque ele tem todos os indicativos de ser uma criança hiperativa, pois ele não tem atenção focada. Concentração: ele para muito pouco nas atividades, porque ele não tem aquele momento de começar e terminar. Então é um trabalho de* ***estimulação****, iniciando na sala de recursos e se estendendo para a sala de aula comum.* (Matilde, encontro em 18 abr. 2012).

Nessa prática, a professora, a partir do conhecimento que tem de seu aluno, propõe atividades que possibilitem a ele reconhecer-se como pessoa e construir sua identidade. Assim, a prática realizada extrapola o espaço da sala de recursos multifuncionais e reconhece o aluno como sujeito dela, permitindo que ele expresse suas emoções, seus sentimentos e suas descobertas.

Para Freire (2011, p. 167), a prática educacional é estritamente humana e não como uma "experiência fria, sem alma, onde os sentimentos, as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura

racionalista". Logo, para esse autor, nas práticas pedagógicas a presença da amorosidade não exclui o compromisso docente com a construção de conhecimento, mas se insere nele, contribuindo para que ocorra de forma significativa, dialógica, problematizadora e libertadora.

Em uma das práticas pedagógicas inclusivas que a professora Valéria realizou e que tive oportunidade de observar, ela propôs uma atividade lúdica, envolvendo um jogo. Cada aluno respondia às questões de acordo com as suas capacidades, e ela, ao longo da atividade, fazia a mediação auxiliando e/ou intensificando a proposta, de acordo com o que os alunos apresentavam. Ao final dessa prática, Valéria esclareceu as razões pelas quais ela a propôs:

> *Tenho que tomar cuidado na segunda porque tenho este grupinho. Ele é muito dinâmico, então eu não poderia pensar numa adivinhação só de escrita sem imagem, porque eu estaria sendo incoerente com o que eu falo, dizendo que tem a possibilidade de fazer a proposta em diferentes níveis e chego aqui e não faço. Então temos que pensar nestas coisas assim. Acho importante o grupo mas, acho importante ter outro momento, mais junto com eles porque aí consigo fazer uma mediação mais intensa, porque o espaço que tem para fazer e correr atrás é aqui. Por exemplo, a Açucena veio no grupinho hoje, mas vem quarta-feira em um horário só para ela, aí eu consigo fazer este trabalho mais individual, posso estimular ela mais, pedir mais e desafiar, mas às vezes não tenho muito tempo para poder fazer isto, porque é um número grande de alunos.* (Valéria, entrevista em 14 maio 2012).

A professora propôs atividades respeitando as especificidades dos alunos e ao mesmo tempo organizando-as, de forma individual ou coletiva, de acordo com os objetivos que estipulou para aquela prática. Portanto a definição se o atendimento educacional especializado será desenvolvido em grupo ou individualmente é feita pela própria professora especializada e registrada nos documentos que elabora na escola.

Independentemente da forma de organização com que o AEE será realizado (individual ou em grupo), o fundamental é que com ele sejam proporcionadas "situações que permitam ao estudante expressar e significar sua realidade" (PORTO, 2003b, p. 83). E foi isso que os alunos fizeram a partir do auxílio da professora. Essa atitude, de acordo com a autora, ajuda o professor a enfrentar as incertezas da vida, tomar decisões conscientes e compreender a realidade para nela interagir e intervir.

Logo, quando as professoras investigadas realizam o AEE, elas procuram atender às necessidades dos alunos, seus diferentes ritmos e tempos de aprendizagem. Elas procuram auxiliar os alunos para que aprendam com os

exercícios de colaboração, diálogo, respeito, empatia, solidariedade, companheirismo, generosidade, confiança, entre outros.

Mas existem momentos em que o atendimento precisa ser individual, face às necessidades que os alunos apresentam. Quando isso ocorre, as professoras procuram desenvolver suas práticas de forma mais objetiva e pontual do que quando o realizam em grupo. Portanto a definição de o atendimento ser em grupo ou individualmente é feita pela professora em função do conhecimento das necessidades dos alunos e dos objetivos que deseja alcançar. Valéria exemplifica essa forma de organização, comentando algumas atividades que desenvolve com uma de suas alunas:

> *A Açucena tem atendimento duas vezes na semana. Eu tive que botar ela no grupo porque ela precisa fazer um trabalho bem diferente. Ela está na garatuja. Ela reconhece algumas vezes as letras do alfabeto, mas é muito imatura. Ela se soltou somente na hora do brinquedo, do corre-corre, do pula. Então eu tenho tentado mesclar as atividades e trabalhar com ela essa parte de psicomotricidade que ela precisa muito. Portanto, naquelas atividades que envolvem o brincar ela participa muito bem. Só que eu tenho que ir mesclando as atividades para desafiá-la. Na hora da atividade prática ela é ótima. Mas naquela hora em que eu estava conversando com ela sobre o livrinho e ela me contou toda a história, eu tive que ir mediando com perguntas para que ela me contasse o que havia acontecido na história. Ela dá conta sim e muito bem, porém na parte da escrita e da alfabetização ela encontra uma dificuldade muito grande, além da dificuldade na parte motora, porque o recortar com tesoura, por exemplo, tesoura é muito difícil. Então, eu trabalho o rasgar e uso uma tesourinha com a molinha. Então eu faço o atendimento dela no grupo na segunda-feira e individual na quarta-feira.* (Valéria, entrevista em 21 maio 2012).

A professora conhece a necessidade do aluno e planeja a partir dela. Esse conhecimento das reais necessidades dos alunos é fundamental, pois, a partir dele, a professora pode perceber os limites da sua prática, não exigindo além das possibilidades que os alunos têm, nem subestimando as suas reais potencialidades.

Valéria narrou uma prática pedagógica que desenvolveu, tendo como pano de fundo uma novela brasileira, que despertava o interesse de uma de suas alunas. Reconhecendo isso, a professora utilizou os elementos que a novela apresentava para realizar o AEE, buscando aliar o que a sua aluna gostava e os objetivos pedagógicos, conforme relatou:

> *Eu tenho uma aluna que adora a novela "Cheias de Charme". Então eu tenho feito um trabalho com ela envolvendo essa novela. Peguei quatro ou cinco personagens e dali eu trabalhei os tamanhos de cabelo. Eu vou trabalhando o maior, o menor. Também trabalhei a classificação, como por exemplo, quem é da novela "Cheias de Charme"? Quem é da novela aquilo? Quem é da "Malhação"? Fiz isso para ela fazer essa classificação,*

> *depois eu fui trabalhar com ela a classificação na casinha, onde a gente organiza a casinha para trabalhar o que é de cozinha, o que é de banheiro, o que é de quarto. Assim eu tenho trabalhado com ela. São bem aquisições de tempo, de espaço que ela não tem.* (Valéria, entrevista em 15 maio 2012).

A professora considerou o interesse da aluna e aproveitou os elementos imagéticos oferecidos pelas novelas veiculadas na televisão e assistidas pela aluna para compor sua prática pedagógica.

Porto (1997) investigou situações de ensino e aprendizagem com televisão no espaço escolar. A autora afirma que a novela “fascina e emociona o telespectador, proporcionando a catarse, no sentido de que o telespectador se envolve e deixa brotar seus sentimentos, seus desejos, suas emoções” (ibidem, 1997, p. 23). Assim, a prática da professora aproveitou as novelas, bem como a fantasia, a imaginação e a arte que a envolvem, para propiciar e estimular a aluna para a construção de conhecimentos.

Os interesses dos alunos são considerados e valorizados pelas professoras nas práticas que desenvolvem. Valéria comenta a respeito:

> *É claro que um gosta mais de computador, outro gosta mais de estar no pátio, com atividades ao ar livre, por isso vou tentando mesclar com o que eles gostam, e tento fazer atividades naquilo que ele também é bom e não apresenta dificuldade, para ele ter autoconfiança e saber que naquilo ali eu sou bom e consigo, tento fazer este jogo.* (Valéria, entrevista em 15 maio 2012).

Valorizar aquilo que os alunos gostam e têm interesse em fazer, descobrir e/ou aprender é uma forma de estimulá-los para os processos de ensino e de aprendizagem, contribuindo para torná-los significativos e prazerosos. Em relação aos alunos, Moran (2000, p. 17) afirma que, na educação,

> Alunos curiosos e motivados facilitam enormemente o processo, estimulam as melhores qualidades do professor, tornam-se interlocutores lúcidos e parceiros de caminhada do professor-educador. Alunos motivados aprendem e ensinam, avançam mais, ajudam o professor a ajudá-los melhor.

Nessa perspectiva, o interesse que as tecnologias das salas de recursos multifuncionais despertam nos alunos constitui-se num elemento importante que as professoras consideram no momento de realizar suas práticas pedagógicas, assim como a professora Valéria relatou em seu depoimento.

Além das questões relacionadas com o planejamento e a realização de atividades, nos processos de ensino e de aprendizagem, a avaliação se constitui

fundamental. Compreendida como processual, dinâmica, permanente e contínua, nas práticas pedagógicas inclusivas investigadas a avaliação se manifestou principalmente nos seguintes momentos: avaliação inicial dos alunos, avaliação durante as práticas pedagógicas desenvolvidas e ao final de cada ano letivo.

A avaliação inicial dos alunos acontece quando eles são encaminhados pelos professores da sala de aula comum e/ou pela equipe gestora da escola para serem atendidos na sala de recursos multifuncionais. Nesse momento, que ocorre em geral no início do ano letivo, embora possa ocorrer no seu transcorrer, o professor especializado avalia o aluno para inicialmente verificar se ele de fato requer AEE. Caso seja necessário, identificam-se suas necessidades educacionais e os objetivos que ele precisa desenvolver. A professora Valéria esclarece essa questão:

> *Chegando o aluno, é diferente aquele que eu conheço para o que eu não conheço. O que eu não conheço eu faço estas avaliações e às vezes passo duas ou três semanas fazendo a avaliação com ele. Faço a psicogênese, as provinhas piagetianas, a sequência lógica com um livrinho para ver o que ele tem de leitura ou de linguagem, conhecimento do alfabeto, dos numerais, quantidades, esta parte do desenho, da família, para eu poder entrar um pouquinho neste mundo dele, pra eu ter recursos pra desenvolver uma conversa, uma fala. Por exemplo, agora já sei que ele tem um gatinho, aí vou chegar no próximo atendimento e dizer: "Como está o teu gatinho?" Para a gente ficar mais afim, com um vínculo maior. Depois que eu montei esta avaliação, eu vejo, por exemplo, se ele tem uma dificuldade na linguagem, uma dificuldade motora, vou pensando em atividades que vão tentar superar isso, e vou montando o AEE neste sentido.* (Valéria, entrevista em 21 maio 2012).

Tal avaliação tem caráter pedagógico e não clínico, ou seja, não é responsabilidade das professoras especializadas emitir diagnósticos clínicos a respeito de quais necessidades os alunos possuem. O objetivo das professoras nessa avaliação é conhecer seus alunos e, a partir disso, reconhecer em quais aspectos elas podem contribuir para que eles sejam incluídos.

Assim, na medida em que as professoras realizam as avaliações iniciais, elas concomitantemente vão planejando e elaborando as atividades que irão desenvolver nas práticas pedagógicas com os alunos. Contudo, como o planejamento é flexível, elas o alteram quando necessário. A professora Valéria (entrevista em 21 maio 2012) contou que na avaliação inicial uma de suas alunas demonstrou estar com dificuldade na leitura e escrita. Após realizar algumas atividades com a menina, a professora percebeu que ela também tinha dificuldade motora e acrescentou no seu planejamento atividades que também fossem voltadas para essa área.

Mas a avaliação não se limita apenas a esse momento, pois as professoras fazem avaliação do trabalho desenvolvido com cada aluno através de registros escritos nos seus cadernos ou de outros instrumentos. Esses registros avaliativos expressam como foi o desenvolvimento do aluno durante aquela prática, apontando quais avanços, retrocessos, dificuldades e potencialidades as professoras conseguiram observar.

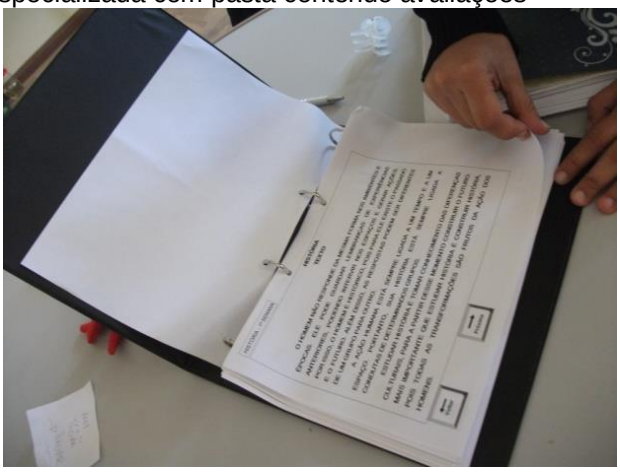
A professora Valéria, por exemplo, usa o seu caderno de planejamento diário para também registrar a avaliação que faz dos alunos. Durante uma das observações que realizei, presenciei e fiz o registro fotográfico de um dos momentos em que essa professora redigia a avaliação do aluno que estava atendendo.

Figura 14 – Professora especializada fazendo registros para avaliação

Fonte: a autora (2012)

A professora Michela também registra suas avaliações diárias em um caderno e compartilha com Valéria (pois ambas atendem alguns alunos em conjunto na sala de recursos multifuncionais da Escola Lírio Escarlate) uma pasta na qual colocam as avaliações que realizam com um de seus alunos, que utiliza um software para comunicação alternativa, como mostra a imagem a seguir.

Figura 15 – Professora especializada com pasta contendo avaliações

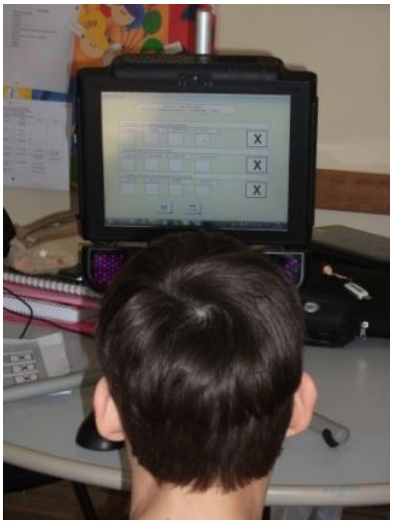


Fonte: a autora (2012)

Além disso, as professoras Michela e Valéria aplicam no AEE as provas e/ou instrumentos avaliativos elaborados pelos professores da sala de aula comum. Mas como nem sempre isso ocorre, nos casos em que se faz necessário, elas aplicam na sala de recursos multifuncionais esses instrumentos avaliativos, para garantir que o aluno consiga ser avaliado e para auxiliar o professor da sala de aula comum nesse momento.

Esse instrumento avaliativo é planejado pelo professor da sala de aula comum e por elas adaptado, por exemplo, transpondo o conteúdo do instrumento avaliativo para pranchas de comunicação, como pude presenciar em uma das observações que realizei.

Figura 16 – Aluno do AEE realizando prova por meio de pranchas de comunicação na sala de recursos multifuncionais



Fonte: a autora (2012)

Embora esse instrumento avaliativo seja adaptado pelas professoras investigadas, elas orientam que ele seja aplicado na sala de aula comum.

Convém esclarecer que as professoras investigadas afirmam que realizam esse tipo de atividade para não prejudicar os alunos, mas entendem e orientam as colegas para que procurem, sempre que possível, aplicar as provas ou outros instrumentos avaliativos no próprio ambiente da sala de aula comum, mesmo que esse aluno precise de algum auxílio especial ou de um tempo maior para realizar as atividades avaliativas. A professora Valéria contou que, quando recebe essa solicitação, ela pergunta: *"E aí professor, não deu para ela fazer em aula? Mas na próxima, a gente vai tentar que ela faça nessas duas horas de aula, certo? Quem sabe botando ela mais próxima do senhor, sentando ela na sua classe?"* (Valéria, entrevista em 14 maio 2012).

É importante salientar que o registro das avaliações realizadas pelas professoras investigadas não é apenas diário, mas individual para cada aluno, o que demanda, além de tempo, muita habilidade, dedicação, organização, reflexão e bom senso. Pode-se dizer que a avaliação é um momento em que se pode exercitar o bom senso ou a educação do bom senso.

De acordo com Freire (2011, p. 61), essa educação do bom senso "vai superando o que há nele de instintivo na avaliação que fazemos dos fatos e dos acontecimentos em que nos envolvemos". Assim, o bom senso contribui para que as professoras especializadas façam uma avaliação crítica das suas práticas pedagógicas e as mantenham atentas frente à realidade, em que muitas vezes a exclusão se manifesta de forma mascarada e perversa, ao que Freire questiona (ibidem, p. 63-64):

> Como, na verdade, posso eu continuar falando no respeito à dignidade do educando se o ironizo, se o discrimino, se o inibo com a minha arrogância? Como posso continuar falando em meu respeito ao educando se o testemunho que a ele dou é o da irresponsabilidade, o de quem não cumpre o seu dever, o de quem não se prepara ou se organiza para a sua prática, o de quem não luta por seus direitos e não protesta contra as injustiças?

Nesse sentido, o bom-senso é um dos elementos que norteia as práticas pedagógicas inclusivas das professoras especializadas investigadas, fazendo com que elas, por exemplo, percebam quando uma atividade tem que ser encerrada antes do término previsto para ela, seja porque o aluno está cansado, seja porque não consegue mais realizá-la. Também é o bom senso que indica se a atividade

precisa ser aprofundada, porque não está mais desafiando os alunos e não está atendendo as necessidades dele.

Freire (2011, p. 60) explica que o bom senso é importante na avaliação da prática pedagógica, esclarecendo:

> É o meu bom-senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever.

Assim, as avaliações individuais e diárias que são elaboradas por essas professoras, juntamente com o que previram no Plano de AEE de seus alunos, fornecem elementos para construção e avaliação de suas práticas pedagógicas, bem como fundamentam a avaliação geral dos alunos, na qual definem que tipo de prática irão desenvolver, de que forma, quando e por quanto tempo.

Quando percebem que o aluno com NEE que atendem não precisa mais do atendimento educacional especializado, elas indicam que ele passe a frequentar somente a sala de aula comum, mas sem se desvincular totalmente da sala de recursos multifuncionais. Elas realizam, assim, um trabalho de monitoramento, conforme explica a professora Michela:

> *Dos 28 alunos que temos nesta escola, 21 são atendidos na sala de recursos e os outros sete são alunos monitorados. Nós os monitoramos porque continuamos acompanhando este aluno, mesmo sem atendê-lo regularmente na sala de recursos. Às vezes precisamos orientar o professor. Com um aluno hiperativo, por exemplo, não precisamos de um atendimento no AEE, mas o professor pode solicitar uma orientação se este aluno se desorganizar ou ficar muito estressado em sala de aula.* (Michela, entrevista em 15 maio 2012).

As práticas realizadas pelas professoras especializadas referentes à avaliação não se efetivam somente com relação aos alunos que atendem, pois, ao longo do ano, a Secretaria Municipal de Educação promove espaços formativos, nos quais elas podem refletir a respeito do seu trabalho e, assim, avaliá-lo.

Nesses momentos, as professoras especializadas investigadas destacam o encontro que realizam no final de cada ano letivo com a equipe que compõe o Departamento de Educação Inclusiva da Smed, pois nele, segundo a professora Francine (encontro em 18 abr. 2012), elas fazem *"uma avaliação de tudo"*, autoavaliando-se e, ao mesmo tempo, avaliando o processo de inclusão de modo geral.

Nessa perspectiva, acredito que as boas práticas pedagógicas inclusivas protagonizadas pelas professoras especializadas investigadas, na dimensão do *quefazer*, se efetivam não apenas como o cumprimento de tarefas e/ou ações mecanicamente desenvolvidas, sem reflexão, crítica, problematização ou mudança. Ao contrário, considero que nessa dimensão as práticas pedagógicas inclusivas são concebidas como um *quefazer* (FREIRE, 2006) permanente, na perspectiva de uma educação libertadora que não aceita o presente determinado, tampouco o futuro predefinido.

É uma prática que se enraíza no presente dinâmico e histórico, em que o *quefazer* faz com que os seres humanos transformem o mundo com o seu trabalho. Assim, as professoras especializadas desenvolvem no exercício da sua profissão práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar, lutando pela transformação do mundo, para que ele se torne um lugar melhor para todos e todas viverem e serem felizes.

5.2 AS PROFESSORAS ESPECIALIZADAS E AS TECNOLOGIAS: USO E INTERAÇÃO

> *Para as pessoas sem deficiência, a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis.* (RADABAUGH, 1993 apud BERSCH, 2008, p. 1).

Neste subcapítulo, abordarei as formas que as professoras especializadas usam e interagem com as diferentes tecnologias que existem no contexto escolar e, principalmente, na sala de recursos multifuncionais. Compreendo como tecnologia tanto as de comunicação e informação quanto os recursos de Tecnologia Assistiva e materiais pedagógicos diversos, como jogos, brinquedos, instrumentos musicais etc. A ideia de tecnologia com a qual trabalho, neste momento, compreende-a como todo e qualquer artefato tecnológico produzido pelo ser humano e que esteja sendo utilizado pelas professoras especializadas como ferramentas e/ou recursos de apoio, nas práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas nas salas de recursos multifuncionais das escolas municipais de Bagé.

Nesse contexto, as tecnologias presentes nas salas de recursos podem auxiliar os alunos tanto na realização das atividades escolares como para expressão

e interação com o mundo que os cerca, conforme indica a citação inicial desta seção. Embora exista grande variedade de tecnologias nas salas de recursos multifuncionais do município de Bagé, algumas são usadas com maior frequência do que outras, conforme aponta o quadro a seguir.

Quadro 18 – Tecnologias usadas com maior frequência nas salas de recursos multifuncionais das escolas municipais de Bagé

Classificação	**Tecnologias**
1º	Jogos pedagógicos
2º	Computador
3º	Laptop
4º	Software educativo
5º	Scanner
6º	Outros como: televisão, rádio, lupa eletrônica, reglete, microfones, máquina Perkins etc.

Fonte: a autora (2012)

Numa primeira interpretação dos dados, poder-se-ia afirmar, por meio de análise comparativa, que os jogos pedagógicos e os computadores são mais utilizados pelas professoras especializadas do que a televisão e o rádio. Apesar de as convicções pessoais de cada professora interferirem na escolha das tecnologias, a frequência de uso delas está relacionada às necessidades educacionais especiais dos alunos e à proposta pedagógica de trabalho de cada professora.

Galvão Filho (2002) exemplifica essa questão ao narrar sua experiência com um aluno tetraplégico de 37 anos de idade. O uso do computador e de um programa especial permitiu que o aluno, pela primeira vez na vida, conseguisse escrever, desenhar, jogar e realizar várias atividades até então impossíveis para ele. Isso foi possível porque o programa possibilitou que o aluno enviasse comandos por sopros a um microfone conectado ao computador. Assim, “horizontes totalmente novos lhe foram abertos, possibilitando que sua inteligência, antes aprisionada por um corpo extremamente limitado, encontrasse novos canais de expressão e desenvolvimento” (ibidem, p. 14). Provavelmente, a escolha por esse programa aconteceu em função da necessidade e das potencialidades que essa tecnologia lhe oferecia.

Na discussão em torno da frequência de uso das tecnologias presentes nas salas de recursos multifuncionais, a professora Salete contou sua experiência com o aluno Açafrão, de 18 anos, que possui deficiência visual e comprometimento intelectual ainda não diagnosticado. Ela lamenta não ter podido ainda introduzir a grafia Braille com esse aluno, pois os anos de defasagem e segregação vividos por ele (numa instituição existente no município de Bagé destinada a crianças abandonadas) fizeram com que ele somente agora conseguisse mastigar alimentos, alimentar-se usando talheres, dar seus primeiros passos sustentados pelo apoio da sua tutora e urinar sozinho. Conforme relatou a professora: *"Ele não ia ao banheiro sozinho, nós é que tínhamos que levá-lo e inclusive segurar pra ele fazer xixi, aí conseguimos aos poucos que ele fosse sentando no vaso e fizesse sozinho."* (Salete, entrevista em 23 maio 2012).

Na prática de Salete com Açafrão, recursos como o soroban e a lupa eletrônica não são por ela utilizados, embora estejam presentes nas salas de recursos multifuncionais. Embora a professora ainda não possa utilizar esses recursos, ela usa outros ligados às atividades de vida diária, para que ele vá, gradativamente, desenvolvendo sua autonomia. Entre os recursos adotados pela professora estão: talheres, chocalho, sineta, instrumentos musicais, entre outros. Portanto ela trabalha com esse aluno *"o currículo funcional e a socialização"* (Salete, entrevista em 23 maio 2012), pois são considerados por ela os mais importantes para ele, neste momento.

A professora Salete declarou que, *"no caso do aluno cego, ele consegue se locomover dentro da sala entre as classes, porque é um espaço pequeno, mas em espaços amplos, como é andar pela rua, eu não posso deixar de trabalhar isto."* (encontro em 18 abr. 2012). Para tal, ela desenvolve algumas práticas usando a estrutura da própria escola, como escadas, corrimãos e rampas, trabalhando com o aluno habilidades que não serão importantes apenas para a inclusão no contexto escolar, mas também na sociedade em geral.

Nas imagens a seguir, pode-se observar o referido aluno em diferentes momentos do AEE: alimentando-se, manuseando um chocalho e locomovendo-se com o auxílio da professora. Isso poderia ser considerado por algumas pessoas como pouco, em termos de desenvolvimento motor e cognitivo, para um aluno dessa idade. Mas na realidade se constitui em um grande avanço, pois a partir dessas

pequenas conquistas ele tem maior autonomia (embora ainda limitada), representada pela possibilidade de conseguir manusear objetos e locomover-se.

Figura 17 – Aluno em atendimento educacional especializado com a professora Salete

Fonte: a autora (2012)

Pode-se dizer que as ferramentas usadas pela professora ao realizar o AEE com esse aluno, embora não sejam sofisticadas, contribuem para a sua prática pedagógica inclusiva. Assim, quero expressar a partir do exemplo citado que a utilização de ferramenta tecnológica, em detrimento de outras, tem como referência as reais possibilidades e necessidades de cada aluno, situadas em um determinando momento histórico.

A professora Salete contou que tem um aluno que está encontrando dificuldade para usar o soroban para efetuar cálculos, mas que isso não será motivo para que ele não aprenda, pois existem outros recursos que podem substituí-lo e se adequarem melhor a ele. Salete falou à diretora e à coordenadora sobre as

> *[...] condições que ele tem de avançar. Espero que este ano seja possível. E não será o soroban que ele tem dificuldade que impedirá ele de progredir, porque temos outra tecnologia que é a calculadora sonora, que é um recurso que ele poderá usar enquanto não domina o soroban.* (Salete, encontro em 22 mar. 2012).

A dificuldade desse aluno poderá ser superada com o uso pedagógico de tecnologia. Tal é o propósito principal das professoras investigadas quando usam tecnologias nas suas práticas pedagógicas, ou seja, usá-las em suas práticas para que elas favoreçam o processo de aprendizagem dos alunos, e não o contrário, tornando-se uma barreira ou condicionante a ser enfrentado pelo aluno.

Para a professora Andrisia (encontro em 22 mar. 2012), *"quando um aluno não se adapta a um recurso, a gente tem que mudar a estratégia e construir tudo novamente, desconstrói e constrói novamente".* Nessas situações, as professoras precisam rever suas práticas e recriá-las a partir do que é possível.

Andrisia explicou o uso que faz da máquina fotográfica (em vez do computador) com alguns alunos que têm dificuldade na comunicação.

> *O trabalho com a máquina fotográfica entra no início do reconhecimento da imagem e da codificação. Não adianta mostrarmos figuras prontas, porque o aluno precisa se conhecer. As crianças cadeirantes, por exemplo, nem sempre se olham no espelho, nem sempre se reconhecem, não tem no programa a foto do professor e dos colegas. Então não é só tecnologia de ponta que vai fazer a diferença na sala de aula, precisa de todo um embasamento anterior.* (Andrisia, encontro em 22 mar. 2012).

Assim, a escolha pela máquina fotográfica não significa que a professora não reconhece a importância do computador ou que ela não o utilize em outras práticas. Sua escolha acontece pelas necessidades dos alunos e da prática que planejou. Para aquela proposta de trabalho, com aquele aluno, a máquina fotográfica constitui-se numa tecnologia mais adequada para os processos de ensino e aprendizagem do que o computador.

Em algumas situações, a escolha por uma tecnologia em detrimento de outra ocorre em função das características específicas da própria tecnologia e dos objetivos da prática. A professora Valéria contou que prefere utilizar o computador em vez da televisão, pelos recursos que ele dispõe:

> *A TV não uso muito por causa do computador. Daqui que tu ligue a TV, coloque o DVD, demora muito. Tu acaba usando o computador para isso, porque ele tem o DVD para o vídeo, tem pra música. A mesma coisa o aparelho de som. Contudo, sinto falta de um micro-system pequeno, porque gosto de trabalhar no pátio, em ambiente aberto e ele seria mais fácil para transportar.* (Valéria, encontro em 21 maio 2012).

Por esse depoimento de Valéria, compreende-se que as escolhas feitas pelas professoras vinculam-se tanto às potencialidades as tecnologias oferecem para suas práticas docentes quanto ao objetivo do trabalho e à necessidade do aluno.

Na prática realizada pela professora Salete, no atendimento educacional especializado do aluno Hissopo, ela utilizou o programa Dosvox instalado no laptop da sala de recursos multifuncionais. Embora o aluno ainda precisasse do auxílio da professora para utilizar o programa e da tutora para o desenvolvimento das atividades propostas, Salete afirma que esse recurso de TA lhe auxilia muito nas práticas pedagógicas que realiza com o aluno, conforme ilustra a imagem a seguir.

Figura 18 – Professora Salete em atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncional da Escola Tulipa

Fonte: a autora (2012)

Independentemente da frequência com que as professoras utilizam uma determinada ferramenta tecnológica, as professoras investigadas foram unânimes em afirmar que as tecnologias presentes nas escolas municipais em que atuam contribuem para as suas práticas pedagógicas. Elas reconhecem o potencial das tecnologias que dispõem, embora ainda não tenham se apropriado de todas. Como exemplo, cito a máquina Perkins para escrita em Braille, que existe em algumas das salas de recursos multifuncionais do Tipo II, porém apenas uma professora a utilizava.

Convém salientar que as tecnologias presentes nas salas de recursos multifuncionais das escolas municipais de Bagé não são destinadas para uso exclusivo nesse espaço. Se um aluno precisa utilizar essa tecnologia na sala de aula ou se a professora da sala de aula comum quer utilizar alguma tecnologia

pertencente originalmente a esse espaço, isso é possível. Apesar dessa liberdade, as professoras investigadas afirmam que raramente as professoras da sala de aula comum fazem uso de tais tecnologias.

Noutra perspectiva, as professoras investigadas relataram que, quando necessitam de uma determinada tecnologia que não há na sua escola, elas solicitam o empréstimo para outra escola, sendo prontamente atendidas. Para isso, segundo a professora Matilde (encontro em 22 mar. 2012), elas fazem *"termos de compromisso para deslocar recursos de uma escola para outra na medida da necessidade dos alunos".*

Esse deslocamento, assim como o compartilhamento de algumas tecnologias entre escolas, ocorre para garantir que todas as salas de recursos multifuncionais ofereçam aos professores e aos alunos o que eles necessitam. Matilde esclarece que *"as escolas têm uma parceria para utilização desta máquina, no sentido de preparar material para utilizarmos em todas as escolas que têm alunos com esta necessidade"* (encontro em 22 mar. 2012).

As professoras investigadas relatam que muitas vezes elas mesmas criavam algumas tecnologias para atender seus alunos, pois não contavam com as tecnologias que agora dispõem, conforme relata a professora Marina:

> *Nós confeccionávamos os recursos conforme a necessidade como: teclas de aderência, com a tecnologia assistiva. Com os cursos de aperfeiçoamento que foram trazidos pela secretaria de educação, fomos aprendendo que poderíamos confeccionar este material. Para confeccionar o teclado, posicionávamos o cartão e tirávamos os moldes das teclas, furávamos e fixávamos para usar. Mas agora, utilizo o teclado colmeia com uma aluna com paralisia cerebral, ela tem alguma mobilidade, mas tem dificuldade para utilizar o teclado, apesar de reduzir a aderência das teclas, ela não possui dissociação, e com o teclado colmeia facilita a utilização dos recursos.* (Marina, encontro em 22 mar. 2012).

Quando as professoras não dispunham de computador e impressora nas escolas, elas criavam alternativas. A professora Salete (encontro em 22 mar. 2012), por exemplo, recorda que fazia *"xerox e pintava"* as figuras ou fotos que precisava para trabalhar com o aluno a questão da identidade e comunicação. Com a chegada do computador, Valéria contou que pôde fazer várias atividades pedagógicas:

> *Com o computador e com a máquina fotográfica nós tirávamos fotos dos colegas, banheiros e dependências, para depois imprimirmos para os alunos terem uma familiarização com o meio em que vivem, e daí passávamos para símbolos, pois tínhamos alunos com déficit intelectual. Não adiantava trazer um símbolo que não tinha significado, assim*

> *vivenciávamos aquilo com estas fotos para depois passar para símbolos.* (Valéria, encontro em 22 mar. 2012).

Nesse contexto, pode-se dizer que a presença de uma tecnologia nova na sala de recursos pode contribuir para realização de práticas pedagógicas inclusivas, possibilitando que as professoras alterem, criem e recriem suas práticas pedagógicas. A professora Matilde conta que, quando os computadores chegaram à sala de recursos de uma das escolas em que ela trabalhava, provocou reações em toda a escola, conforme ela descreve:

> *Quando chegaram os computadores na escola Dr. Penna, foi aquele alvoroço. Nem na secretaria tinha computador e eu também não tinha, nem em casa. Então eu disse: "Vamos ter que mexer!" Não tínhamos acesso à internet, mas tínhamos o computador, daí a gente foi mexendo e experimentando. Chegou alguém e disse: "Eu sei gravar um jogo". Aquela coisa bem básica. Assim, no início eram aqueles jogos. Depois que souberam que existiam muitos outros, todos queriam ir para sala de recursos e todos participavam. A gente fazia aquele sucesso, era uma coisa de outro mundo.* (Matilde, encontro em 22 mar. 2012).

A reação das pessoas da escola e da professora especializada foi positiva, na medida em que, mesmo não sabendo usar todos os recursos que o computador oferecia, ela buscou descobri-los. Parece que essa professora é curiosa e aberta às tecnologias, sentido-se desafiada a buscar formas de usá-las. Esse desafio é compreendido como possibilidade, pois é com tal conotação que as professoras referem-se às tecnologias.

Nesse sentido, as professoras Valéria e Michela relatam que, quando receberam o aluno Narciso, que possuía um computador com um software para comunicação alternativa (Boardmaker), elas se mobilizaram para aprender a lidar com esse recurso tecnológico de Tecnologia Assistiva. Assim, construíram suas metodologias de trabalho utilizando esse programa, além de ensinarem e estimularem os demais professores da escola para também fazê-lo. A seguir, apresento um registro fotográfico com a professora Michela desenvolvendo práticas pedagógicas com esse recurso de TA:

Figura 19 – Professora Michela em atendimento educacional especializado com TA

Fonte: a autora (2012)

Dessa forma, as professoras Valéria e Michela usam essa tecnologia a fim de facilitar a comunicação e a interação desse aluno, pois elas reconhecem o potencial desse recurso para os processos de ensino e aprendizagem que desenvolvem em suas práticas pedagógicas, conforme declararam:

> *Tenho um aluno que se comunica através dos olhos. Laptop agora é inevitável, tanto no espaço escolar como nos outros espaços. O Narciso utiliza este recurso como uma forma de comunicação, que lhe possibilita construção e desenvolvimento cognitivo. É uma via de comunicação.* (Michela, encontro em 22 mar. 2012).

> *Estou encantada com o que podemos fazer com este recurso. Este ano recebemos o Narciso, que é um aluno que utiliza o programa Boardmaker. Eu estou aprendendo com a Michela como usar, porque ela tem mais conhecimento de como inserir imagem, som, falas e outras coisas. Com este recurso, o aluno pode interagir com seus colegas e professores, mesmo não falando. É algo bem desafiador esta tecnologia que estamos aprendendo a usar. Tem bastantes detalhes, mas é um software que é bom para aquele aluno que tem muita dificuldade, pois serve como uma porta de acesso para a interação.* (Valéria, encontro em 22 mar. 2012).

Os depoimentos das professoras, além de valorizarem a tecnologia usada pelo aluno, também revelam o desafio pedagógico que o uso dessa tecnologia representa para elas no contexto escolar. A professora Michela explica que tanto ela quanto o aluno que possui essa tecnologia estão aprendendo a usá-la. Ela contou:

> *No caso do Narciso, temos o uso de uma tecnologia que permite que ele se comunique por meio do movimento dos olhos. Então, no plano de AEE deste aluno, tudo se estrutura dentro do uso do computador. Dentro do AEE, a gente faz jogos com ele, mas também faz atividades fora do computador, porque ele também precisa. Isso é novo pra nós. É um desafio*

> *e uma situação que usa a tecnologia na verdade, porque com os alunos que a gente recebe aqui o uso da tecnologia com comunicação alternativa é sempre sim/não. Mas esta tecnologia envolve prancha de comunicação e fazê-las é bem complicado. Mas a dificuldade é mais nossa do que dele, porque ele já é uma pessoa que estava pronta para isso. Então, a gente foi procurando e achando caminhos, pois são coisas novas pra nós.* (Michela, entrevista em 15 maio 2012).

O uso dessa tecnologia em particular faz com que as professoras continuamente estejam pesquisando, estudando e criando diferentes estratégias para que, por meio dela, o aluno consiga interagir e se desenvolver. O estudante usa essa tecnologia tanto nas atividades pedagógicas desenvolvidas na sala de recursos multifuncionais quanto na sala de aula comum.

Nessas situações em que o aluno usará a tecnologia em ambos os espaços, as professoras investigadas explicam que desenvolvem previamente um trabalho de conscientização com os pais, com os professores e com os alunos. Por isso, elas contam o que ocorreu quando o aluno Narciso, por exemplo, passou a levar o laptop para a sala de aula comum:

> *O que nos preocupava era a exclusão digital dos demais, mas foi uma caminhada até chegarmos no que a gente queria. Primeiramente, fizemos trabalhos sobre as diferenças. Conversamos com os alunos e depois conversamos inclusive com o pai do menino para prepará-los para esta introdução, mas foi bem tranquilo. Os outros alunos não se sentem menosprezados por não terem um laptop, vendo a necessidade do colega, que não faz registro em caderno com folhas. A gente colocou este material pra ele e foi tranquilo. A gente conseguiu. Eles acabam por entender que está ali por uma necessidade.* (Michela, encontro em 22 mar. 2012).

> *Tu usar o computador acho que é um significado que tu tem um certo domínio sobre aquela tecnologia, assim, acho que aproxima professor e aluno. Existe uma curiosidade nos outros alunos. Eles veem este menino com uma autoestima muito boa, porque olham e dizem "olha, ele domina um computador, então, ele não é o pobrezinho da turma", porque como ele não anda e não fala, geralmente tem esta conotação.* (Valéria, encontro em 22 mar. 2012).

No caso específico de Narciso, as professoras confeccionam pranchas de comunicação tanto para a sala de aula comum quanto para a sala de recursos multifuncionais. Para tal, elas precisam contar com a colaboração de todos os professores da sala de aula comum, pois este aluno frequenta os anos finais do Ensino Fundamental, que é organizado com diferentes disciplinas e professores.

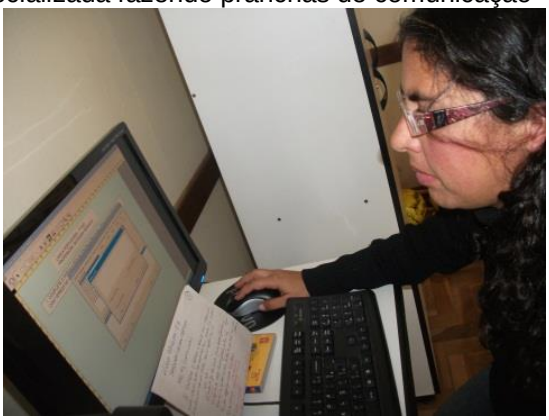
Porém nem sempre se constitui tarefa fácil conseguir o material antecipadamente para construir as referidas pranchas, pois, além de essa construção ser demorada, muitas vezes as professoras a realizam nas suas casas, conforme declarou a professora Michela:

> *Solicitamos ao professor os planos para quatro dias de aula para termos tempo de colocar no computador, porque é demorado e temos que transformar um exercício de responda em um exercício de opções de marcar ou em figuras. Não dá pra ser um questionário, tem que ter duas opções para ele movimentar os olhos e indicar qual opção correta, e isso leva tempo. É trabalhoso. Por isso, solicitamos resumos.* (Michela, encontro em 22 mar. 2012).

> *Às vezes acabamos fazendo na corrida e não conseguimos incrementar tanto as pranchas. Teve dias que o professor deu a prova pra Valéria quase na hora de aplicá-la, e aí o Narciso não tinha. Então, 'se vira nos 30'. A Valéria veio aqui e fez uma prancha numa hora aula, para que na próxima estivesse pronta na sala de aula.* (Michela, entrevista em 15 maio 2012).

Durante uma das observações das práticas pedagógicas de Michela, a professora demonstrou como constrói as pranchas de comunicação, o que pode ser observado na imagem a seguir.

Figura 20 – Professora especializada fazendo pranchas de comunicação



Fonte: a autora (2012)

Durante a demonstração feita por Michela, pude verificar o quanto é trabalhoso e minucioso o processo de confecção das pranchas de comunicação, exigindo das professoras um tempo de que nem sempre dispõem. O desafio aumenta também pelo fato de que elas estão aprendendo a lidar com essa tecnologia e, concomitantemente, têm que auxiliar o aluno a também usá-la.

Na realidade atual das professoras Michela e Valéria, que atendem o Narciso, tal tecnologia é um grande desafio, assim como deve ser para toda a escola e principalmente para o próprio aluno. Contudo, mesmo sem ter se apropriado de todos os recursos dessa tecnologia, as professores conseguem perceber seu potencial pedagógico, por isso não abrem mão de usá-la.

Assim como as professoras fizeram uma escolha e se dispuseram a estudar para aprender e usar a tecnologia em suas práticas pedagógicas, o aluno também

fez, pois ele era aluno de uma escola particular que, segundo seus pais, não estava disposta a investir recursos para que os professores usassem essa tecnologia. Por isso, após ele ter recebido o atendimento educacional especializado na sala de recursos de uma das escolas municipais de Bagé, os pais dele preferiram tirá-lo da escola particular e o colocarem somente em escola municipal, conforme explicou a secretária municipal de Educação:

> *A gente trabalha com a questão do olhar da humanidade, porque sabendo que tu tens professores capacitados e preparados para o atendimento educacional especializado e que a rede pública estadual e privada não tem, como negar o AEE? Aconteceu com um aluno de uma escola privada no ano passado. A mãe pediu para ele ter o atendimento educacional especializado oferecido pelo município... Naquele momento, a gente pensou que se a mãe consegue pagar escola privada ela pode perfeitamente pagar e até contratar pessoas para fazer o AEE. Mas, por outro lado, a gente sabe que a qualidade talvez não fosse a mesma do trabalho que a gente oferece. Então, a gente abriu esta exceção para rede privada e atendemos o menino, porque sabíamos que tínhamos um trabalho de qualidade para oferecer e que para ele seria bom. Logo de imediato, a mãe percebeu isso, porque os programas que passaram a utilizar com ele representaram um salto enorme de qualidade na aprendizagem dele. Assim, no final do ano, a mãe o matriculou na rede municipal de ensino, reconhecendo na rede municipal esta qualidade. Então de certa forma, num primeiro momento a gente age muito no impulso de fazer o bem e atender uma criança que precisa aprender e de pessoas qualificadas para auxiliá-la, e por outro lado a mãe e a família reconhecem isso trazendo esta criança para a rede, desistindo da escola privada e trazendo para a rede pública de ensino, o que parece muito bonito.* (Janise, entrevista em 02 abr. 2012).

A secretária de Educação conta que a escola particular quis que a professora Michela confeccionasse as pranchas de comunicação para os professores usarem na sala de aula comum da escola, mas que isso foi rejeitado, em função das limitações de tempo e porque a referida escola não queria arcar com as despesas.

Com a vinda desse aluno para o sistema municipal de ensino, Michela passou a atendê-lo, fazendo as pranchas de comunicação para que ele utilize no contexto escolar. Ela explicou como faz as pranchas:

> *[...] não tem como fazer pesquisa na internet aqui, por isso fazemos a pesquisa em casa. O que acontece, hoje estou fazendo direto aqui, mas normalmente digito no Word... e depois eu copio e vou montando as pranchas como quero. Se tiver figuras, eu só monto a prancha aqui e levo para casa pra pegar as imagens da internet, quando dá tempo, porque quando não dá tempo faço tudo em casa. Lá todo mundo conhece prancha.* (Michela, entrevista em 22 maio 2012).

Além das questões relacionadas com a confecção das pranchas de comunicação, na afirmação da professora aparece um dado importante que diz respeito à internet, pois não são todas as salas de recursos multifuncionais que

possuem acesso. Quanto a essa questão, conforme dados levantados na pesquisa, embora 81% das professoras que realizam o atendimento educacional especializado trabalhem em salas de recursos multifuncionais das escolas de Ensino Fundamental de Bagé tendo conexão com a internet, 19% delas ainda não contam com esse recurso.

Segundo as professoras, a falta de conexão com a internet dificulta a realização de algumas de suas práticas, conforme manifestações a seguir:

> *Aqui na Escola Tulipa não tem internet. Tive que pedir para o técnico levar lá para o laboratório onde tem internet para ele conseguir instalar o Dosvox. É uma pena mesmo, porque faz falta.* (Salete, entrevista em 23 maio 2012).
>
> *Procuro material na minha sala mesmo, porque ela não está com internet. Se eu precisar usar a internet, espero gentilmente que o secretario me empreste o computador da secretaria, depois volto pra minha sala para atender o aluno.* (Francine, encontro em 18 abr. 2012).
>
> *Na escola eu não uso internet porque não tem, mas em casa eu uso.* (Michela, entrevista em 15 maio 2012).
>
> *Nesta escola ainda não tem internet wireless. Enquanto isso, imprimimos a folha vazia, o Narciso marca no computador, o tutor marca na folha com a caneta, e o professor observa na sala de aula. Se tivéssemos, o professor fazia a prova na sala e mandava imprimir aqui, ou na secretaria, e não precisaria o tutor fazer.* (Michela, entrevista em 22 maio 2012).

De acordo com os depoimentos, a falta de conexão com a internet nas salas de recursos multifuncionais de algumas escolas faz com que as professoras especializadas a utilizem em outros espaços, tanto dentro da própria escola quanto em suas residências, pois elas reconhecem a importância e as potencialidades para sua prática pedagógica.

Dessa forma, as professoras investigadas costumam usar a internet – nas salas de recursos multifuncionais em que há conexão e/ou em suas residências – para fazerem pesquisas e estudarem, bem como para montarem atividades e pesquisarem elementos que possam adicionar nas suas práticas, como imagens, figuras, textos, entre outros.

A professora Valéria se refere aos benefícios da internet para seu trabalho, afirmando:

> *Com a chegada da internet na sala de recursos, facilitou um monte o nosso trabalho, pois gravávamos jogos em DVD, só que a internet te abre os horizontes, pois os jogos que tu quer tem, tu quer uma atividade das quatro operações, tu vai lá e tu tem, quer trabalhar a questão da compreensão tem também. Tu queres imprimir e confeccionar os jogos, tu podes também. Então amplia um monte.* (encontro em 22 mar. 2012).

A presença da internet nas salas de recursos multifuncionais facilitou o trabalho desenvolvido pelas professoras e propiciou que elas fizessem modificações em suas práticas. Nesse sentido, como a professora Valéria afirmou (encontro em 22 mar. 2012), o uso da internet abriu *"horizontes"* para o seu trabalho, possibilitando que ela promovesse não apenas atividades diferenciadas das que habitualmente utilizava, mas também para ampliar as relações que estabelecia com o computador. Dessa forma, as relações que as professoras estabelecem com as tecnologias das salas de recursos multifuncionais são dinâmicas e mutáveis, assim como é a realidade da escola. Moran (2000, p. 53) afirma:

> A internet é uma mídia que facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece. Essa motivação aumenta se o professor cria um clima de confiança, de abertura, de cordialidade com os alunos. Mais que a tecnologia, o que facilita o processo de ensino-aprendizagem é a capacidade de comunicação autêntica do professor de estabelecer relações de confiança com os seus alunos, pelo equilíbrio, pela competência e pela simpatia com que atua.

Porto (2009, p. 38) entende que a escola é "movimento e transformação porque composta por pessoas em relações". A escola é um espaço onde ocorre socialização, encontros, convivência, colaboração e embates entre os sujeitos, sendo estes "autores de sua prática e de seu espaço/tempo de produção, construindo e vivendo relações, saberes, desafios e perspectivas de ser professor e aluno" (ibidem, p. 38-39).

Diante dessa complexidade, como fazer emergir práticas pedagógicas inclusivas que rompam com a educação tradicional e excludente, colocando-se a favor de uma educação libertadora, na perspectiva inclusiva? Tentando responder a essa questão e atender às demandas por mudanças, alguns professores, por exemplo, inserem tecnologias nas suas práticas pedagógicas, acreditando que assim estão realizando transformações significativas nos processos de ensino e aprendizagem. Porém, se eles apenas alterarem os recursos, é provável que a proposta pedagógica continue a mesma. Porto (2012, p. 182) afirma:

> A escola tem a tendência de procurar sua salvação em cada novo instrumento ou novidade que surge no cenário educacional. Aconteceu com o vídeo, com a TV e, agora, com o computador, que poderá ser substituído por outra tecnologia mais moderna sem que sejam aproveitadas e/ou exploradas as possibilidades das que existem.

As professoras especializadas afirmam que, no contexto das escolas em que atuam, algumas vezes os professores se mostram resistentes à inserção das tecnologias no trabalho pedagógico. A professora Valéria explica:

> *Tem professores que não querem, que tenha medo do uso do computador, dizem não às mudanças, fica complicado, pois se pegar o computador e seguir digitando vai ter a mesma função, só trocará o instrumento. Mas se pegar numa proposta de construção, aí só tem a enriquecer, pois o aluno será desafiado, motivado pelos recursos, algo inovador, pois não está ali dado, é uma descoberta.* (encontro em 22 mar. 2012).

A inserção de tecnologias na escola e, mais especificamente, nas salas de aula também pode ser uma forma de *quebrar* a rotina, de modificar algo, embora superficialmente. No entanto, se o que se quer promover são práticas pedagógicas inclusivas, as tecnologias podem ser aliadas em potencial, não apenas pela sua mera inserção em aula, mas pelos princípios, pelas concepções e pelas motivações com que poderão ser utilizadas.

A professora Matilde afirma que os seus alunos demonstram ter muito interesse pelo computador e ela percebeu algumas vantagens na utilização dessa tecnologia:

> *O interesse dos alunos pelo computador é maior, pela facilidade em usar e porque esta tecnologia é significativa para eles. Para os jovens, não adianta quadro de giz, porque eles o consideram banal, não sendo mais um recurso satisfatório. Então o que traz mais entusiasmo e vontade de aprender é o computador. Nele tem muita informação e eles têm acesso a elas com maior amplitude. Que bom seria se todas as escolas pudessem ter computador para os seus alunos na sala de aula, e o professor tivesse formação e conhecimento de como utilizá-lo.* (Matilde, encontro em 22 mar. 2012).

A manifestação da professora demonstra que ela reconhece algumas das possibilidades de uso para essa tecnologia e suas vantagens. Ela exemplificou algumas situações em que utiliza o computador.

> *Tenho uma aluna da sala de recursos que tem paralisia. Em função disto, a coordenação motora dela é lenta. Ela não consegue acompanhar um registro no quadro. Quando tem muita informação, ela não acompanha, mas ela usa muito bem o teclado. Daí eu uso o teclado com ela para construir textos, pois o raciocínio dela na produção não acompanha. O nosso raciocínio é bem mais rápido que o nosso registro. No caso dela, essa diferença é muito mais significativa. Assim, as produções escritas são utilizadas no teclado, onde ela produz com mais rapidez e facilidade.* (Matilde, encontro em 22 mar. 2012).

Porto (2012, p. 186), em relação ao uso do computador, ressalta:

> Pensar o computador na escola não significa somente pensar na ferramenta, mas nos processos e práticas pedagógicas que ele pode

> propiciar com a mediação dos professores. Quando articuladas aos conhecimentos escolares, as tecnologias propiciam práticas pedagógicas interessantes e motivadoras para esses últimos, contribuindo com seu envolvimento na produção do conhecimento.

Ao pensar em processos e práticas pedagógicas desenvolvidas com tecnologias, na perspectiva indicada por Porto (2006b, 2006c, 2012), é preciso considerar as formas de interação das professoras com ou por meio das tecnologias, no contexto escolar. A autora trabalha com a ideia de mídia humana, considerando que, no contexto escolar, o professor é

> [...] uma das principais mídias (humana), é o principal responsável pelo estabelecimento de relações educativas com as mídias tecnológicas e comunicacionais e pelo armazenamento de informações, mas com o processamento, (re)apropriação e (trans)formação de informações, conceitos e valores cada vez mais disponíveis na realidade dos indivíduos. (idem, 2008a, p. 40).

Assim, a forma com que as professoras interagem com as tecnologias influencia a forma com que elas as incluem, ou não, em suas práticas pedagógicas. A experiência intensamente vivida (LARROSA, 2002) de interação com diferentes recursos tecnológicos permite às professoras, além de criarem saberes em relação a essas tecnologias, sentirem-se capazes para criar e recriar suas práticas.

Como exemplo, posso citar o segundo encontro do grupo focal que realizei durante esta pesquisa, no qual as professoras especializadas investigadas tiveram que interagir com tecnologias que disponibilizei, tendo por objetivo construírem a representação de um aluno, usando sucata. Quando as professoras entraram na sala onde aconteceu o encontro e depararam-se com a mesa repleta de objetos tecnológicos, pude observar nas suas expressões curiosidade e espanto, que fiz questão de registrar em meu diário de campo:

> *Sinto a curiosidade e até certo receio no olhar e expressão de cada uma das professoras que chega. Quando elas abrem a porta do laboratório também abrem a de sua percepção para algo novo; uma mesa repleta de sucata tecnológica (termo que usei para denominar todo recurso tecnológico que foi descartado e considerado como lixo por quem o utilizou ou comercializou). A surpresa expressa tanto fisicamente quanto oralmente (Olha só? Nossa! Uau! O que será que teremos pra hoje? Hum!) parece aguçar a curiosidade das professoras participantes do encontro. Não uma curiosidade pura e simples para obter apenas explicações, mas para compreender o que está posto e as implicações disso no que está por vir.* (Diário de campo, 29 mar. 2012).

As professoras permaneceram em pé ao redor da mesa, embora existissem cadeiras em que elas poderiam sentar-se. Porém elas não ousaram sentar pertinho.

O estranhamento em relação aos objetos expostos ficou evidente. Observo que elas vasculharam com o olhar cada espaço da mesa e os objetos ali expostos, sendo que os que eram reconhecidos por elas tiveram seu nome pronunciado:

> *Olha só, telefone! Eu bem que estava precisando de um.* (Valéria, encontro em 29 mar. 2012).
>
> *Ei, tem até uma máquina fotográfica.* (Andrisia, encontro em 29 mar. 2012).
>
> *Tem carregador de pilha, mas e isso aqui o que será?* (Salete, encontro em 29 mar. 2012).
>
> *Hum! Que monte de fio; isso deve ser de dentro do computador.* (Matilde, encontro em 29 mar. 2012).

Elas se expressaram verbalmente, sem tocar em nenhum objeto. Preferiram manter certa distância deles. Isso pode ser traduzido como: nem tão perto para estender o braço e tocar em algum objeto, nem tão longe que não lhes permitisse enxergá-los. Quando revelei a proposta de construção de um boneco, houve um primeiro momento de espanto e de certa angústia, mas, aos poucos, como um pedreiro que precisa construir sua obra, elas foram selecionando os materiais. Olharam, analisaram, manipularam e criaram maior intimidade com a mesa e os objetos tecnológicos dispostos nela.

Figura 21 – Professoras mexendo na sucata tecnológica

Fonte: a autora (2012)

Aquela mesa, vista inicialmente com estranhamento, transformou-se num espaço de apoio, suporte e criatividade para as professoras. Como revelam os registros fotográficos (apresentados no Quadro 19), as professoras buscaram

construir seus bonecos a partir de caminhos próprios. Para tanto, escolheram objetos, analisaram formas e fizeram projeções.

Nessa construção, algumas delas selecionaram os objetos com a planta de sua obra em mente; ou seja, elas tinham a ideia do aluno que queriam construir a partir do aluno que realmente possuíam. Algumas deixaram a imaginação fluir e foram montando a representação dos alunos conforme as sensações que seus sentidos iam lhe indicando.

Figura 22 – Professoras construindo bonecos com sucata tecnológica

Fonte: a autora (2012)

Dessa forma, a construção da representação dos alunos foi ganhando forma. Nesse processo, além de selecionar os recursos, elas também os transformaram e os recriaram. Os fios coloridos das placas de hardware, originalmente simétricos e lisos, foram, com o auxílio de uma caneta, ondulados para construir cabelos cacheados. As teclas do teclado foram arrancadas com alicate para se tornarem olhos e suporte para uma cadeira de rodas. Os cabos grossos foram arrancados para se tornarem braços e pernas móveis. Pilhas e baterias foram coladas para construir corpos. Antenas de modem foram retiradas para construir braços móveis. Placas foram coladas e encaixadas para garantir que a obra conseguisse permanecer em pé, enquanto pilhas foram utilizadas para representar um aluno numa cadeira de rodas, igualmente construída.

Em meu diário de campo, teci comentários sobre as construções realizadas pelas professoras e os desafios para cumprir com a proposta. Apresentarei tais

comentários bem como os meus registros fotográficos das construções que elas fizeram no quadro a seguir, com o objetivo de facilitar a compreensão da dinâmica proposta nesse encontro e dos resultados obtidos.

Quadro 19 – Registros das produções artísticas do segundo encontro do grupo focal

Produções artísticas	**Observações do diário de campo (29 mar. 2012)**
Salete	***Professora Salete*** *encontra dificuldade em deixar seu aluno em pé, ela luta e se esforça inclusive fisicamente. Ela luta com um alicate e chave de fenda para encaixar o corpo da representação de seu aluno em uma placa de rede que permita a ele ficar em pé. Ela afirma que já o construiu cego, então não quer deixá-lo sem andar. Com a ajuda da colega Valéria, que com um alicate arrancou alguns dispositivos eletrônicos que, colados, permitiram que o aluno finalmente ficasse em pé, Salete verbalizou que desistiria de jeito nenhum. Ela foi uma das últimas a concluir a proposta, mas também é uma das mais satisfeitas, pois conseguiu alcançar seu objetivo, deixando a representação de seu aluno em pé.*
Valéria	***Professora Valéria****, ao concluir seu trabalho, manifestou-se satisfeita. Durante a construção da representação de seu aluno, ela buscou se desestressar, fazendo um aluno fictício imaginado por ela. Este aluno, segundo a professora, é somente surdo e não tem problema intelectual. Então, a sua proposta hipotética de trabalho com este aluno, começaria na educação infantil, quando por ela seria considerado o momento ideal.*
Andrisia	***Professora Andrisia****, durante a realização da proposta de construção da representação de seu aluno, revelou-se minuciosa. Diferente das colegas, sua construção foi a menor em termos de tamanho, porém, em grau de complexidade, é provável que seja a que expressa com maior riqueza de detalhes a representação do aluno que ela tinha em mente. Assim, usando pilhas e carga de baterias ela construiu seu aluno inclusive com a cadeira de rodas e o cinto de segurança que ele utiliza.*

Matilde 	***Professora Matilde**, durante a construção, não mediu esforços em deixar a representação de seu aluno o mais apresentável possível, usando acessórios e roupas confeccionados por ela, sendo que foi a única que utilizou agulha e linha para costurar e criar as roupas de seu aluno.*
Francine 	*A **Professora Francine** foi a única que construiu a representação de uma aluna. A professora esclareceu que sua aluna é a representação de uma aluna sua. Ela escolheu esta aluna, porque, embora ela tenha um alto grau de comprometimento intelectual, ela é extremamente carinhosa, ao ponto de transformar o cansaço do final de uma manhã de trabalho exaustiva em um momento de prazer, alegria e relaxamento. Acredito que a fala da professora manifestou-se concretamente em sua representação, pelo cuidado e delicadeza com que a fez. Ela enroscou um por um os fios que representavam os cabelos da aluna. Fez questão de colocar um sorriso aberto e bem grande nela. A saia da menina foi feita de tecido, com pregas coladas uma a uma.*

Fonte: a autora (2012)

A proposta de construir uma representação de alunos com recursos tecnológicos que não conheciam, ou ao menos não haviam utilizado com essa finalidade, fez com que as professoras se sentissem desafiadas. Em nenhum momento, elas se negaram a realizar a atividade ou manifestaram qualquer tipo de resistência. Ao contrário, ao encararem essa proposta de construção de alunos como desafio, estabeleceram metas para elas próprias e envidaram esforços possíveis para cumpri-las. Elas fizeram o que puderam para superar dificuldades com o uso de tecnologias, tais como: o formato não se adequava ao que elas queriam fazer, as partes de um objeto não se soltavam facilmente, alguns recursos não encaixavam entre si, entre outros. Mas elas superaram as dificuldades, construíram a representação dos alunos e ficaram satisfeitas e orgulhosas com elas.

Assim, as professoras interagiram com as tecnologias de forma propositiva, aberta, criativa, colaborativa e dinâmica, encarando-as como possibilidade não apenas para criarem representações de alunos, mas para, a partir delas e da interação com as colegas, fazerem novas descobertas e construírem novas aprendizagens. Porto (2008a, p. 59), discutindo a questão da aprendizagem, afirma:

> [...] aprender é mais que compreender, conceituar e caminhar pelas certezas das racionalidades. Aprender é querer compartilhar, dar sentido, interpretar, viver e expressar a vida, em caminhos umedecidos de dúvidas,

> onde a imaginação é uma das formas usadas para expressão não só das subjetividades, mas dos conceitos, ideias, imagens e relações.

Essa forma de pensar e de interagir com as tecnologias possivelmente se reflete nas práticas que tais professoras desenvolvem nas salas de recursos multifuncionais das escolas em que trabalham. Mas, embora a tecnologia seja reconhecida como importante instrumento para a educação, Porto (2012, p. 191) assinala que

> [...] ela não pode entrar na sala de aula sem estar aliada aos **saberes dos professores** e alunos, mas que seja inserida em um **planejamento coletivo** de escola que pensa junto. As tecnologias interferem na **construção do conhecimento**. Elas são mais do que suporte, elas interferem no modo de pensar, sentir e agir das pessoas. O modo como os sujeitos se relacionam socialmente e adquirem conhecimentos hoje em dia tem a ver com as **tecnologias** de que eles dispõem em sua vida. (grifos da autora).

A professora Valéria associou a compreensão da interação com a da comunicação, afirmando que ambas são fundamentais para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas com alunos com NEE. Ela declarou:

> *Na verdade este recurso tecnológico ajuda o aluno, pois é um recurso que facilita a interação. Sem ele a comunicação fica restrita e sem comunicação não existe aprendizado. Seja a comunicação oral, a linguagem de sinais, seja corporal, facial ou em Braille, ou qualquer outra forma, mas precisa estabelecer esta troca. O recurso ajuda, pois consegue fazer esta interação, professor-aluno, aluno-aluno, ele consegue ter acesso a informações também, interagir, pois o aluno não pode somente receber, ele tem que interagir. O que se via antes é que alunos com comprometimento muito grande... só recebiam informação e, com esse software, este aluno possibilita que ele também interaja.* (Valéria, encontro em 22 mar. 2012).

Portanto essa professora enfatiza não somente a importância da interação do professor com a tecnologia, mas também a do aluno. Na prática pedagógica inclusiva, a interação com as tecnologias envolve tanto professores quanto alunos, suas formas de pensar, sentir, conhecer, aprender e transformar.

Contudo as práticas pedagógicas inclusivas podem ou não envolver a interação com recursos tecnológicos. O que garante a transformação não é apenas a presença de um recurso ou uma técnica nova, mas, sim, a construção de uma práxis pedagógica capaz de responder e atender às necessidades dos alunos, contribuindo para a resolução de problemas. Por outro lado, também não se pode desprezar o potencial das tecnologias para o desenvolvimento de uma educação transformadora com práticas pedagógicas inclusivas.

Tendo por referência os depoimentos das professoras investigadas, percebo que o uso pedagógico das tecnologias se constitui em importante aliado nas práticas desenvolvidas por elas na perspectiva de incluir os alunos com necessidades educacionais especiais no contexto escolar. Nesse sentido, pensar o uso pedagógico das tecnologias e as formas de interação por meio delas extrapola sua pura e simples escolha por parte do professor, pois abarca e prescinde uma discussão abrangente e vigorosa em torno da inclusão no contexto escolar como um todo, e não apenas na sala de recursos multifuncionais.

A presença das tecnologias nas salas de recursos multifuncionais, somada ao desejo e à disponibilidade para aprender das professoras investigadas, faz com que elas sintam-se desafiadas a usá-las pedagogicamente e, para isso, buscam aperfeiçoamento e formação que contribua para qualificar seu trabalho.

Assim, mesmo quando as tecnologias são desconhecidas pelas professoras, elas não se tornam barreiras para o trabalho que desenvolvem, mas oportunidades de formação, crescimento profissional e de criação e recriação de suas práticas pedagógicas, auxiliando no processo de inclusão.

6 PARA ALÉM DE COLHER – A IMPORTÂNCIA DE SEMEAR, CULTIVAR E MULTIPLICAR: CONSIDERAÇÕES FINAIS

> *... temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003, p.56)*

Na parábola do semeador, a semente lançada em solo fértil germina e se transforma em fruto, que se multiplica “um a cem, outro a sessenta e outro a trinta” (BÍBLIA SAGRADA ONLINE, 2012 – Mt 13,23). A colheita não representa a última etapa do ciclo vital da semente e, sim, a possibilidade de ser multiplicada e espalhada para outros solos e caminhos e, assim, ter a oportunidade de recomeçar. Comparo o último capítulo deste estudo com o momento da colheita do fruto, pois não tenho por objetivo encerrar ou ceifar as reflexões sobre o tema investigado e sim, contribuir para que os frutos colhidos possam ser multiplicados.

Nesse sentido, pretendo trazer algumas considerações sobre as práticas pedagógicas inclusivas com tecnologias protagonizadas pelas professoras que realizam o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Bagé-RS, sendo estas práticas consideradas por mim como sementes lançadas pelas professoras, entendidas como semeadoras-jardineiras, por serem capazes de multiplicar inclusão no campo fértil da educação.

Refletindo sobre os passos dados desde o início desta investigação, percebo que, assim como o semeador escolheu o caminho que iria seguir para lançar as sementes, defini o caminho investigativo e formativo que desejei trilhar de acordo com minhas convicções, princípios, inquietações e esperanças. Antes de percorrê-lo, eu o desejei e sonhei vigorosamente, não como algo inalcançável, mas como utopia, no sentido atribuído por Freire (2006), que a relaciona com a esperança e com a possibilidade de concretização dos sonhos possíveis.

Os estudos que anteriormente eu havia realizado em cursos de pós-graduação, em nível de especialização e de mestrado, cuja temática da inclusão esteve sempre presente, fortaleceram-me teoricamente e fizeram emergir em mim o desejo de aprofundá-los numa perspectiva de anúncio e de desvelamento. Por isso, desde o momento de elaboração do projeto de pesquisa (gerador deste estudo),

busquei investigar a inclusão sob a ótica de quem trabalha a favor dela e desocultar experiências significativas que pudessem anunciar a inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais, como horizonte real e possível.

Recordo que fiz a primeira apresentação deste projeto no processo seletivo para ingresso no curso de doutorado, durante a etapa de entrevista. Nessa apresentação, usei um vidro com óleo aromático de três cores, produzido especialmente para a ocasião. O vidro representava a escola, e os diferentes óleos, professores e alunos. Ao abrir o vidro e permitir que aqueles óleos tanto pudessem ser libertados do vidro que os prendia quanto pudessem exalar o perfume que revelava a essência que os compunha, apresentei meus desejos de investigação.

Sinto que o perfume exalado por aquele vidro ainda está presente em mim e faz com que eu não esqueça o compromisso assumido de lutar para que todos os que estão presos, amarrados e/ou sufocados pelos diferentes *vidros* (modelos) que a sociedade insiste em colocar nas pessoas – por meio da opressão, da marginalização e da exclusão – consigam sair deles e se libertarem.

Penso que, para tornar-me pesquisadora, também precisei *abrir o vidro* das certezas absolutas, dos pensamentos pessimistas e desencorajadores, da ingenuidade, da insegurança e da falta de autoconfiança, que em alguns momentos habitaram em mim, para que eles se dissipassem. Assim, pude aumentar em mim a esperança, a fé, a amorosidade, a alegria, a criticidade e a convicção de que a mudança é possível e que a história é um tempo de possibilidade e não de determinismos (FREIRE, 2011).

Essas convicções e esses sentimentos conduziram-me durante a pesquisa e pude percebê-los também nas professoras investigadas. Coragem, perseverança, generosidade, amorosidade, dinamismo, cuidado, esperança, alegria e dedicação são atributos que não faltam às professoras pesquisadas.

Pude observar esses atributos tanto em suas práticas pedagógicas quanto nos diálogos que mantive com elas. Quando conversei pelo telefone com a professora Andrisia (Diário de campo, 25 abr. 2012) a respeito das razões pelas quais ela decidiu se tornar professora do AEE, ela me disse que sua razão diz respeito ao fato de ela ter perdido três filhos durante três gestações consecutivas. Os médicos não souberam dizer os motivos pelos quais o organismo dela rejeitava os fetos e não permitia que ela mantivesse a gestação por muito tempo. Segundo ela, não há exames no Brasil que ela não tenha feito, na tentativa de explicar o que

houve. Os médicos afirmaram a ela que, se algum dos bebês tivesse sobrevivido, ele provavelmente teria alguma deficiência. Assim, ela decidiu que, se a ela não foi permitido cuidar dos seus próprios filhos, cuidaria dos filhos dos outros, com o mesmo amor e dedicação que cuidaria dos seus, tendo eles deficiência ou não. A partir de então, ela se dedicou à área da Educação Especial e se apaixonou pela profissão. Atualmente, a professora tem uma filha de sete anos que adotou e sente-se muito feliz e realizada, tanto na vida pessoal quanto profissional.

Quando essa professora me explicou, durante o terceiro encontro do grupo focal, que havia se tornado professora do AEE por questões pessoais, hipoteticamente pensei que talvez ela tivesse um parente deficiente, o que a motivaria a atuar nessa área. Mas, naquele momento, ela não esclareceu a questão, e eu respeitei sua decisão, sem aprofundar o questionamento. Porém, no contato telefônico, ela me surpreendeu com uma história de vida sofrida e, ao mesmo tempo, de superação, generosidade, desprendimento e garra.

Diante disso, acredito que não são apenas os alunos dessas professoras que são especiais, e sim elas próprias. Não são apenas as práticas dessas professoras que podem ser inspiradoras e/ou inovadoras, mas suas próprias vidas, suas concepções de educação, seus princípios e suas crenças, que as fizeram docentes e educadoras que não se satisfazem em apenas espalhar sementes pelos caminhos, mas que procuram cultivá-las nas práticas inclusivas que desenvolvem e nos *corações* dos que com elas convivem.

As professoras semeadoras-jardineiras lançam as sementes da inclusão, mas, assim como o semeador da Parábola, sabem que elas podem cair em diferentes solos. Cerqueira Filho (2008, p. 262) identificou seis tipos de solos, denominados “beira do caminho, pedregal, espinheiro e três perfis de boa terra que produzem 30, 60 e 100”, que a seguir comentarei sob a ótica da inclusão.

A semente inclusiva que cai à beira do caminho é representada pelas pessoas que não acreditam na inclusão e procuram manter seus *corações* fechados para ela. Embora essas pessoas não possam impedir que os alunos com necessidades educacionais especiais frequentem sua sala de aula, elas procuram não se envolver diretamente com eles, desconsiderando suas potencialidades de real aprendizagem. Permitem que o aluno esteja em sua aula, mas não se preocupam com sua aprendizagem e seu desenvolvimento. A semente inclusiva cai em seus corações, mas não consegue germinar e criar raízes.

Quando a semente cai no terreno pedregoso, ela inicialmente faz com que a pessoa se empolgue diante da possibilidade de incluir o aluno com necessidades educacionais especiais e tornar-se, por exemplo, uma professora inclusiva. Porém, diante das primeiras dificuldades, as pessoas que representam esse tipo de terreno acabam se desmotivando e desistindo de cultivar a semente. Embora elas tenham vontade de cultivar a semente da inclusão, não possuem terra fértil suficiente para que ela seja enraizada, ou seja, essas pessoas não têm formação pedagógica teórica e prática que as capacite para retirar as pedras (dificuldades) que encontram pelo caminho. Por isso, nesse solo a semente nasce, mas não consegue sobreviver.

No solo espinhoso, a semente inclusiva é sufocada pela descrença na sua capacidade de desenvolvimento e realização. As pessoas que simbolizam esse tipo de solo negam a inclusão e muitas vezes agem de forma contrária a ela, por exemplo, recusando-se a participar de cursos de formação continuada, limitando a oferta de atividades pedagógicas para os alunos com necessidades educacionais, negando-se a adaptar materiais ou construir atividades diferenciadas.

Enfim, quando a semente inclusiva é lançada na boa terra dos corações das pessoas que o representam, ela consegue nascer, germinar, crescer e frutificar. Na Parábola do Semeador, a semente se desenvolve na boa terra, porém em algumas ela produz 30, outras 60 e outras 100 frutos.

A boa terra que produz a partir de uma semente e consegue se multiplicar em outras 30 simboliza as pessoas que, ao reconhecerem a inclusão escolar como um direito dos alunos com necessidades educacionais especiais, começam a fazer as suas primeiras iniciativas para contribuir nesse processo. Por exemplo: participação em cursos de formação na área da Educação Especial, adaptações de materiais didáticos, planejamentos, contatos com outros professores e colegas, entre outros. Assim, elas recebem a semente inclusiva e passam a buscar os meios para cultivá-la e desenvolvê-la.

Os solos que de uma semente conseguem se multiplicar tornando-se 60 representam aqueles que já despertaram há algum tempo para a inclusão e que contribuem não apenas para que os alunos com necessidades educacionais especiais frequentem a sala de aula, mas trabalham para que nelas os alunos também aprendam e se desenvolvam.

Os solos que de uma semente conseguem se multiplicar em 100 simbolizam as pessoas em que a semente da inclusão faz parte de suas vidas tanto profissional

quanto pessoal, pois elas lutam pela inclusão com os recursos que dispõem nos diferentes espaços de convívio em sociedade. Assim, as pessoas que simbolizam esse tipo de solo não apenas cultivam a semente inclusiva em seus corações, mas também buscam auxiliar outras pessoas para que o façam também.

Mas será que os terrenos à beira do caminho, no pedregal e no espinheiro podem se transformar em boa terra? Eu acredito que sim, pois nessa metáfora tais terrenos representam pessoas, que são sujeitos históricos capazes de transformar a si mesmas e ao mundo em que vivem.

Portanto todos os terrenos possuem potencial para se tornarem boa terra. Mas, para que isso ocorra, as pessoas que representam solos que não são boa terra não podem receber a semente inclusiva de forma passiva e indiferente; ao contrário, precisam empenhar esforços para cultivá-la. Assim, essa transformação depende em grande parte do desejo, da boa vontade e das ações que cada pessoa promove para cultivar a semente da inclusão. Nesse contexto, cabe àquelas pessoas que já se tornaram boa terra semearem a semente inclusiva de acordo com as suas possibilidades, conscientes de que, como “aprendizes da vida” (CERQUEIRA FILHO, 2008, p. 268), estão permanentemente aprendendo, mas também ensinando, assim como as professoras investigadas.

Este estudo confirmou o pressuposto de que as professoras investigadas realizam práticas pedagógicas inclusivas a partir da postura curiosa, receptiva, aberta, esperançosa, colaborativa e comprometida com que trabalham e mobilizam a escola como um todo, a favor da inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais.

No planejamento das práticas pedagógicas inclusivas que desenvolvem, as professoras definem os recursos que utilizarão tendo por referência, os objetivos definidos para esta prática e as necessidades educacionais especiais dos seus alunos. Desta forma, elas usam tanto tecnologias sofisticadas como softwares, quanto recursos simples como folhas de ofício ou mesmo materiais confeccionados por elas próprias, pois os reconhecem como ferramentas que facilitam o seu trabalho pedagógico.

Logo, as professoras utilizam nas práticas que desenvolvem grande parte das tecnologias existentes nas salas de recursos multifuncionais.

Práticas pedagógicas inclusivas podem ou não ser desenvolvidas por meio de tecnologias. O que garante o sucesso da ação docente não é a presença de uma

tecnologia diferenciada, mas a construção de uma práxis pedagógica capaz de responder e atender às necessidades dos alunos, colaborando para que eles consigam, efetivamente, ser incluídos. Contudo, penso que não se pode desprezar o potencial das tecnologias para o desenvolvimento de práticas inclusivas, uma vez que, para a concretização da inclusão, é preciso que sejam utilizados todos os meios disponíveis possíveis, dentre eles os tecnológicos.

O estudo revelou que as tecnologias propiciam que as professoras alterem, criem e recriem suas práticas, instigando e favorecendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Assim, defendo que a utilização de tecnologias em práticas pedagógicas inclusivas contribui significativamente para que o aluno com necessidades educacionais especiais tenha acesso ao conhecimento e ao aprendizado e, que possivelmente são as estratégias pedagógicas oportunizadas pelas professoras, nessas práticas, que contribuem para a superação de dificuldades, favorecimento da aprendizagem e inclusão.

Mas incluir não significa simplesmente inserir uma pessoa na sua comunidade e/ou nos ambientes destinados à educação, ao lazer e ao trabalho. Incluir implica acolher as pessoas de um determinado grupo, independentemente de suas especificidades, reconhecendo que elas são únicas, diferentes umas das outras e, consequentemente, não precisam ser categorizadas.

Assim, compreendo que especiais podem ser considerados todos os alunos, reconhecidos em suas singularidades, como sujeitos que evoluem, constroem conhecimentos e possuem sentimentos, necessidades, possibilidades e desejos, assim como também o é a própria educação inclusiva, em que o adjetivo *especial* é atribuído à capacidade de ressignificação e à reorganização das instituições de ensino, para respeitar as diferenças de cada pessoa, conforme indica Santos (2003, p.56) na epígrafe inicial deste capítulo.

Tendo as parábolas do Semeador e do Jardineiro como pano de fundo para redigir este texto, penso que, embora o terreno da escola e o *coração* das pessoas que nela atuam possam ser frágeis, pedregosos e/ou espinhosos, fazendo com que a semente da inclusão muitas vezes pereça, as práticas desenvolvidas pelas professoras semeadoras-jardineiras trazem para esses lugares terra nova e fértil. Assim, contribuem para que a semente da inclusão lançada e cultivada possa criar raízes no contexto escolar, fortalecendo a educação inclusiva, contribuindo para

embelezar o mundo e garantindo que a vida siga seus rumos em movimentos de renovação e transformação a favor de todos.

REFERÊNCIAS

ALCALDE, Sônia. **Mapa de Bagé**. 2007. Disponível em: <http://www.blocosonline.com.br/literatura/poesia/cidbr/bage/bage01.php>. Acesso em: 10 ago. 2012.

ALVES, Nilda. **Educação e supervisão**: o trabalho coletivo na escola. São Paulo: Cortez, 2003.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Liber Livro, 2005.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, v. 11, n. 21, p. 160-173, mar. 2001. Disponível em: <http://www.centroruibianchi.sp.gov.br/usr/share/documents/08dez08_biblioAcademico_paradigmas.pdf> Acesso em: 1 dez. 2011.

_____. **Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**. A Fundamentação Filosófica. v.1. Brasília: MEC; SEESP, 2004.

_____. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2005.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 2004.

BABIN, Pierre; KOULOUMDJIAN, Marie-France. **Os novos modos de compreender**. São Paulo: Paulinas, 1989.

BAGÉ. Prefeitura Municipal de Bagé. Notícias. **Praça Acessível**. Disponível em: <http://www.bage.rs.gov.br/noticias_visualiza.php?id=820>. Acesso em: 12 jun. 2012.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, p. 383-403, 1999.

BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre: Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil (CEDI), 2008. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/Introducao%20TA%20Rita%20Bersch.pdf>. Acesso em 29 dez. 2008

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BÍBLIA SAGRADA ONLINE. [Homepage]. 2012. Disponível em: <http://www.bibliaon.com>. Acesso em: 10 set. 2012.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Koop. **Investigação qualitativa em Educação**. Portugal: Editora Porto, 1994

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O jardim de todos**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien (Tailândia): Unesco, 1990a.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990b.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2012.

_____. CORDE. **Declaração de Salamanca**: e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1997.

_____. **Decreto n. 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a lei n. 7.853, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001a**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 2/2001b**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília: 14 set. 2001.

_____. **Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001c**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

_____. **Resolução CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.
php?option=com_content&view=article&id=12633&Itemid=86>. Acesso em: 6 maio 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação. **Portaria n. 2.678, de 24 de setembro de 2002**. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resoluçoes_2002/por2678_24092002.doc>. Acesso em: 8 nov. 2011.

_____. Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (org.). **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004a.

_____. **Decreto 5.296 de 2 de dezembro de 2004b**. Disponível em <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=240147>. Acesso em: 16 jun. 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva**: direito à diversidade. Brasília: MEC/SEESP, 2006a.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação; Ministério da Justiça; Unesco, 2006b.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Comitê de Ajudas Técnicas (CAT). Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Ata VII**. 2006c.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007a.

_____. **Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007b**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 20 set. 2012.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Comitê de Ajudas Técnicas. **Ata da Reunião V**, ago. 2007c. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.gov.br/pessoas-com-deficiencia-1/conheca-seus-direitos>. Acesso em: 21 dez. 2007.

_____. **Decreto n. 6.571 de 17 de setembro de 2008a**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2008.

_____. Presidência da República. **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009a**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009b**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010a**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=14906&option=com_content&view=article>. Acesso em: 29 ago. 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica n. 11 de 2010b**. Dispõe sobre orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas em escolas regulares. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=5294&option>. Acesso em: 29 ago. 2010.

_____. **Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**: Manual de Orientação. Brasília: MEC, 2010c.

_____. **Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011a**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 28 dez. 2011.

_____. **Decreto 7.612 de 17 de novembro de 2011b**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm>. Acesso em: 12 out. 2012.

_____. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação** (PNE – 2011/2020). 2011c. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/5826/projeto_pne_2011_2020.pdf?sequence=1> Acesso em: 15 set. 2012.

BRITO, Alessandro Miranda. **Que tipo de solo é o seu coração?** (Mateus 13:1-23). 2011. Disponível em: <http://alessandromb1.wordpress.com/2011/11/02/que-tipo-de-solo-e-o-seu-coracao>. Acesso em: 15 ago. 2012.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão**: introdução. Brasília: MEC; Secretaria Especial de Educação, 2006.

CERQUEIRA FILHO, Alírio de. **Parábolas terapêuticas**: uma abordagem psicológica transpessoal das parábolas e outros ensinamentos de Jesus. Santo André: EBM Editora, 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

CÓSSIO, Maria de Fátima; RODRIGUEZ, Rita de Cássia. Políticas públicas e possibilidades de construção da escola inclusiva. In: DOTTI, Corina Michelon. **Diversidade e inclusão**: reconfiguração da prática pedagógica. Caxias do Sul: Educs, 2008. p. 93-109.

DEMO, Pedro. **Universidade, aprendizagem e avaliação**: horizontes reconstrutivos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do conhecimento**: os desafios da educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

EUSTAT, 1999. **Educação em tecnologias de apoio para utilizadores finais**: linhas de orientação para formadores. Disponível em: <http://www.siva.it/research/eustat/eustgupt.html>. Acesso em: 4 mar. 2012.

DELORS, Jacques. **Os quatro pilares da educação**. Madrid: Santillana, 1996.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luisa de Marillac P.; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Aspectos legais e orientação pedagógica**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FONSECA, Vítor da. **Educação Especial: programa de estimulação precoce**. Uma introdução às idéias de Feuerstein. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativos: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 34-41.

_____; SHOR, Ira. **Medo e ousaria**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Canção óbvia**. [1990] Disponível em: <http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/biografia/08_biografia_correspondencias.html>. Acesso em: 12 out. 2012.

_____. **Cartas à Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 2000.

_____. Meu sonho é o sonho da liberdade. In: FREIRE, Ana Maria (org.). **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Unesp, 2004. (Série Paulo Freire).

_____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d' Água, 2005a.

_____. **Educação e mudança**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2005b.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GALVÃO FILHO, Teófilo. As tecnologias na escola e no mundo atual: fator de incluso social do aluno com necessidades especiais? In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., Fortaleza, 2002. **Anais...** Brasília: MEC, 2002.

_____; HAZARD, Damien; REZENDE, André L. A. **Inclusão educacional a partir do uso de Tecnologia Assistiva**. Salvador: Editora da Universidade do Estado da Bahia (EDUNEB); Unesco, 2007.

_____; DAMASCENO, Luciana L. Tecnologia Assistiva em ambiente computacional – Recursos para a autonomia e incluso sócio-digital da pessoa com deficiência. In: INSTITUTO BRASILEIRO DE TECNOLOGIA SOCIAL. **Tecnologia Assistiva nas escolas**: recursos básicos de acessibilidade sócio-digital para pessoas com deficiência. São Paulo: ITS, 2008. p. 25-45.

_____. **Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva**: apropriação, demandas e perspectivas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <http://www.galvaofilho.net/tese.htm>. Acesso em: 10 mar. 2012.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1991.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Educación e formación de personas adultas**. Guatemala: MINEDUC, 2001.

INGUI, Daniela. Homem-máquina e o progresso da ciência. **Revista Eletrônica de Jornalismo Científico**. 2010. Disponível em: <http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=58&id=736>. Acesso em: 12 nov. 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE TECNOLOGIA SOCIAL. **Tecnologia Assistiva nas escolas**: recursos básicos de acessibilidade sócio-digital para pessoas com deficiência. São Paulo: ITS, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação básica: 2011 – resumo técnico**. Brasília: Inep, 2012. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2011.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2012.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distancia**. Campinas: Papirus, 2003.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LAUAND, Giseli Barbieri do Amaral. **Fontes de informação sobre tecnologia assistiva para favorecer a inclusão escolar de alunos com deficiências físicas e múltiplas**. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 2006.

LITWIN, Edith. **Tecnologia educacional**: política, histórias e propostas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LUCKESI, Cipriano. Formalidade e criatividade na prática. **Revista Abceducatio Pedagógica**, n. 48, p. 28-29, ago. 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Quem tiver que conte outra. In: _____ (org.). **Caminhos pedagógicos da inclusão**: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. São Paulo: Memmon, 2001. p. 223-240.

MARTINS, Claudete da Silva Lima. **Navegando no universo da Educação a Distância e nas redes dialógicas que a constituem**: com a palavra os sujeitos do curso de formação docente em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2007. Disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/fae/ppge/arquivos/File/teses_e_dissertacoes/claudete_da_silva_lima_martins.pdf>. Acesso em 22 dez. 2008.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez , 2005.

MICHAELIS. **Dicionário online**. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br>. Acesso em: 1 jul. 2012.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2012.

MORAN, Jose Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

_____. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2007.

NETO, Jonas. **A Parábola do Semador e da semente**. [2012]. Disponível em <http://www.estudosgospel.com.br/estudos/diversos/a-parabola-do-semeador-e-da-semente.html>. Acesso em: 10 set. 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 4 set. 2012.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova Iorque: ONU, 2006.

PENTEADO, Heloísa. Pedagogia da Comunicação, teorias e práticas. São Paulo: Cortez, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PORTO, Tania Maria Esperon. **Telenovelas e estudantes: leituras e achados**. Ecos Revista, Pelotas, v. 1, n. 3, nov. 1997.

_____. **Televisão na escola... afinal, que pedagogia é esta?** Araraquara: JM, 2000

_____. A comunicação na escola e a formação do professor em ação. In: _____ (org.). **Redes em construção**: meios de comunicação e práticas educativas. Araraquara: JM, 2003a. p. 79-110.

_____. La comunicación y la educación, una alianza necesaria en la escuela. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN. **Anais...**. Huelva (Espanha); Querétaro (México): 2003b.

_____. Professoras em aprendizagem: brincando com linguagens em artes e comunicação. In: PERES, Eliane; TAMBARA, Elomar; GHIGGI, Gomercindo (org.). **Programa especial de formação de professores em serviço da FaE/UFPel**: dez anos de experiências, reflexões e práticas. Pelotas: Seiva, 2006a. p. 291-306.

_____. As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis… relações construídas. **Revista Brasileira Educação**, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006b.

_____. Cartas que ensinam quem ensina: uma mirada na trajetória docente. In: PERES, Lúcia Maria Vaz; PORTO, Tania Maria Esperon. **Tecnologias da educação**: tecendo relações entre imaginário, corporeidade e emoções. São Paulo: Junqueira & Marin Editores, 2006c.

_____. Aprendizagens com tecnologias, artes e comunicação em cursos de formação docente. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 31, n. 2, p. 337-352, 2006d.

_____ (org.). **Práticas de ensino**: a pesquisa como reflexão na e sobre a ação docente. Pelotas: Seiva, 2008a.

_____. **Linguagens**: As tecnologias de comunicação e informação na escola. 2008c. Disponível em: <http://www.gestaoelideranca.com.br/educacao/artigos/6376/linguagens-as-tecnologias-de-comunicacao-e-informacao-na-escola/pagina-2>. Acesso em: 15 abr. 2010.

_____. Inserções de tecnologias e meios de comunicação em escolas públicas de nível fundamental: uma realidade em estudo. **Revista Linhas**, v. 10, n. 2, jul./dez. 2009, p. 34-59.

_____. As tecnologias estão nas escolas, e agora, o que fazer com elas? In: FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, Cesare (org.). **Cultura digital e escola**: pesquisa e formação de professores. Campinas: Papirus, 2012. p. 167-194.

QUINTANA, Mário. **A cor do invisível**. São Paulo: Globo, 1989.

RODRIGUES, Anna Maria Moog. Por uma filosofia da tecnologia. In: GRINSPUN, Mirian P. S. Z. (org.). **Educação tecnológica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2001. p. 75-129.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: MEC/SEESP; Fortaleza: UFCE, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, v. 1).

SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SALOMON, Gavriel; PERKINS David N.; BLOBERSON, Tamar. Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologias inteligentes. **Revista CL&E**. Métodos Y Técnicas para el Educador en las áreas del Currículum. 1992. Disponível em: <http://www.neuquen.edu.ar/regresoreceso/materiales%20otros/SALOMON-coparticipando_en_el_conocimiento.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003a.

_____. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003b.

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita. **Assistiva**: Tecnologia e Educação. 2011. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>. Acesso em: 5 nov. 2011.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Por que o nome "Tecnologia Assistiva"?** 1996. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>. Acesso em: 22 mar. 2012.

_____. **Vida independente: história, movimento, liderança, conceito, reabilitação, emprego e terminologia**. São Paulo: Revista Nacional de Reabilitação, 2003, p. 1.236.

_____. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?** 2005**.** Disponível em http://bauru.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=9449 Acesso em 15 out. 2012.

_____. **Inclusão construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. Revista Nacional de Reabilitação. São Paulo: 24, jan/fev. 2002. ano 5, p. 6-9.

STRECK, Danilo Romeu. Pesquisar é pronunciar o mundo. In BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (orgs). **Pesquisa Participante**: a partilha do saber. São Paulo: Idéias e Letras, 2006. p. 259 – 276.

VALENTE, José Armando (org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: Unicamp, 2002.

_____. Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador: O papel do computador no processo ensino-aprendizagem. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Integração das Tecnologias na Educação**. Brasília: MEC/SEED, 2005. p. 22- 31.

VERASZTO, Estéfan et al. **Tecnologia**: buscando uma definição para o conceito. 2009. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/prismacom/article/view/690/pdf>. Acesso em: 14 nov. 2011.

VIEIRA, Alaídes Ribas. **Poema para Bagé**. 2007. Disponível em: <http://www.jornalminuano.com.br/noticia.php?id=13337&data>. Acesso em: 28 jun. 2012.

VIEIRA, Fernando David; PEREIRA, Mário do Carmo. **Se houvera quem me ensinara...** A Educação de pessoas com Deficiência Mental. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICE A – Questionário

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS – UFPel

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CURSO DE DOUTORADO

Prezado(a) Professor(a),

Desejo conhecer um pouquinho de seu trabalho, pois o considero muito importante e significativo. Desta forma, solicito sua colaboração, preenchendo e respondendo este questionário, de acordo com a realidade do trabalho que desenvolves no serviço de atendimento educacional especializado oferecido na sala de recursos multifuncionais da escola em que tu atuas:

1) Nome:

2) Formação:

3) Tempo de serviço atuando na Educação Especial/Educação Inclusiva:

4) Escola(s) em que atua:

5) Preencha o quadro com o total de alunos que você atende atualmente, por nível/modalidade de ensino, especificando qual é a necessidade educacional especial apresentada por eles.

Nível/modalidade	Número de alunos	Necessidade Educacional Especial apresentada por estes alunos(as)
Educação Infantil		
Ensino Fundamental	1º Ano	
	2º Ano	
	3º Ano	
	4º Ano	
	5º Ano	
	6º Ano	
	7º Ano	
	8º Ano	
	9º Ano	
Educação de Jovens e Adultos		
Educação Profissional		

6) Preencha o quadro a respeito das tecnologias existentes nas salas de recursos multifuncionais em que você atua.

Tecnologia/recursos	**Quantidade**	**Funciona?**		**Qual é a frequência de uso?**			
		Sim	Não	Sempre	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Acionador de pressão							
Aparelho de som							
Armário							
Cadeiras							
Calculadora sonora							
Colmeia							
DVD							
Estabilizador de punho							
Filmadora							
Fones de ouvido							
Globo terrestre acessível							
Guia de assinatura							
Impressora laser							
Instrumentos musicais							
Jogos pedagógicos							
Jogos pedagógicos acessíveis							
***Kit* de desenho geométrico acessível**							
Laptop							
Livros acessíveis							
Lupa eletrônica							
Lupas manuais							
Máquina de datilografia *Braille*							

Máquina fotográfica							
Mesas							
Microcomputadores							
Microfones							
Monitores							
Mouse							
Outros							
Plano inclinado							
Prancha de comunicação							
Punção							
Quadro melanínico							
Reglete de mesa							
Scanner							
Software educativo							
Software para comunicação alternativa							
Software para produção de desenhos gráficos e táteis							
Soroban							
Teclado							
Televisão							
Webcam							

7) Responda os questionamentos, marcando x nas questões objetivas e respondendo dissertativamente nas questões subjetivas.

Questionamento	Resposta	Complementação
1. A sala de recursos multifuncionais em que você trabalha tem conexão com a internet?	( ) Sim ( ) Não	Caso a resposta seja positiva, como é a conexão? ( ) boa ( ) lenta ( ) rápida ( ) satisfatória ( ) insuficiente
2. Os recursos existentes nas salas de recursos multifuncionais em que tu trabalhas são suficientes?	( ) Sim ( ) Não	Caso a resposta seja negativa, o que estaria faltando?
3. Você notou alguma diferença no comportamento do aluno ou observou algum sinal de avanço no processo de desenvolvimento e aprendizado do mesmo, a partir do uso de algum recurso de tecnologia?	( ) Sim ( ) Não	Caso a resposta seja positiva, qual(is) diferenças você notou?
4. Tu te sentes apto para utilizar adequadamente e orientar o seu aluno na utilização das tecnologias disponíveis nas salas de recursos multifuncionais?	( ) Sim ( ) Não	Caso a resposta seja negativa, indique o que tu acreditas que estaria faltando nesse sentido.
5. Dos colegas professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais das escolas de Ensino Fundamental de Bagé-RS (incluindo você mesmo), você reconhece alguns como protagonistas de boas práticas inclusivas?	( ) Sim ( ) Não	Qual(is) você indica?
6. Professor(a), tens interesse em colaborar participando da Pesquisa intitulada “Construindo práticas pedagógicas inclusivas com tecnologias: com a palavra as professoras especializadas das salas de recursos multifuncionais”?		( ) Sim ( ) Não

APÊNDICE B – Convite e termo de consentimento

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS – UFPel
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CURSO DE DOUTORADO

Prezado(a) Professor(a)_____,

A presente pesquisa tem como objetivo investigar as tecnologias existentes nas salas de recursos multifuncionais das escolas de Ensino Fundamental do sistema municipal de ensino de Bagé-RS e a forma com que são utilizadas nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores especializados que atuam nestes espaços, com vistas a favorecer a inclusão dos alunos que frequentam esta sala.

A tua prática pedagógica, no atendimento educacional especializado oferecido na sala de recursos multifuncionais da escola onde atuas, foi reconhecida como uma prática que vem obtendo sucesso para inclusão de alunos com algum tipo de necessidade educacional especial.

Assim, penso que o trabalho realizado não pode ficar no anonimato. Tua experiência pode servir de inspiração para tantos outros professores e profissionais, de forma a auxiliar na efetiva inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola. Quero muito aprender contigo.

Desta forma, te convido a participar deste estudo, comprometendo-me a garantir sigilo das informações, bem como teu anonimato, se assim desejares.

Solicito, assim, que preenchas o termo de consentimento livre e esclarecido apresentado abaixo.

Eu, _____, aceito participar como sujeito de pesquisa da investigação intitulada “Construindo práticas pedagógicas inclusivas com tecnologias: com a palavra as professoras especializadas das salas de recursos multifuncionais”, da doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Claudete da Silva Lima Martins, sob orientação da Profa. Dra. Tania Maria Esperon Porto, dispondo-me a participar de grupo focal e concordando que os depoimentos por mim prestados sejam gravados e utilizados como dados do estudo, podendo ser publicados.

Bagé _____/_____/ 2011.

ANEXO A – Plano de AEE

Prefeitura Municipal de Bagé
Secretaria Municipal de Educação
Educação Inclusiva
Atendimento Educacional Especializado

Nome do Professor do AEE:

Dados de identificação

Nome do aluno:
Data do nascimento:
Idade atual:
Endereço:
Escola:
Ano escolar:
Professor:

Natureza do problema

a) Objetivos
b) Ações e estratégias pedagógicas a serem desenvolvidas:
c) Período

- Frequência
- Tempo de atendimento:
- Composição do atendimento: ( ) individual ( ) coletivo

d) Recursos materiais e equipamentos
e) Orientações
f) Resultados esperados

ANEXO B – Modelo de entrevista com pais

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (FICHA DE IDENTIFICAÇÃO SOCIOFAMILIAR)

Data da entrevista:___/___/____

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Idade: _____ Data de nasc.: ___/___/____ Sexo: ( ) F ( ) M

Endereço: _____

Bairro: _____ Telefone: _____

Turma:_____ Qto. tempo frequenta a escola: _____

Nome da mãe: _____ Idade:_____

Nome do pai: _____ Idade:_____

2. ESTRUTURA FAMILIAR

Estado civil dos pais: _____ Os dois são vivos? ( ) sim ( ) não

Com quem vive a criança: _____

N° de irmãos: _____ Filhos adotivos: ( ) sim ( ) não Quantos?_____

3. ANTECEDENTES FAMILIARES

Deficiência: ( ) sim ( ) não Qual parentesco?_____

Uso de drogas: ( ) sim ( ) não Qual parentesco?_____

Bebidas alcoólicas: ( ) sim ( ) não Qual parentesco?_____

Outros vícios: _____

4. GESTAÇÃO

Concepção foi desejado(a): ( ) sim ( ) não Tempo de gestação: _____

Alguma complicação: ( ) sim ( ) não Qual?_____

Uso de medicação: ( ) sim ( ) não Qual?_____

Tipo de parto: _____ Realizou pré-natal: ( ) sim ( ) não

5. ALIMENTAÇÃO

Tem dificuldades alimentares: ( ) sim ( ) não Qual?_____

Tem alergia algum alimento?_____

Outras alergias: _____

6. DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR

Idade que começou a andar: _____ Com que idade foi ensinado? _____

Controla os esfíncteres: ( ) sim ( ) não Troca fonemas: ( ) sim ( ) não

Gagueira: ( ) sim ( ) não Possui atendimento? ( ) sim ( ) não Local:_____

7. HIGIENE PESSOAL

Autonomia:

- Banho sozinho (a): ( ) sim ( ) não
- Veste-se: ( ) sim ( ) não
- Abotoa-se: ( ) sim ( ) não
- Penteia-se: ( ) sim ( ) não
- Escova os dentes: ( ) sim ( ) não
- Amarra os sapatos: ( ) sim ( ) não

8. AFETIVIDADE/ MANIPULAÇÕES / SONO

Solicita atenção: ( ) sim ( ) não Carinhoso(a): ( ) sim ( ) não Emotivo (a): ( ) sim ( ) não

Já teve uma emoção forte? ( ) sim ( ) não Qual? _____

Usa chupeta: ____ Chupa dedo: _____ Rói unhas: _____ Possui tiques: _____

Qual tique? _____ Urina na cama: _____ Medo do escuro: _____

Possui cama própria?_____ Onde dorme? _____

Tem pesadelos?_____

9. SOCIABILIDADE

Alguma doença atualmente? ( ) sim ( ) não

Intervenção cirúrgica? ( ) sim ( ) não Qual?_____

Convulsões: ( ) sim ( ) não Frequência?_____

Desmaio: ( ) sim ( ) não Já foi hospitalizado?_____

Medicação: ( ) sim ( ) não Horários:_____

Médico responsável:_____

Há quanto tempo usa a medicação:_____

Qual a última visita ao médico?_____Qual a próxima?_____

Possui laudo: ( ) sim ( ) não Diagnóstico:_____

Exames realizados ou encaminhados:_____

10. OBSERVAÇÕES

_____

Os pais e/ou responsáveis ficam cientes das informações dadas e comprometem-se em cuidar a frequência dos alunos encaminhados, no turno, horário e data predeterminados nesta entrevista. Caso haja a necessidade de o aluno frequentar o atendimento educacional especializado ou ser encaminhado para alguma avaliação necessária. Sem mais, a tratar o responsável assinará este documento.

_____ _____

Ass. dos pais e/ou responsável Professora do AEE

_____ _____

Orientadora Supervisora