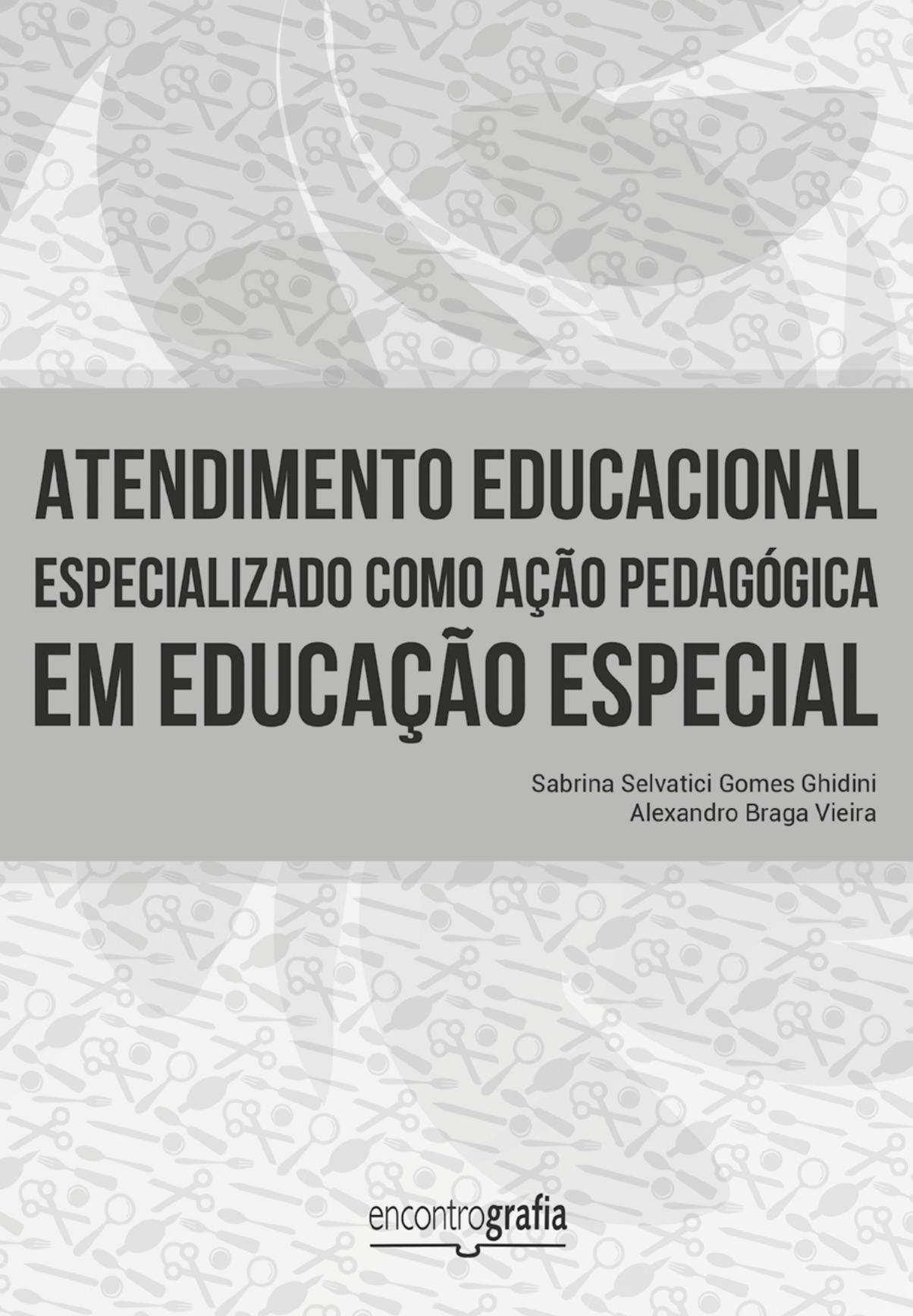


ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO AÇÃO PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Sabrina Selvatici Gomes Ghidini
Alexandro Braga Vieira



ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO AÇÃO PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Sabrina Selvatici Gomes Ghidini
Alexandro Braga Vieira

encontrografia

Copyright © 2021 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização dos autores e/ou organizadores.

Editor científico

Décio Nascimento Guimarães

Editora adjunta

Gisele Pessin

Coordenadora técnica

Gisele Pessin

Fernanda Castro Manhães

Design

Nadini Mádhava

Foto de capa: Nadini Mádhava

Assistente de revisão

Tassiane Ribeiro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Ghidini, Sabrina Selvatici Gomes
Atendimento educacional especializado como ação pedagógica em educação especial / Sabrina Selvatici Gomes Ghidini, Alexandro Braga Vieira. -- 1. ed. -- Campos dos Goytacazes RJ : Encontrografia Editora, 2021.

ISBN 978-65-88977-51-4

1. Educação 2. Educação especial 3. Pedagogia
I. Vieira, Alexandro Braga. II. Título.

21-83288

CDD-371.9

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação especial inclusiva 371.9

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

DOI: 10.52695/978-65-88977-51-4

encontrografia

Encontrografia Editora Ltda.
Av. Alberto Torres, 371 - Sala 306 - Centro - Campos dos Goytacazes - RJ
28035-581 - Tel: (22) 2030-7746
www.encontrografia.com
editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

- Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
- Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)
- Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)
- Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA – (ESPANHA)
- Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)
- Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)
- Prof^a. Dr^a. Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)
- Prof^a. Dr^a. Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)
- Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)
- Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)
- Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)
- Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
- Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)
- Prof^a. Dr^a. Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)
- Prof^a. Dr^a. Margareth Vetus Zaganelli – UFES (BRASIL)
- Prof^a. Dr^a. Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)
- Prof^a. Dr^a. Patrícia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)
- Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)
- Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)
- Prof^a. Dr^a. Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Sumário

Prefácio	9
Introdução.....	11
O que nos motiva a constituir o livro	11
1. Atendimento educacional especializado: história, fundamentos e concepção	19
Diálogos sobre o atendimento educacional especializado.....	19
A história de oferta do atendimento educacional especializado em Educação Especial	20
O atendimento educacional especializado como ação pedagógica em educação especial pelo olhar de Baptista	38
Aproximações do olhar pedagógico de Philippe Meirieu no atendimento educacional especializado	45
2. Atendimento educacional especializado: caminhos a serem trilhados por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica.....	49
O atendimento educacional especializado na escola a partir da pesquisa-ação colaborativo-crítica	50
Pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa e da pesquisa-ação colaborativo-crítica	51
O planejamento do percurso metodológico com a unidade de ensino pesquisada.....	56
O campo de pesquisa.....	61
Os participantes da pesquisa, os procedimentos éticos e o período de produção dos dados.....	64

3. O atendimento educacional especializado no cotidiano da escola: a busca por sua compreensão como ação pedagógica em Educação Especial.....	69
O atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial no contexto da escola.....	69
O município de Serra e sua história.....	70
A política educacional no município de Serra/ES	73
A Educação Especial no Município de Serra	93
A pesquisa na escola: compreensões e ações a partir do atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial	117
A formação continuada em contexto.....	134
O trabalho pedagógico com a sala de aula comum	175
O atendimento educacional especializado: algumas considerações	200
Referências	205
Sobre os autores	218

Prefácio

Em 2005, adentrava, como aluno do Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação-UFES, Alexandro Braga Vieira, em sua inquietude intelectual e capacidade ímpar de produção de conhecimentos. Passados 13 anos, sou convidada a participar da banca de mestrado de Sabrina Selvatici Gomes Ghidini, orientanda do Prof. Alex Braga Vieira, então professor do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da UFES, e tão intelectualmente inquieta quanto seu orientador, além de altamente comprometida com as práticas pedagógicas para uma escola inclusiva. São esses dois amigos-colegas que nos apresentam o honroso convite de prefaciá-lo seu livro “Atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial”, em 2021.

O texto busca de maneira problematizadora tomar a temática em tela e a coloca em análise a partir de sua historicidade recente no Brasil, bem como das formas como vem sendo vivida nos cotidianos das escolas comuns — escolas de todos. Assume a postura da educação significada como direito social, da escola comum como lócus da educação de todos, bem como aposta na educabilidade de toda pessoa como princípio educativo.

Assume como princípio orientador, do ponto de vista teórico-prático, o atendimento educacional especializado como ação pedagógica em educação especial, pela perspectiva de Claudio Roberto Baptista, e o faz dialogar com aproximações do olhar pedagógico de Philippe Meirieu, quando pensa os princípios da educação pública, assim com as teorizações de Boaventura de Sousa Santos por defender uma justiça social, mas também cognitiva.

Assim, o atendimento educacional especializado, conforme a concepção travada nesse livro, se coloca como ação pedagógica em educação especial. Uma de suas principais premissas diz respeito a entender essa prática como parte do projeto político-pedagógico da escola. Implica-se em ações que instigam assumir o ato pedagógico como ação coletiva e ver no discente uma pessoa a ser escolarizada no contexto da escola. O atendimento educacional especializado é significado como uma ação plural de professores de educação especial, no processo de mediação dos fazeres educativos com os estudantes em qualquer nível ou modalidade de ensino, bem como no engendramento de práticas inclusivas com os currículos escolares e nos processos de planejamento e avaliação com todos os docentes. Além disso, os autores pressupõem uma interação ativa com diferentes setores da educação, da assistência social, do direito, da saúde dentre outras áreas, sempre tendo como objetivo a escolarização de qualidade socialmente sustentada para os alunos público-alvo da educação especial, em diálogo multidisciplinar, conforme preconizado por Baptista.

Como um texto que é fruto de uma dissertação de mestrado, ele se constituiu a partir de uma pesquisa de natureza qualitativa, que assume a perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica. O conhecimento daí derivado mostrou as possibilidades de aprendizagem constituídas nas interações entre pesquisadores-acadêmicos e pesquisadores da escola. Assim, coloca-se também como uma proposição de modos de investigação e formação.

De forma contextualizada, dinâmica e inovadora, Sabrina e Alexandro convidam-nos ao diálogo teórico-prático sobre a Educação, Educação Especial e em particular sobre o Atendimento Educacional Especializado em seus modos de intervenção e formação docente no contexto da escola.

No livro, as questões trazidas sinalizam de forma problematizadora, sensível e ética os contextos cotidianos da sala de aula e da escola, dos questionamentos a serem feitos às redes de ensino, à formação do professor e ainda nos mostram caminhos para pensar possibilidades potentes de uma educação inclusiva. Interessará a professores da Educação Básica, Ensino Superior, pesquisadores na Pós-Graduação, gestores públicos de Educação, entre outros. Nesse momento histórico-político atual, que exige respostas fortes e inovadoras, este livro é RESISTÊNCIA.

Dr^a. Denise Meyrelles de Jesus

Professora do PPGE/CE/UFES

Introdução

Defendo uma prática do educador especializado que não se restrinja a um espaço físico e não seja centralizado em um sujeito a ser ‘corrigido’, mas que seja uma ação plural em suas possibilidades e metas, sistêmica ao mirar (e modificar) o conjunto de relações que contribuem para a estagnação do sujeito e sua provável dificuldade de aprendizagem e desenvolvimento. É possível que tenhamos que problematizar o AEE como sinônimo de ação pedagógica em educação especial (BAPTISTA, 2013, p. 57).

O que nos motiva a constituir o livro

A Constituição Federal de 1988 garante aos alunos público-alvo da Educação Especial o direito à educação nas escolas comuns e a oferta do atendimento educacional especializado como suporte ao processo de escolarização. No ano de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi elaborada, trazendo orientações para a oferta/realização desses atendimentos, compreendidos como atividades/intervenções que visam a atender aos itinerários específicos de aprendizagem dos alunos.

Conforme pondera o citado documento, o atendimento educacional especializado disponibiliza propostas/programas de “[...] enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, entre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum” (BRASIL, 2008, p. 16).

Assim, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva afirma que esses atendimentos não são substitutivos à escolarização e visam a complementar/suplementar a formação dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. São realizados em salas de recursos multifuncionais ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado, sempre no contraturno de matrícula no ensino comum.

Documentos normativos publicados a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, como a Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado, e o Decreto nº 7.611/2011, que também versa sobre esses serviços, reafirmam os encaminhamentos para tal oferta, sinalizando que:

O AEE é realizado, **prioritariamente**, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, art. 5º, grifo nosso).

Em muitos contextos educacionais, esse encaminhamento normativo é assumido como a possibilidade de se restringir o atendimento educacional especializado a intervenções nos espaços-tempos aqui anunciados e no turno inverso à escolarização, visando a “corrigir” um estudante que se desvia do padrão, alocando as redes de apoio unicamente nas salas de recursos multifuncionais e nos centros de atendimento educacional especializado, afastando-as do turno em que se realiza a escolarização do aluno na classe comum, por exemplo.

No entanto, além desse encaminhamento/compreensão, outras linhas de pensamento vêm sendo produzidas por meio da pesquisa em Educação Especial, assumindo a oferta do atendimento educacional especializado como ação de caráter pedagógico que ultrapassa os limites das salas de recursos multifuncionais e dos Centros de Atendimento Educacional Especializado. São atitudes voltadas a potencializar os processos de ensino-aprendizagem de estudantes

que trazem especificidades em seus processos de ensino-aprendizagem, que precisam ser apoiadas para o igual direito de acesso ao currículo comum.

Com isso, as intervenções especializadas se mostram plurais em possibilidades de ação, ampliando, inclusive, as atividades que podem ser realizadas nas/pelas escolas e os espaços-tempos de realização. Dentre os autores que adotam essa linha de pensamento, Claudio Roberto Baptista, docente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, apresenta-nos, em várias de suas produções, uma concepção de atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial.

Nessa concepção, o atendimento educacional especializado traduz-se em um conjunto de ações de caráter pedagógico, voltadas a apoiar os processos de ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial, vistos como sujeitos de direito e de conhecimentos, e não como pessoas a serem corrigidas, significadas como desviantes. Assim, esse atendimento passa a ser planejado e realizado de forma colaborativa por todos os sujeitos que constituem o contexto escolar, sendo capaz de explorar diversos recursos e espaços-tempos escolares.

Dentre as ações pedagógicas subsidiadas pelo atendimento educacional especializado, na concepção de Baptista (2013), podemos destacar: a preparação de materiais/recursos; o planejamento/mediação das práticas pedagógicas; a orientação aos professores do ensino comum; a criação de redes de colaboração na classe comum; o atendimento aos alunos nas salas de recursos multifuncional (contraturno); a colaboração nos momentos de formação em contexto e nos espaços de planejamento; as orientações às famílias; a elaboração de planos de atendimento educacional especializado; a participação nos Conselhos de Classe; a participação na elaboração da proposta curricular e no Projeto Político-Pedagógico da escola, entre outros.

Por considerar o quanto a concepção de atendimento educacional especializado, restrita às salas de recursos multifuncionais e voltada a corrigir o estudante que se “desvia”, se mostra presente nas unidades de ensino, e o quanto deixa lacunas nos apoios necessários à escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, passamos a procurar por outras possibilidades de compreensão e de articulação desses serviços. A partir de leituras diversas, buscas em páginas de eventos científicos e participação em seminários produzidos por profissionais da área da Educação Especial, deparamo-nos com as discussões do Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista e a possi-

bilidade de entender/assumir uma concepção mais plural para o atendimento educacional especializado.

Dentre as buscas e as leituras realizadas, a do texto Ação pedagógica e educação especial: para além do atendimento educacional especializado, de autoria do referido professor, publicado no livro Prática pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, pela Editora Junqueira & Marin, motivou-nos a estudar com mais afinco a temática e relacioná-la com a pesquisa em Educação Especial.

Além disso, a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre a temática em tela justifica-se pelo fato de assumirmos a Educação como um direito público e subjetivo (BRASIL, 1988, 1996) e pela necessidade de rompermos com a compreensão de atendimento educacional especializado como substitutivo à escolarização, principalmente se considerarmos o quanto foi realizado em classes especiais e em instituições privadas (KASSAR; REBELO, 2011). Nesse contexto, o Poder Público arca com as classes especiais nas escolas comuns e a sociedade civil (com apoio de recursos públicos) nas instituições especializadas. Estas últimas, por muito tempo, foram reconhecidas como as mais adequadas, conforme a concepção clínica e pedagógica de Educação Especial do período.

Nesse sentido, há também de considerar que, no transcorrer do tempo, o atendimento educacional especializado se fez presente em diversos documentos oficiais¹, no entanto as abordagens clínico-psicossociais se mostraram superiores às de caráter pedagógico (KASSAR; REBELO, 2011). Sua resignificação mais atual acontece com a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e de documentos subsequentes (BRASIL, 2009, 2011). Esse atendimento foi assumido como importante suporte educacional voltado a amparar a inclusão dos educandos público-alvo da Educação Especial nas classes comuns, necessitando ultrapassar os limites das salas de recursos multifuncionais e dos Centros de Atendimento Educacional especializado com uma concepção de sujeito que não acessa o currículo comum.

1 Constituição Federal de 1988; Decreto nº 3.298 (1999), que regulamenta a Lei nº 7.853/89; Resolução CNE/CEB nº 2/2001; Plano Nacional de Educação (PNE) nº 10.172/2001; Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (2003); Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (2005); Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva aponta, assim, os objetivos do atendimento educacional especializado: a) prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e assegurar serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; b) garantir a transversalidade das ações da Educação Especial no ensino regular; c) fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras nos processos de ensino-aprendizagem; d) proporcionar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2008).

Embora sejam inegáveis os avanços legais em relação à oferta do atendimento educacional especializado, cabe ressaltar os diversos percalços vivenciados nos cotidianos escolares por professores especialistas, docentes da classe comum, coordenadores pedagógicos, gestores, alunos e familiares/responsáveis pelos estudantes para sua devida efetivação. São muitas as questões, dúvidas, incertezas e angústias que atravessam o processo. Dentre os questionamentos, o que complementar/suplementar se coloca como uma pergunta recorrente. Isso porque o envolvimento dos alunos nos currículos comuns ainda é um desafio educacional. Portanto, como complementar/suplementar algo em que as bases ainda são frágeis? Além disso, muitos atendimentos são produzidos a partir das limitações/deficiências dos alunos, e não de proposições ou conhecimentos curriculares comprometidos com a vinculação social, conforme demonstraram os estudos de Jesus *et al.* (2015).

Por isso, cabe perguntar: o entendimento da localização única de oferta do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais daria conta de atender à complexidade das necessidades dos alunos nas várias ações realizadas pelas escolas? Seria a função do atendimento educacional especializado “adequar” o aluno para integrá-lo na classe comum? Seriam esses atendimentos os responsáveis pela escolarização dos alunos? Eles têm direito de acesso ao currículo comum? Diante das questões explicitadas, recordamos Boaventura de Souza Santos (2007) e, ao aproximarmos da problemática de suas teorizações, podemos dizer: temos perguntas fortes para respostas ainda fracas acerca da oferta do atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial.

A concepção da maioria dos professores especializados e dos demais profissionais que compõem o contexto pedagógico escolar é de que o atendimento educacional especializado deve permanecer restrito à sala de recursos

multifuncionais e voltado a atender às “falhas” e “faltas” dos alunos. Isso faz com que uma diversidade imensurável de conhecimentos, de experiências e de possibilidades de ação seja desperdiçada, diria Santos (2008), caso estudasse as questões da Educação Especial. A falta de diálogo, de trocas de experiência e planejamento coletivo, ou seja, trabalhos colaborativos e articulados entre os profissionais da Educação, faz com que os processos de ensino-aprendizagem dos estudantes fiquem comprometidos e o atendimento educacional especializado resumido a ações restritas às salas de recursos multifuncionais, por meio de intervenções realizadas no contraturno da matrícula dos estudantes no ensino comum.

Portanto, é importante nos perguntar: até que ponto ações isoladas fortalecem o direito de aprender dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nos espaços escolares? Que efeitos podem trazer o atendimento educacional especializado quando atribui as salas de recursos multifuncionais como um dos espaços de intervenção, mas não o único? Qual a potência de se assumir esses atendimentos como ações que se enraízam nas ações planejadas e desenvolvidas pelas escolas, visando à aprendizagem de sujeitos vistos como tendo especificidades para aprender, mas capazes de acessar o conhecimento por serem humanos?

Nesse sentido, buscamos produzir provocações e movimentos que explicitem as possibilidades de se assumir o atendimento educacional especializado como uma ação pedagógica em Educação Especial, ou seja, movimentos que se transversalizam em todas as atividades da escola para que esse atendimento não fique restrito às salas de recursos multifuncionais. O processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação historicamente foi constituído em espaços segregados e sem diálogo com as ações realizadas nas escolas comuns. Com o fomento de vários movimentos sociais, lutas foram firmadas para que a Educação de todos fosse assumida como um direito público e subjetivo, fazendo com que a Educação Especial passasse a compor as ações das escolas comuns tendo em vista potencializar os processos de ensino-aprendizagem dos alunos (BRASIL, 1988, 1996).

Somos conhecedores de que o processo de inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial perpassa pelo direito de matrícula, pelas condições de permanência e pela apropriação do conhecimento. Também acompanhamos os desafios vividos pelos educadores que, tomados pelo sentimento do “não saber

fazer”, do “não saber lidar com a diversidade” e “do não preparo”, encontram dificuldade em planejar e mediar práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem desses alunos e alunas, via currículos escolares (VIEIRA, 2015).

Partindo dessa realidade, emerge a necessidade de políticas de formação inicial e continuada de professores, objetivando o atendimento às necessidades de aprendizagem de alunos e de professores que constituem os cotidianos escolares. Processos de formação que ajudem os professores a lidar de maneira crítico-reflexiva com seus saberes e não saberes e que assumam esses profissionais como pesquisadores de novos/outros conhecimentos e de ações pedagógicas. Por isso, precisamos de políticas públicas que venham:

[...] qualificar os sistemas de ensino para essa ação, em sintonia com a busca de oferecimento de serviços de qualidade para os diferentes planos da ação pedagógica: ampliar e qualificar a educação infantil, garantir a aprendizagem e a continuidade nos ciclos iniciais do ensino fundamental, reduzir o acentuado declínio na passagem ao ensino médio, escolarizar aqueles que não tiveram formação compatível com as idades previstas, ampliar o acesso ao ensino superior, assegurar a presença de apoio qualificado aos processos de inclusão escolar etc. (BAPTISTA, 2013, p. 47).

Os investimentos na formação dos profissionais da Educação podem ajudar esses sujeitos a buscar por outros sentidos para o atendimento educacional especializado para que este não seja reduzido a um “único” local de realização e visto como possibilidade de corrigir estudantes não propensos à aprendizagem (BAPTISTA, 2013). Em outras palavras, para que o atendimento educacional especializado não reproduza os métodos das classes especiais do passado.

Por meio da composição de espaços-tempos de formação, “[...] repensamos conceitos, colocamos em suspensão outros, tentamos nos colocar numa atitude de aceitação e acolhimento de nossos saberes profissionais, mas também dos possíveis e impossíveis do outro, criando espaços de convergências, mas também de divergências” (JESUS, 2009, p. 50). Os profissionais das escolas, ao conversarem entre si (trocando saberes-fazeres), constituem ricas alternativas (no turno comum à escolarização) para ensinar e aprender, criando espaços para atender às especificidades dos alunos em prol de um objetivo comum: o acesso aos currículos escolares. Isso sem invalidar os

atendimentos que também se realizam nas salas de recursos multifuncionais, no contraturno, com o objetivo de atender às especificidades de aprendizagem dos alunos.

Assim, não desconsideramos o trabalho do atendimento educacional especializado realizado nas salas de recursos multifuncionais, mas defendemos também outros espaços-tempos e ações para sua realização visando a potencializar os processos de ensino-aprendizagem que acontecem nas salas de aulas comuns e em vários outros ambientes escolares de tal forma que esses serviços de apoio sejam caracterizados como multifuncionais.

Para tanto, defendemos um trabalho em rede, ou seja, aquele em que todos sejam protagonistas: gestores, coordenadores pedagógicos, professores especialistas, professores regentes, alunos, famílias e os demais interlocutores que compõem o ambiente escolar. Tudo para que rupturas nas barreiras que impõem limites e dificuldades para a aprendizagem dos educandos sejam quebradas por meio de processos pedagógicos fundamentados na diversidade, na solidariedade e no reconhecimento de uma pluralidade de experiências – aposta de atendimento educacional especializado que trazemos neste livro.

Portanto, trata-se de uma proposta teórico-prática de atendimento educacional especializado — defendida por Baptista (2011, 2013) — e atrelada à composição de novas-outras possibilidades de significação desse conceito/serviço para que se leve em consideração o direito de o aluno acessar o currículo comum na interface de suas necessidades específicas de aprendizagem.

Diante das questões explicitadas e das provocações trazidas pelas teorizações desse autor que provoca/instiga o nosso pensamento na busca por pensar o atendimento educacional especializado como um movimento de existência/resistência e insistência no direito de aprender realizado na escola comum, delineamos o objetivo geral da composição deste livro: compreender e assumir o atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial, fazendo transversalizar essa compreensão no fortalecimento das redes de apoio à escolarização de educandos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento matriculados em uma escola dos anos iniciais do ensino fundamental de Serra/ES.

1. Atendimento educacional especializado: história, fundamentos e concepção

Inicialmente a atenção às pessoas com deficiências baseava-se em um discurso médico, de identificação de um problema que deveria ser sanado. Dessa forma, dependendo do diagnóstico e do prognóstico um ‘tratamento’ era apresentado e nem todo ‘tratamento’ envolvia a educação escolar. No decorrer do século, há uma mudança importante no discurso que passa a sustentar as ações direcionadas a essas pessoas. Principalmente após a década de 1990, a educação, e mais enfaticamente a educação escolar, é apresentada como direito dessas pessoas, que devem frequentar espaços escolares (KASSAR; REBELLO, 2011, p. 14).

Diálogos sobre o atendimento educacional especializado

No transcorrer da história, vários foram os tratamentos sociais atribuídos às pessoas público-alvo da Educação Especial. Elas foram eliminadas, castigadas, segregadas, integradas e, na atualidade, com lutas em prol de políticas de inclusão escolar e social. Por muito tempo, não tiveram nenhum tipo de atendimento pensado para suas necessidades. Na concepção da sociedade/escola, eles não se enquadram no perfil de humano idealizado pelo modelo dominante, principalmente, quando levamos em consideração o fato de a escola ser constituída dentro de um padrão burguês conservador, objetivando

atender aos interesses do capital, servindo, assim, como instrumento de reprodução da exclusão.

Com o fortalecimento do direito à educação para todos, encaminhamentos políticos e pedagógicos também foram direcionados para se assumir a Educação Especial como transversal à escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, rompendo com perspectivas teóricas e normativas que a alocava como substitutiva à escola comum. Assim, nesta parte do livro, historicizamos a oferta dos serviços de apoio a esses estudantes e como eles foram sendo repensados até assumirem uma perspectiva complementar/suplementar visando à acessibilidade curricular.

Diante disso, trazemos três eixos de discussão que nos ajudam a compreender a defesa do atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial. Em um primeiro momento, trazemos a historicidade da oferta desses serviços, por meio da aproximação entre Boaventura de Sousa Santos (2006, 2007) e atores dedicados à temática. Em seguida, as contribuições de Cláudio Roberto Baptista (2011) para fundamentar essas redes de apoio em consonância com a concepção de atendimento educacional especializado defendida neste livro. Por último, interseções entre Meirieu (2002, 2005) e a temática central, por se apresentar um teórico comprometido com a defesa da escola para todos e dos pressupostos da pedagogia diferenciada.

A história de oferta do atendimento educacional especializado em Educação Especial

O fato de os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação não se enquadrarem dentro de um ideário de estudante acabou por contribuir com a criação de ofertas de atendimentos especializados com foco em intervenções clínicas, tendo em vista a falta de aposta na aprendizagem propriamente dita. Temos aqui uma primeira concepção de atendimento às demandas de aprendizagem dos alunos: o trabalho/exploração de suas deficiências/limites visando à normalização. Como alertam Kassar e Rebelo (2011), a deficiência, significada como uma enfermidade, alocava os atendimentos a tentativas de correção/cura das “possíveis enfermidades”.

Para que esses atendimentos fossem ofertados, foram criadas instituições, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1840), hoje Instituto Benjamin

Constant; o Instituto Imperial para Surdos-Mudos (1856), atual Instituto Nacional de Educação de Surdos; a Sociedade Pestalozzi (1934); e a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (1954). Estas duas últimas são instituições para atendimento a sujeitos com deficiência mental. No transcorrer da história, em estados brasileiros, outras instituições e escolas especiais foram criadas, tendo como justificativa a falta de crença na aprendizagem nas escolas comuns.

Algumas dessas instituições são públicas e outras de caráter privado e filantrópico. Estas últimas são mantidas, respectivamente, pela iniciativa privada e pelo Poder Público, cunhadas em intervenções de caráter médico e psicossocial. Foram criadas a partir do seguinte objetivo: atender a sujeitos vistos como altamente comprometidos e, portanto, sem direito à educação estatal (KASSAR; REBELO, 2011). Historicamente, essas instituições receberam as pessoas que não correspondiam aos padrões físicos e cognitivos determinados pela sociedade moderna e sustentados por uma racionalidade excludente.

Esses locais tinham como *locus* o atendimento especializado substitutivo à escola. Alguns ofereciam oficinas profissionalizantes “[...] de tipografia e encadernação para os meninos cegos, tricô para as meninas, e oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração para os meninos surdos” (MAZZOTTA, 1996, p. 29), no entanto, sem nenhum comprometimento com a mediação dos currículos que fundamentavam os trabalhos pedagógicos realizados nas escolas comuns.

Além das instituições especializadas, em 1934, as classes especiais, também chamadas de anexas², foram oficializadas e tinham o objetivo de oferecer atividades lúdicas e descontextualizadas, sem nenhuma conexão com a classe comum. O ensino especializado, nessa época, era inspirado nas experiências europeias e americanas e com ações voltadas para a deficiência do sujeito, fazendo com que, mais uma vez, a abordagem clínica suplantasse as pedagógicas, tendo em vista os médicos serem os pioneiros nos estudos da

2 Apesar de estarem fisicamente no mesmo espaço da escola, as classes especiais não faziam parte do seu corpo técnico, fazendo com que, muitas vezes, os estudantes público-alvo da Educação Especial ficassem segregados dos espaços e atividades escolares. Segundo Kassar e Rebelo (2011), essas classes eram uma forma de exclusão social camuflada, pois para lá eram encaminhados filhos das camadas mais pobres da população. Nelas eram matriculados alunos cujos diagnósticos eram questionáveis e o atendimento especializado resumia-se à infantilização e à lentidão das atividades propostas, pois havia um grande distanciamento entre as atividades desses espaços e as praticadas no cotidiano escolar.

Educação Especial (JANNUZZI, 2004). Somente mais tarde, os pedagogos foram agregados ao processo e essa ação tardia talvez explique, na atualidade, a dependência da escola quanto aos laudos médicos e em relação à medicalização da educação (JANNUZZI, 2004; KASSAR; REBELO, 2011).

Como vimos, o fato de a sociedade/escola projetar um ideário de sujeito capaz de se apropriar do conhecimento denominado como válido acabou por colaborar para que a escolarização dos alunos público-alvo da educação especial, no Brasil, fosse realizada (por muito tempo) fora da escola. Uma “educação” não obrigatória e sem políticas públicas para a oferta do atendimento educacional especializado complementar/suplementar. Encontramos esse cenário também retratado na legislação educacional brasileira. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 4.024/61, considerou a Educação Especial da seguinte maneira:

A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade (BRASIL, 1961, art. 88).

Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961, art. 89).

Como podemos constatar, tal legislação criava uma “categoria” de aluno para ser corrigido e que, dentro de possíveis alterações em seu comportamento, seria enquadrado no sistema geral de educação e integração. Cabe perguntar: quais as intenções de se falar de um sistema geral de educação e os porquês de se criar *a priori* para qualquer tipo de participação escolar? Que mudanças a pessoa deveria apresentar para ser incluída na escola comum? Assim, apesar de ser considerada um marco na história da Educação brasileira, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, além de não especificar o que seria a educação destinada às pessoas “excepcionais” (conceito adotado na época), não indica, por parte do Poder Público, propostas de atendimento educacional especializado (KASSAR; REBELO, 2011). Como diz o texto da legislação, no que fosse possível, esses alunos seriam enquadrados no sistema geral da educação, mostrando o afastamento do Estado da Educação de todos e se apoiando na ideia de que qualquer espaço que

realizasse “atividades com intenções educativas corretivas” poderia atender aos alunos, não necessariamente a escola.

Se não tivemos avanços quanto à legislação supracitada, dez anos depois, a Lei nº 5.692/71, complementar à LDB, prevê, no seu art. 9º, “tratamento especial” aos alunos público-alvo da Educação Especial. Estudos realizados por Kassar e Rebelo (2011, p. 25) revelam que “[...] é a primeira vez que uma legislação de caráter nacional anuncia a preocupação com o ‘especial’ para esses alunos”, no entanto deixa dúvidas sobre o que seria ofertado pelo Estado para uma educação de caráter especial ou diferenciada, sem dizer de nenhuma relação dessa oferta com o trabalho pedagógico realizado na escola de ensino comum. Assim, ficam lacunas, mais uma vez, na oferta do atendimento educacional especializado para os alunos em tela.

Os fatos históricos aqui retratados (criação de espaços segregados e normatizações descomprometidas com a Educação Especial na escola comum) mantêm relação com os modos como a sociedade vai se constituindo e como utiliza meios para produzir/validar conhecimentos, sujeitos e experiências. Assim, determina quem deve ou não ter direito de pertencer/usufruir da sociedade. Ao aproximar os modos como a Educação Especial inicialmente foi tratada das análises críticas de Boaventura de Sousa Santos (2006, 2007) — quando problematiza a produção do conhecimento científico e seus impactos na sociedade — podemos fazer correlações entre essa produção e os rumos dados à oferta do atendimento educacional especializado para os alunos atendidos pela modalidade de ensino.

Para o autor, no transcorrer da existência humana, várias foram as possibilidades de produção de conhecimentos. Convivemos com conhecimentos denominados senso comum, religiosos, filosóficos, da autoridade, da tradição, entre outros. No entanto, com o advento do Positivismo, chegamos ao conhecimento científico, ou seja, um conhecimento mensurado, observado, quantificado e que se coloca como verdadeiro e único.

Esse conhecimento único e totalitário é denominado pelo autor de *razão indolente*, isto é, um pensamento preguiçoso e arrogante, pois acredita que a ciência é a única capaz de responder às questões sociais, ignorando uma amplitude de saberes, modos de existência e experiência/produção de vida. Com isso, esse conhecimento projeta um perfil de humano para dele se apropriar, excluindo quem não se ajusta ao padrão. Aproximando esse cenário das con-

dições das pessoas com deficiência, podemos entender os porquês de esses sujeitos serem excluídos da escola/sociedade sem nenhum tipo de política estatal para suprir seus direitos à aprendizagem: comuns e coletivos. Por isso, restam a eles espaços segregados substitutivos à escola.

De acordo com Santos (2010), a razão indolente se manifesta por meio da *razão metonímica* e da *razão proléptica*. A razão metonímica “[...] é obcecada pela ideia da totalidade [...], [prega] que há [...] uma homogeneidade entre o todo e as partes e estas não têm existência fora da relação de totalidade” (SANTOS, 2010, p. 97), ou seja, todos os indivíduos têm que estar dentro de um modelo de existência universal, não levando em consideração as suas particularidades. Desse modo, podemos entender o fato de a pessoa com deficiência, por não ter um corpo/comportamento/aprendizagem “padrão” não poder ser incluída no “todo” almejado pela sociedade/escola. Nessa direção, concordamos com Gomes e Pirovane (2016, p. 167), quando dizem que precisamos “[...] romper com os padrões que evidenciam o outro (diferente de si) como anormal/excepcional/diferente, compreendendo-o como parte das possibilidades de ser do ser, portanto, diverso”.

Com a razão metonímica, as questões sociais que a ciência moderna não dá conta de explicar no tempo presente são lançadas para um futuro incerto. Dessa forma, esse pensamento contrai o presente, silenciando saberes vistos como subalternos. Com isso, a razão proléptica expande infinitamente o futuro, pois “[...] julga que sabe tudo a respeito dele e o concebe como uma superação linear, automática e infinita do presente” (SANTOS, 2010, p. 96). Podemos mais uma vez aproximar as discussões do autor para pensar no quanto (por muito tempo) não víamos possibilidades de incluir os alunos público-alvo da Educação Especial/Educação Inclusiva na escola, lançando-os para um futuro incerto representado pelas instituições/classes especiais.

Nas teorizações de Santos (2006, 2007), a razão indolente — seja na forma de razão metonímia, seja proléptica — explora *monoculturas* e com isso projeta quem pode ou não participar da sociedade. Quem se adapta às monoculturas está dentro e quem não se adapta está fora. Essa racionalidade explora cinco modos de produção de não existência: *a monocultura do saber científico, a monocultura do tempo linear, a monocultura da naturalização das diferenças, a monocultura da escala dominante e a monocultura do produtivismo capitalista* (SANTOS, 2010). Podemos, assim, entender

que pessoas com deficiência, por não se adequarem a essas monoculturas, tiveram seu direito à escolarização negado.

Pela lógica da monocultura do saber e do rigor do saber, a ciência passa a ser a única racionalidade reconhecida como válida e não consegue dialogar com outros saberes. Muitos conhecimentos e experiências alternativos são produzidos como inexistentes, são desperdiçados, tornando-se residuais e descartáveis. Aproximando o debate da Educação Especial, podemos pensar no quanto os currículos escolares passam a não dar conta de abarcar necessidades específicas de aprendizagens dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, por serem considerados conhecimentos menores ou diferenciados e dos quais grupos hegemônicos não demandam se apropriar. Nessa lógica, esses conhecimentos considerados “simplórios ou diferentes” devem ser trabalhados pelos professores especialistas em salas de recursos multifuncionais ou em instituições especializadas, vistas como substitutivas às escolas comuns.

Já a monocultura do tempo linear prima por um tempo ágil e declara atrasado tudo aquilo que é assimétrico, segundo a norma padrão temporal (SANTOS, 2010). Ao aproximarmos a temática do objeto de estudo deste livro, analisamos o quanto tal pensamento pôde produzir a ideia de que todos os alunos devem ter o mesmo tempo de aprendizagem. Os que não se apropriam de conhecimentos padrões, dentro de tempos hegemonicamente estipulados, são excluídos do processo. Cabe lembrar que os anos escolares são compostos por duzentos dias letivos e esse é o prazo para todos aprenderem. Quem foge a essa regra é excluído, reprovado, fadado ao fracasso escolar.

Por sua vez, na lógica da naturalização das diferenças, “[...] não se sabe pensar diferenças com igualdade; as diferenças são sempre desiguais” (SANTOS, 2007, p. 30). No caso da Educação Especial, podemos pensar que tal monocultura produz a diferença a partir do corpo. O corpo com deficiência causa estranhamento (AMARAL, 1998). Portanto, o aluno público-alvo da Educação Especial passa a ser visto como incapacitado, pois está fora do padrão instituído por essa racionalidade. Ao relacionar essa monocultura com a Educação Especial, ela generaliza as trajetórias cognitivas dos alunos, como se eles não tivessem particularidades. Com isso, é comum dizer: “Já trabalhei com uma criança com deficiência, portanto já sei como fazer!” ou “Vejo um, já vejo todos”.

Pelo raciocínio da escala dominante, “[...] tudo o que é local é descartado, porque o valorado busca fundamentação nos ideais do universalismo e da globalização” (VIEIRA, 2012, p. 63). No caso da escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, o conhecimento produzido dentro da escola não é valorizado, pois os professores necessitam da presença de alguém de fora do contexto escolar (Secretaria de Educação, pesquisadores, palestrantes, dentre outros) para dizer como o trabalho deve acontecer com os alunos, já que se avaliam como despreparados para lidar com as diferenças. Além disso, toda a produção intelectual dos alunos é descartada, por ser específica e advinda de um grupo de estudantes atendidos pela Educação Especial, que se diferencia do grupo hegemônico o qual representa o conhecimento valorado como global e universal.

A monocultura do produtivismo capitalista valoriza a produção mensurada, criando a ideia de que “[...] tudo o que não é produtivo nesse contexto é considerado improdutivo ou estéril [...]” (SANTOS, 2007, p. 32). O aluno público-alvo da Educação Especial não atende ao perfil de humano idealizado pela razão indolente, portanto é considerado improdutivo, já que não pode ser inserido no mundo do trabalho.

Como a escola historicamente buscou pela totalidade, pela homogeneidade e por um modelo de humano sem nenhum tipo de desvio em relação à apropriação/produção do conhecimento nela explorado, às pessoas que apresentavam algum tipo de deficiência restavam os espaços segregados apontados pelas teorizações de Kassar e Rebelo (2011). Podemos aproximar as teorizações de Santos (2006, 2007) desse contexto, pois, se a racionalidade moderna valora somente os conhecimentos científicos produzidos pelas monoculturas aqui anunciadas, restava aos alunos público-alvo da Educação Especial a convivência com os pressupostos da desigualdade e da exclusão nos espaços segregados (sejam as classes, sejam as instituições especializadas).

Esse debate, mais uma vez, leva-nos a aproximar as teorizações de Santos (2010) com a trajetória de oferta do atendimento educacional especializado, pois, ao serem encaminhados para os espaços segregados, os alunos viviam processos de desigualdade e de exclusão. Para o autor, existem duas possibilidades de indivíduos em desvantagem pertencerem a uma dada sociedade desigual: a primeira se dá pela desigualdade e a segunda pela exclusão. A desigualdade é constituída por um viés econômico, ou seja, quem domina o capital está incluído e quem não domina se encontra inserido, mas de maneira

subordinada. A desigualdade, sustentada pela sociedade capitalista, faz com que grupos comandem e que grupos subalternos continuem existindo, mas com relações assimétricas. Marx (2013) define a divisão de classes (poder econômico) como uma das principais fontes de desigualdade social, gerida pela elite dominante que detém o poder.

Outro modo de pertença subordinada se dá pela exclusão, produzida por questões culturais. Vivemos em uma sociedade que valoriza formas de ser/estar culturalmente pensadas a partir de um modelo de humano criado pela razão indolente, ou seja, aquele mentalmente e estruturalmente “perfeito”: branco, cristão, financeiramente bem estruturado, estudado e, preferencialmente, do gênero masculino (AMARAL, 1998). Àqueles que não se enquadram nesse perfil estão fora. Assim, se, a partir da desigualdade, o sujeito se encontra inserido, de maneira subordinada, no processo de exclusão, quem está embaixo está interditado, está excluído.

Aproximando as ideias de Santos (2006, 2007) das questões anunciadas, compreendemos como a supremacia da racionalidade indolente afetou (e ainda afeta de forma negativa) a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial, fazendo com que esse processo ficasse por muito tempo estagnado. A razão indolente projetou a ideia de que esses sujeitos não teriam a capacidade de apropriação do saber científico proposto nos currículos escolares. Assim, neles se cristalizou a concepção de sujeitos considerados improdutivos, já que não favoreciam a manutenção e a expansão do capitalismo.

Sobre o processo de não existência dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns, lembramos Santos (2010, p. 102), quando diz que “[...] há produção de não existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível”. Essa lógica de produção de não existência negou o acesso desses alunos às escolas comuns, fato que os levou a frequentar as instituições especializadas e o atendimento especializado centrado em atividades clínicas, psicológicas e sociais.

Se a trajetória de oferta do atendimento educacional especializado se realizou inicialmente de maneira segregada e substitutiva à escola, as lutas de vários movimentos sociais em favor de uma escola para todos colaboraram para que normativas e espaços no contexto do Ministério da Educação fossem constituídos. No ano de 1973, foi criado o Centro Nacional de

Educação Especial (Cenesp), que tinha como função organizar, planejar e promover ações voltadas para a Educação Especial, no entanto por meio de uma abordagem integracionista. Nesse período, iniciaram-se as discussões sobre a oferta de atendimentos especializados. Em 1978, foi publicado um documento oficial (Portaria nº 186/78), que citava o atendimento especializado, embora sem nenhuma incorporação do termo “educacional” ao conceito (KASSAR; REBELO, 2011).

Segundo Kassar e Rebelo (2011, p. 25), a Portaria nº 186/78, publicada em conjunto com os Ministérios da Educação e Cultura (MEC) e da Previdência e Assistência Social (MPAS), tinha como um de seus objetivos “[...] ampliar oportunidades de atendimento especializado, de natureza médico-psicossocial educacional para excepcionais, a fim de possibilitar sua integração social”. Nesse contexto, o atendimento especializado era definido a partir dos laudos médicos que definiam quem poderia ou não aprender e o que deveria ser ensinado aos sujeitos que se desviavam da norma.

[...] o encaminhamento de excepcionais para o atendimento especializado deverá ser feito com base em diagnóstico, compreendendo a avaliação das condições físicas, mentais, psicossociais e educacionais do excepcional, visando a estabelecer prognóstico e programação terapêutica e/ou educacional (BRASIL, 1978, cap. I, art. 5º).

Define-se como meta mínima de reabilitação a capacidade de atingir independência parcial ou total para o exercício de atividades da vida diária, ou de beneficiar-se dos recursos da educação especial, de que resulte nível aceitável de recuperação ou de integração social (BRASIL, 1978, art. 2º, parágrafo único).

Nesse contexto, o percurso formativo dos alunos público-alvo da Educação Especial estava vinculado à Medicina, visando à “cura” desses sujeitos e simplificando o atendimento especializado à aprendizagem de atividades da vida diária³, já que os alunos não seriam capazes de se apropriar dos conhecimentos mediados na escola. O laudo era o definidor dos atendimentos e, a

3 Entende-se como atividades da vida diária a autonomia dos sujeitos em praticar tarefas como hábitos de higiene, vestir-se, deslocar-se, alimentar-se, dentre outros (KASSAR; REBELO, 2011).

partir dos diagnósticos, uma meta mínima era traçada. Isso contrariava os debates feitos por várias áreas do conhecimento, como as teorias de Vigotski (1998), quando esse autor argumenta que quanto maiores forem as oportunidades de aprendizagem, maiores serão as possibilidades de desenvolvimento das funções psicológicas superiores de todos os humanos.

Já no ano de 1986, com a criação da Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e, posteriormente, a Secretaria de Educação Especial (Sespe), em substituição ao Cenesp, obtivemos um pequeno avanço: a inclusão do termo educacional no atendimento especializado (MAZZOTTA, 1996; JANNUZZI, 2004). Porém o atendimento educacional especializado continuava organizado a partir dos diagnósticos médicos e substitutivos à escola. As atividades educacionais mantinham ainda dependência das intervenções clínicas.

Somente em 1988, com a Constituição Federal do Brasil, a Educação passa a se configurar como direito de todos e dever do Estado e o atendimento educacional especializado ofertado, preferencialmente, na rede regular de ensino para os estudantes público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 1988). No entanto, a falta de encaminhamentos normativos para a oferta dos serviços especializados trouxe indefinições para os atendimentos, sendo, inclusive, interpretados como se pudessem substituir os processos de escolarização nas escolas comuns (VIEIRA, 2015). Assim, no final da década de 1980, início da década de 1990 e boa parte dos anos 2000, ainda havia a predominância de oferta desses serviços em instituições especializadas, substituindo a escolarização nas escolas comuns.

Conforme relatam Kassar e Rebelo (2011), nos anos 1990, mesmo mediante documentos internacionais, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que defendiam os pressupostos da educação para todos, foi criada a Política Nacional de Educação Especial de 1994, que pode ser considerada amplamente excludente, ao orientar o processo de “integração instrucional” que condicionava o acesso às classes comuns do ensino regular para aqueles que possuíam “[...] condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (KASSAR; REBELO, 2011, p. 29).

Nesse cenário, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96 reforça a Educação como direito público e subjetivo e a oferta do atendimento educacional especializado em classes, escolas ou serviços especializados, quando não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular, em função das condições específicas dos alunos (BRASIL, 1996). Com essa normativa, fortaleceram-se as discussões acerca da inclusão dos alunos nas escolas comuns, no entanto a predominância ainda do atendimento educacional especializado nos espaços segregados levava muitos alunos a não frequentar as escolas comuns. Temos um período de transição em que alguns alunos público-alvo da Educação Especial estavam nas escolas comuns e alguns nas instituições especializadas.

Com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, a Educação Especial também é reconhecida como uma modalidade da educação escolar e contém indícios de possíveis encaminhamentos para o atendimento educacional especializado, quando esse documento sugere um atendimento complementar ou suplementar à escolarização. Entretanto, o fato de manter a Educação Especial como modalidade substitutiva à educação comum enfraquece o processo de inclusão (BRASIL, 2001).

Ainda nos anos 2000, outros movimentos foram importantes para a incorporação do atendimento educacional especializado como complementar à escolarização. Kassar e Rebelo (2011) demonstram que, em 2003, a partir do Programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, houve a promulgação de vários documentos para a oferta do atendimento educacional especializado como suporte ao processo de escolarização dos alunos nas escolas comuns. Esses documentos trazem deliberações sobre o espaço-tempo da oferta desses serviços e a definição dos trabalhos a serem realizados (BRASIL, 2006).

No viés dos avanços obtidos nos anos 2000, durante o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), na tentativa de construção de alternativas contra-hegemônicas, a Educação Especial assume um caráter mais inclusivo, por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Essa política referendou que todos os alunos considerados público-alvo da Educação Especial em idade escolar deveriam, obrigatoriamente, estar matriculados nas escolas de ensino comum. Além disso, trouxe novas definições para os alunos público-alvo da Educação Especial, anteriormente denomina-

dos sujeitos com necessidades educacionais especiais, agora são aqueles que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, além de direcionamento sobre os *locus* do atendimento educacional especializado e orientações para a sua oferta.

[...] os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado — AEE, complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2008, p. 3).

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 11).

A partir desse documento, normatizações foram compostas, e ganharam maior fôlego a compreensão do direito/necessidade de matrícula dos alunos nas escolas comuns e a realização do atendimento educacional especializado como complementar/suplementar a esse processo. Com o Decreto nº 6.571/2008, reforçou-se a Educação Especial como transversal às etapas/níveis/modalidades de ensino, estabelecendo a oferta do atendimento educacional especializado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais das unidades de ensino da rede pública ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, de forma complementar e/ou suplementar ao ensino comum, mas não substitutiva à escola comum. Esses atendimentos deveriam ser realizados no turno inverso à escolarização, instituindo esse decreto também:

Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo

das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular (BRASIL, 2008, art. 9º-A).

O atendimento educacional especializado poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições mencionadas no art. 14 (BRASIL, 2008, art. 9º-A, parágrafo único).

Anteriormente a esse decreto, os recursos financeiros públicos eram destinados às instituições privadas por meio de convênios/subvenções ou repasses, já que elas eram as principais responsáveis pelo atendimento educacional especializado. O fato de ocorrer maior defesa da oferta do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais das escolas comuns causou disputa financeira com as instituições especializadas, fazendo com que o referido decreto fosse desconstituído.

Com isso, as insatisfações emanadas pelas instituições especializadas acerca do financiamento da Educação Especial, trazida no Decreto nº 6.571/2008, fizeram com que, no ano de 2011, o Decreto nº 7.611/2011 passasse a incorporar o primeiro decreto, abrindo maiores possibilidades de os Centros de Atendimento Educacional Especializado serem beneficiados com o financiamento em Educação Especial. Esse decreto também consubstanciou o duplo financiamento da Educação Especial, ou seja, o primeiro a partir da matrícula na escola comum e o segundo na oferta do atendimento educacional especializado pelo espaço-tempo que o realizasse.

A condicionalidade do financiamento relativo à matrícula no atendimento educacional especializado à inclusão do aluno na escola comum fortaleceu a incorporação desses sujeitos nas unidades de ensino comum, intensificando os debates do que caberia à classe comum e aos serviços especializados. Esses últimos complementariam/suplementariam e não substituiriam a escolarização, situação referendada pela Resolução nº 4/2009, ao trazer as normativas para a oferta do atendimento educacional especializado, sinalizando, inclusive, as ações a serem realizadas pelo professor especializado.

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, art. 13).

No Estado do Espírito Santo, o Governo Estadual, na gestão do governador Paulo Hartung, disponibilizou o financiamento de uma terceira matrícula, no entanto destinada aos Centros de Atendimento Educacional Especializado (Caees). Assim, os alunos poderiam frequentar o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais e nas instituições especializadas, estas últimas garantindo também os serviços médicos e psicossociais. Cabia às famílias levar os alunos para esses dois espaços, de maneira não substitutiva à escola comum.

Com o fim do convênio, devido à diminuição dos recursos, o atendimento educacional especializado voltou a ser território de disputa. Pelas dificuldades de muitas famílias conseguirem atendimentos clínicos no Sistema Único de Saúde (SUS), as instituições especializadas colocam as famílias dos alunos no fio da navalha: ou o atendimento lá (nas salas de recursos) ou cá (nos Caees), mas, se optarem pela primeira possibilidade, perdem os atendimentos clínicos e terapêuticos que os alunos já tinham dificuldade em encontrar no

Sistema Único de Saúde (SUS). Como podemos ver, a indolência do pensamento moderno não ajuda no fortalecimento dos serviços públicos e na compreensão de que os recursos públicos devem ser direcionados para as instituições também públicas.

Na atualidade, a oferta do atendimento educacional especializado apresenta-se permeada de tensões que apontam possibilidades de retrocesso. Na contramão dos percursos percorridos pelos governos anteriores (PT), a educação brasileira encontra-se, atualmente, inserida em um contexto de desmonte com a eleição do governo Bolsonaro. Um exemplo disso é a extinção, por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC), que tinha como função:

[...] em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. A seguir, o texto esclarece que o objetivo da Secadi é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais (BRASIL, 2019).

Conforme o Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012, era de competência dessa Secretaria:

I – planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;

II – implementar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, Estados, Municípios, Distrito Federal, e organismos nacionais e internacionais, voltadas à alfabetização e educação de jovens e adultos,

a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;

III – coordenar ações transversais de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas de que trata esta Secretaria, em todos os níveis, etapas e modalidades; e

IV – apoiar o desenvolvimento de ações de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas intersetoriais (BRASIL, 2012, art. 20).

Além disso, há iniciativas do referido governo para reelaboração da Política Nacional de Educação Especial, agora, sem enfoque nos pressupostos da inclusão escolar. Com isso, podemos notar que lidar com políticas de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial em uma sociedade capitalista se configura um desafio. Assim, podemos dizer que vivemos um momento repleto de tensões. De um lado, é inegável o desenvolvimento de políticas públicas como ações afirmativas para a Educação Especial, principalmente na última década, na tentativa de superar a racionalidade indolente; de outro, temos os desafios expostos.

Nesse contexto, buscamos aproximações na primeira parte do texto entre as teorizações de Santos (2007, 2008) com a historicidade do atendimento educacional especializado. Desafiemo-nos (mais uma vez) a continuar correlacionando os pressupostos desse autor com os movimentos que foram surgindo no campo da Educação Especial para a oferta dos serviços especializados.

Os desafios constituem-se pelos modos como a indolência do pensamento moderno se configura na sociedade. No entanto, produzimos movimentos de resistência para uma concepção mais pedagógica da oferta do atendimento educacional especializado. Iniciamos com a criação de espaços-tempos no Ministério da Educação, além de normativas e programas, embora alguns com abordagens mais clínicas do que pedagógicas. Esses movimentos de resistência se realizam a partir das mudanças produzidas no cenário social, pois, quando os movimentos sociais se fortalecem e suas lutas aquecem, o

Estado se vê mais pressionado a assumir sua função de manter a Educação como direito público e subjetivo.

Se Santos (2006, 2007) nos apresenta os impactos da razão indolente, suas formas de manifestação e a produção de várias monoculturas, esse mesmo teórico nos aponta possibilidades de enfrentamento dos efeitos dessa racionalidade. Aposta na reinvenção social por meio da renovação das teorias críticas, dizendo que “[...] a injustiça social global está assim intimamente ligada à injustiça cognitiva global, de modo que a luta pela justiça social global também deve ser uma luta pela justiça cognitiva global” (SANTOS, 2007, p. 77).

Nesse sentido, o autor busca teorias cognitivas críticas que produzem cenários sociais para o reconhecimento de diversos saberes, diferentes modos de vida e experiências, por meio da *sociologia das ausências e da sociologia das emergências*. Entende-se por sociologia das ausências “[...] um processo de descoberta e tentativa de compreensão e incorporação de algo já existente, mas cuja existência era anteriormente ignorada” (OLIVEIRA, 2008, p. 74), ou seja, a descoberta de realidades, conhecimentos e modos de produção de vida considerados como inexistentes. Para preencher o vazio deixado por essa produção de inexistência, Santos (2006, p. 16) propõe a contração do futuro e, em contrapartida, a dilatação do presente para que as inúmeras “[...] possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente” possam emergir, ou seja, o combate à razão indolente manifesta na razão proléptica e metonímica. Já a sociologia das emergências consiste em trabalhar para que tudo o que foi produzido como ausente pela razão indolente venha a ser existente, ou seja, ganhe visibilidade no cenário social. Assim, temos um presente e um futuro com possibilidades plurais e concretas, simultaneamente, utópicas e realistas, que se vão construindo nas atividades de cuidado com os conhecimentos, com os modos de existência e os modos plurais de produção.

Aproximando esse debate dos movimentos de resistência produzidos para a oferta do atendimento educacional especializado para as pessoas público-alvo da Educação Especial, podemos entender que mudanças realizadas no cenário social para reconhecer fatos/políticas/possibilidades produzidos como ausentes e trazê-los como emergentes — base da sociologia das ausências e sociologia das emergências — sustentaram o direito à educação para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Segundo Santos (2006, 2007), a produção de conhecimentos que sustentam a sociologia das ausências e das emergências se coloca como uma ação produzida para se enfrentar a gestão indolente. Para tanto, o necessário desenvolvimento de subjetividades rebeldes produz sentimentos e ações que apostam nas possibilidades de mudança. Por meio das *subjetividades rebeldes*, podemos indagar, romper com o que está posto e criar alternativas para responder às perguntas do presente, por meio da sociologia das ausências e das emergências.

Além disso, as normativas e políticas produzidas em função do direito à Educação para as pessoas público-alvo da Educação Especial se aproximam dos pressupostos da sociologia das ausências e das emergências. Os profissionais da educação, ao valorizarem o diálogo entre seus saberes, trabalhando de forma cooperativa, planejando ações conjuntas e apostando na aprendizagem dos estudantes, desenvolvem essas subjetividades rebeldes e criam uma vasta pluralidade de conhecimentos e de experiências que substituem as monoculturas, trazidas no início deste texto, por ecologias. Entendemos, assim, por ecologias uma racionalidade que percebe que a interculturalidade também é interconhecimento, produzindo debates sobre a existência de uma pluralidade de saberes e modos alternativos de lidar com as questões da vida social. Dessa forma, temos a possibilidade de conhecer uma *ecologia de saberes, dos reconhecimentos, das transescalas e das produtividades* que, quando articuladas, possibilitam novas aprendizagens e dão origem ao que Santos (2010) denomina de tradução que, nas palavras de Vieira e Ramos (2018, p. 18), pode ser assim entendida:

A tradução simboliza o diálogo entre diferentes saberes para acompanharmos suas aproximações e distanciamentos em uma tentativa de colaboração entre os conhecimentos para outros sentidos sociais. É a busca pela inteligibilidade, coerência e articulação num mundo enriquecido por uma multiplicidade e diversidade de conhecimentos e experiências.

Para que essa experiência de emancipação ocorra, é necessário desafiar a razão indolente, a fim de descolonizar conhecimentos e modos de produção de vida. Aproximando esse debate do campo da Educação Especial, é preciso criar linhas de pensamento e de ação para que o atendimento educacional especializado possa ser explorado para além das salas de recursos multifuncionais.

Uma rede de serviços que se enraíza pela escola e que assume o direito de os alunos acessarem os conhecimentos comuns, bem como aqueles que podemos chamar de específicos. Tal situação evoca a concepção de atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial, próximo tópico a ser discutido a partir das contribuições de Baptista (2011, 2013).

O atendimento educacional especializado como ação pedagógica em educação especial pelo olhar de Baptista

Que isso foi o que sempre me invocou, o senhor sabe: eu careço de que o bom seja bom e o ruim, ruim, que dum lado esteja o preto e do outro o branco, que o feio fique bem apartado do bonito e a alegria longe da tristeza! Quero os todos pastos demarcados... Como é que posso com este mundo? A vida é ingrata no macio de si, mas transtraz a esperança mesmo do meio do fel do desespero. Ao que, este mundo é muito misturado... (ROSA, 1994, p. 307).

Inspirados na literatura de Guimarães Rosa (1994), iniciamos este subeixo, trazendo um trecho do livro *Grande Sertão Veredas*. Trata-se de um momento em que o personagem central faz um desabafo: sente-se incomodado com os modos pelos quais as diferenças no mundo são significadas e almeja que elas, as pessoas e os sentimentos/subjetividades, ocupem espaços demarcados e com funções definidas. Nega a diversidade como possibilidade de existência, propondo um mundo em que as experiências e os modos de vida não se misturem.

Trazendo esse cenário para o campo da Educação Especial, sinalizamos que, muitas vezes, é assim que se constitui o atendimento educacional especializado no cotidiano escolar: separado dos outros ambientes escolares. De um lado, a sala de aula comum que se encarrega de tentar ensinar os ditos normais ou aqueles que a escola acredita estar próximo desse modelo de humano; de outro, os espaços segregados, ou seja, as salas de recursos multifuncionais, o *locus* de “socialização”⁴ dos alunos público-alvo da Educação Especial.

4 Apresentamos esse conceito pelo fato de muitas escolas ainda entenderem que os alunos público-alvo da educação especial necessitam de socialização em detrimento da aprendizagem, considerada como a convivência entre pares.

Isso pode ocorrer por diversos motivos, dentre eles, a dificuldade histórica que o ser humano tem de lidar com as diferenças; os professores ponderarem que a falta de “[...] preparação contínua, que impede que a ‘grande promessa’ da aprendizagem se cumpra” (BAPTISTA, 2011, p. 72); as frágeis redes de apoio (ou sua utilização de maneira também frágil); as condições de trabalho docente; as práticas organizativas das escolas para padrões de aprendizagem; os currículos, as ações didáticas e as práticas avaliativas positivistas; ou, até mesmo, em virtude de interpretações dos documentos normativos, como o Decreto nº 7.611/2011 e a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que estabelecem orientações para o atendimento educacional especializado.

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, art. 5º).

Embora reconheçamos que a Educação Especial, na perspectiva da inclusão escolar, obteve consideráveis avanços — principalmente nas últimas décadas — ao analisarmos a legislação educacional, percebemos que a interpretação ou a ênfase (por muitas redes de ensino/professores) somente no locus de realização do atendimento educacional especializado (nas salas de recursos multifuncionais) e o não destaque de que ele pode/deve se constituir em outras ações pedagógicas realizadas em vários outros espaços escolares, muitas vezes, acabam por *despotencializar* suas contribuições no processo de escolarização dos alunos nas escolas comuns.

A Resolução nº 4/2009 traz sinais/pistas sobre atendimentos educacionais especializados mais cooperativos entre o professor regente e o professor especialista, mostrando que ele pode se realizar nas salas de recursos multifuncionais, mas não somente. A falta de compreensão de como a legislação aponta pistas sobre a necessidade de ampliação da potência/contribuição do atendimento educacional especializado faz com que ele se limite (na concepção dos professores/escolas/sistemas de ensino) aos espaços das salas de

recursos multifuncionais e sejam associados unicamente às atividades a serem realizadas pelos professores especializados de Educação Especial.

Em muitos contextos de ensino, realizar o atendimento educacional especializado significa somente atender aos alunos no contraturno e por meio de atividades que pouco dialogam com as práticas pedagógicas das salas de aula comuns. Em vários cenários, a situação se torna mais complexa, quando cuidadores e estagiários, entre outros apoios, se encarregam da tarefa de efetuar esses atendimentos, seja nas salas de recursos multifuncionais, seja nas salas de aula regulares em substituição aos professores especializados e aos professores regentes.

Em várias cidades capixabas, contrata-se o professor de AEE⁵ para atendimento aos alunos no contraturno e um professor colaborador para apoio à sala de aula comum. Esse cenário desvela o quanto o atendimento educacional especializado é significado como ação realizada nas salas de recursos multifuncionais e no turno inverso de matrícula no ensino regular. A falta de uma compreensão mais ampla dessa rede de serviços leva os sistemas educacionais a criar outra categoria de professor (o colaborador), não compreendendo o quanto os serviços se constituem na oferta do atendimento educacional especializado.

Nem de longe negamos que as salas de recursos multifuncionais podem se configurar em uma das alternativas para a realização do atendimento educacional especializado, mas não a única. Talvez, quem sabe, o ambiente que dispara os movimentos que se enraízam pela escola em suas várias atividades pedagógicas. Nesse sentido, buscamos uma análise crítico-reflexiva desse contexto, inspirada na teoria de Baptista (2011, 2013), quando debate o atendimento educacional especializado como uma *ação pedagógica* em Educação Especial em uma perspectiva multifuncional.

Para o autor, o atendimento educacional especializado é uma ação que deve potencializar o processo de escolarização dos alunos nas escolas comuns, podendo ser compartilhado por meio de diversas atividades, contando com os vários profissionais e sujeitos que constituem a comunidade escolar,

5 Professor de AEE é um termo utilizado em algumas cidades do Estado do Espírito Santo para denominar o professor especializado que realiza o atendimento educacional exclusivamente nas salas de recursos multifuncionais para os alunos do contraturno.

enfazando, dentre várias ações, a articulação do trabalho docente entre o professor regente e o professor do ensino especializado.

Na tentativa de promover análises sobre a necessidade de reconhecer o atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial, o autor nos provoca a pensar sobre o termo *multifuncional* presente no conceito “salas de recursos multifuncionais”. O que seria multifuncional: o professor especializado? As salas de recursos? O atendimento educacional especializado? Seria pensar em um professor especializado que dá conta de atender a todas as especificidades de aprendizagem dos alunos, conforme parece ter defendido muitos cursos de especialização ofertados pelo Ministério da Educação? Seria compor uma multiplicidade de ações nas salas de recursos (no contraturno) e isolar as salas de aula comuns do debate? Seria uma multiplicidade de ações pedagógicas que se estendem pelo turno de matrícula dos alunos e pelo contraturno, envolvendo aquelas que se realizam dentro e fora da escola? Seria pensar nas várias ações que podem contribuir para a aprendizagem de alunos e professores dentro de uma abordagem inclusiva? Por isso Baptista (2011, p. 71) nos oferece pistas que nos provocam a pensar a denominação “multifuncional” de forma mais ampla, dizendo:

Portanto, penso que exista uma outra dimensão evocada com o termo multifuncional que merece ser abordada em nossos questionamentos. Multifuncional porque pode favorecer ou instituir uma pluralidade de ações que variam desde o atendimento direto ao aluno, ou a grupos de alunos, até uma ação em rede. Refiro-me ao acompanhamento de processos que ocorrem nas salas de aula comum, na organização de espaços transversais às turmas, em projetos específicos, na assessoria a colegas docentes, em contatos com familiares ou outros profissionais que têm trabalhado com os alunos. Para fazermos essa leitura da dimensão multifuncional, devemos deslocar nosso olhar da sala de recursos como um espaço físico e vislumbrá-lo como um espaço institucional necessariamente respaldado em um profissional que o representa [...].

Como defende Baptista (2011, 2013), assumir o atendimento educacional especializado em uma abordagem multifuncional é planejar e mediar um conjunto de atividades necessárias à escolarização dos alunos e ao trabalho docente. É pensar a formação de todos numa relação que Freire (1996) de-

finiria como educandos e educadores se formando em comunhão. Quando os serviços especializados ganham essa abordagem multifuncional, as ações pedagógicas são plurais, envolvendo aquelas realizadas nas salas de recursos, bem como em todos os outros espaços educativos.

Com isso o atendimento educacional especializado (quando multifuncional) se apresenta como ação pedagógica em Educação Especial, porque se desvela em práticas de formação continuada dos educadores, planejamentos individual e coletivo, elaboração de materiais didáticos pedagógicos, atendimentos nas salas de aula comuns, participação nos Conselhos de Classe, passeios pedagógicos, atendimentos às famílias, inclusive atividades de contraturno, entre outros. É um trabalho amplo e, por ser pedagógico, não pode ser realizado somente em um único espaço-tempo escolar, mas também em todos os ambientes da escola (inclusive, fora dela), visando ao caráter complementar e/ou suplementar na formação dos alunos.

Vale ressaltar que a ampliação do atendimento educacional especializado como uma *ação pedagógica em Educação Especial* faz com que as salas de recursos multifuncionais sejam mais um dispositivo pedagógico (BAPTISTA, 2011) para que os estudantes acessem os currículos e tenham ampliados seus processos de ensino-aprendizagem. Em suas narrativas, Baptista (2011, p. 68) reafirma “[...] a potência do espaço pedagógico da SRM, que congrega a ação de um educador especializado, oferecendo apoio ao aluno com deficiência e ao sistema de ensino no qual o aluno está inserido”.

Para que esse conjunto de serviços — com tantas alternativas pedagógicas em Educação Especial — cumpra os seus objetivos, ele necessita ser contemplado no Projeto Político-Pedagógico da escola, defendido, por sua vez, como uma abordagem multifuncional de ações. Com isso os conhecimentos acumulados pelos professores especializados podem potencializar processos formativos e contagiar os demais profissionais, no sentido de ajudá-los a compor outros saberes e práticas mais inclusivas. Em contrapartida, os docentes da sala de aula comum podem enriquecer os saberes-fazeres dos professores especializados com suas trajetórias e experiências.

Autoras, como Machado e Almeida (2010, p. 345), afirmam que práticas pedagógicas mais inclusivas influenciam “[...] na capacidade para fundir habilidades únicas de educadores, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas sobre resolução de

problemas, promover apoio mútuo e compartilhar responsabilidades”. Ao fazer isso, a responsabilidade de se realizar a pluralidade das ações emanadas pelo atendimento educacional especializado passa a ser dividida entre os profissionais da escola.

Para que o atendimento educacional especializado seja assumido como ação pedagógica em Educação Especial, defendemos políticas de formação docente para que os profissionais da educação constituam identidades mais inclusivas. Além disso, acreditamos na necessidade de esses profissionais também buscarem formação permanente para maior fundamentação de suas práticas. A esse respeito, Jesus (2008a, p. 78) discorre que “[...] os profissionais devem tomar consciência da sua própria profissionalidade em termos individuais e coletivos, assumindo também a formação continuada como parte da ética de ser profissional da educação”. Entrando no debate, Vieira (2010, p. 118-119) argumenta:

[...] o desenvolvimento de políticas de formação continuada de educadores configura-se como estratégias para os professores emergirem das situações enfrentadas em sala de aula que, muitas vezes, parecem insolúveis, para sobre elas refletirem, para tomarem fôlego e, assim, retomarem esses trabalhos, cujo objetivo é o diálogo com seus pares e, nesse movimento, construir-se novas possibilidades e conhecimentos sobre/como o fazer da sala de aula, espaço de aprendizagem para todos.

Os investimentos na formação docente podem ajudar os profissionais da Educação a romper com concepções teóricas de que o atendimento educacional especializado é uma ação desenvolvida especificamente nas salas de recursos multifuncionais e fixada (isoladamente) na figura do professor especializado. Ao contrário, podem abrir linhas de análise para que os docentes compreendam a potência de ações colaborativas, entendidas por Mendes (2006, p. 32) como:

[...] o ensino colaborativo ou o co-ensino, é um modelo de prestação de serviço da Educação especial no qual um educador comum e um educador de Educação especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes [...] especificamente para atender as demandas das práticas de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais.

As ações colaborativas reconhecem a importância do trabalho pedagógico na igualdade e na diferença, ou seja, buscam garantir aos estudantes maiores oportunidades de aprender, considerando suas especificidades de aprendizagem. Potencializam o direito de acesso ao currículo comum e a outros tipos de conhecimentos emanados pelos seus modos de ser/estar no mundo e ampliam as redes de apoio para as salas de aula, pois, como aponta Vieira (2012, p. 30):

[...] se, por longos anos, postulamos por uma única forma de lidar com o conhecimento e projetamos um protótipo de sujeito para apropriá-lo, na atualidade, lutamos para que essa linha de pensamento seja dissipada. Buscamos um conhecimento que valorize os diferentes ritmos de aprendizagem das pessoas, as variadas necessidades que carregam e as experiências que constroem.

Diante dessa assertiva, voltamos a Baptista (2011, 2013), quando defende redes de apoio que se estendem para toda a escola, pois assim ampliam as possibilidades de aprender dos alunos, os saberes-fazer dos docentes, o uso das tecnologias assistivas, a composição de currículos, práticas pedagógicas e propostas de avaliação mais acessíveis. A definição do atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial pode, inclusive, ampliar o debate sobre a formação e atuação dos professores que atuam na modalidade da Educação Especial.

Deparamo-nos com as diversas denominações destinadas aos professores especializados. São chamados de professor especialista, professor da sala de recursos, professor do AEE, professor do trabalho colaborativo, professor da Educação Especial, dentre outras. Essas denominações também acabam (mesmo que de forma subjetiva) demarcando certa correlação com os sentidos atribuídos aos serviços de apoio em Educação Especial. Em muitos contextos, o “professor do AEE” só pode atender aos alunos do contraturno e esses atendimentos devem acontecer dentro das salas de recursos multifuncionais. Assim, cria-se certo território onde os apoios se realizam e com isso ocorrem rupturas com o trabalho pedagógico das salas de aula comum.

Nessa ótica, o “professor do trabalho colaborativo” realiza suas funções dentro da sala de aula comum, na tentativa de compor “parceria” com o professor regente. Em uma mesma rede de ensino, há a contratação de professores com denominações diferentes. Isso produz a ideia de que um professor

trabalha mais do que o outro ou assume funções de maior complexidade. Dependendo da denominação dada ao educador, não é de se estranhar a ausência de planejamentos coletivos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com os docentes da sala de aula comum. Assim, mediante a falta de sintonia entre os docentes, o processo educativo acaba sofrendo certo esfacelamento.

Por isso Baptista (2011, 2013) chama a atenção para que o atendimento educacional especializado seja uma ação pedagógica em Educação Especial potencializando ações necessárias à inclusão dos alunos na sala de aula comum e em todos os demais espaços-tempos escolares. No intuito de ampliar os debates, continuamos o capítulo, por meio de diálogos com Meirieu (2002, 2005), para pensarmos no trabalho pedagógico a ser realizado pelo atendimento educacional especializado.

Aproximações do olhar pedagógico de Philippe Meirieu no atendimento educacional especializado

Abrir a Escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência substancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental. Uma escola que exclui não é uma escola: é uma oficina de formação, um clube de desenvolvimento pessoal, um curso de treinamento para passar em concursos, uma organização provedora de mão-de-obra ou uma colônia de férias reservada a uma elite social. A Escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva (MEIRIEU, 2005, p. 44).

Outro autor que fundamenta esse debate é Meirieu (2002, 2005). Trata-se de um pedagogo francês, defensor de escolas em que caibam todos, ou seja, unidades de ensino que se pensam para atender à diversidade de sujeitos nelas existentes por meio de uma pedagogia diferenciada que cultive, no estudante, o desejo de aprender. Inspirados em suas teorias sobre *educabilidade, solicitude, obstinação didática e momento pedagógico*, buscamos aproximações entre esses conceitos com a Educação Especial para compormos possibilidades de assumir o atendimento educacional especializado como ação pedagógica.

Como vimos, nossa sociedade é fundamentada pela racionalidade indolente (SANTOS, 2006), portanto pensada para aqueles que detêm o poder econômico e se enquadram em um padrão de humano desejável. Como essa racionalidade se encontra enraizada em nossa sociedade, aproximamos seus impactos no trabalho pedagógico realizado nas escolas de ensino comum que contam com a matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial. Escolas que precisam mediar processos de ensino-aprendizagem com alunos concretos e não idealizados.

Assim, uma das primeiras aproximações que fazemos entre as teorias de Meirieu (2002, 2005) para a oferta do atendimento educacional especializado é a aposta na educabilidade desse estudante. A educabilidade é a mola propulsora da ação pedagógica em Educação Especial, pois, se não acreditarmos que os alunos público-alvo da Educação Especial são capazes de aprender, não haverá possibilidade de se elaborar dispositivos didáticos e renovar as práticas pedagógicas, organizar as escolas de maneira acessível, adquirir recursos e mobiliários e investir nos espaços de planejamento e de formação, por exemplo. Sem essa aposta, a sala de aula perde o sentido para o aluno, implicando a possibilidade de assunção do atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial.

Essa aposta nos permite construir novas concepções a respeito dos alunos, avaliando e reavaliando as ações docentes, com vistas à apropriação da aprendizagem por esses estudantes. Na concepção de Meirieu (1998), o ato de educar não é um dom. Para se tornar um profissional da Educação, é necessário que o docente tenha formação acadêmica nutrida pela ética que leva o educador a buscar o domínio dos conteúdos que serão trabalhados, além dos conhecimentos didáticos necessários à inventividade pedagógica.

Ao apostarmos na educabilidade de todos, valorizamos os pressupostos da pedagogia diferenciada e potencializamos os processos de ensino-aprendizagem e as relações colaborativas entre professores regentes e especialistas, que devem ter domínio do conteúdo que será mediado e torná-lo acessível ao estudante. Logo, é interessante que esses docentes planejem essa mediação de forma colaborativa, visando à articulação das disciplinas, pois, no âmbito dos processos de ensino-aprendizagem, não há lugar para os imprevistos.

Por meio da aposta na educabilidade e da valorização da pedagogia diferenciada, os docentes podem encontrar maiores possibilidades de (com alunos di-

versos) vivenciar o que Meirieu (2002, 2005) denomina de momento pedagógico. Para o autor, o momento pedagógico “[...] é a resistência do outro ao próprio projeto educativo” (MEIRIEU, 2002, p. 37), quando o professor busca novos meios para inserir esse sujeito nos círculos das aprendizagens. Nesse momento, é fundamental que o professor não se sinta frustrado, mas compreenda a condição do aluno e o estimule a aprender, inspirando confiança e criando um ambiente propício para que o ensino ocorra.

Encontramos em Meirieu (2002, 2005) aproximações teóricas para vivenciarmos o desafio proposto por Baptista (2011, 2013): o atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial. Para que esses serviços ganhem essa conotação, tornam-se necessárias: a aposta que os alunos podem aprender e os docentes são capazes de ensinar (demandando investimentos na formação desses profissionais e a composição de redes de apoio); a busca por práticas pedagógicas que reconheçam as trajetórias intelectuais dos alunos (por isso, diferenciada); a crença nas possibilidades de se viver momentos pedagógicos com alunos que desafiam os saberes-fazeres docentes. Esses movimentos levam a escola a criar as articulações necessárias para que os alunos se sintam parte da unidade de ensino, levando o atendimento educacional especializado a mostrar-se plural/multifuncional, ou seja, repleto de ações que podem fortalecer o direito de os alunos aprenderem nas classes comuns.

O caminho para a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial é muito mais amplo do que a matrícula na escola comum. Muitas vezes, os professores vivem em um contexto tão duro, que não param para avaliar as suas práticas. É necessário, então, que esses profissionais desenvolvam o que o Meirieu (2002, p. 70) denomina de solicitude, que é “[...] a preocupação com sua parte de responsabilidade no destino do outro e o estímulo para que ele também tome parte de seu destino”. Isto é, perceber o outro, conhecer a sua história e reconhecê-lo como um sujeito de direito e alguém capaz de aprender. É ter o compromisso com a aprendizagem e a inclusão desse aluno na escola de ensino comum. Ter essa crença é o motor das ações docentes. Ser solícito à aprendizagem do outro é ação necessária para se pensar o atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial, argumentaria Baptista (2011, 2013).

No âmbito da aprendizagem desses educandos, adiantamos que não há um livro de receitas prontas a ser seguido. Pelo contrário, o autor, ao fazer

uma crítica à prática mecânica de modelos pedagógicos e aos esquemas *aplicacionistas*, sugere outros itinerários possíveis que nos ajudam a pensar em estratégias acerca do atendimento educacional especializado nas unidades de ensino, subvertendo o currículo rígido e as práticas pedagógicas mecânicas que inviabilizam os saberes coletivos, tanto dos docentes como dos discentes. “Portanto, é preciso assumir a diversidade, levar em conta as aquisições de uns e de outros, reconhecer que existem métodos que funcionam melhor para alguns e que cada um deve encontrar a maneira de trabalhar mais adequada para si próprio [...]” (MEIRIEU, 2005, p. 202).

Inspirados em Meirieu (2002, 2005), podemos dizer que, mesmo que haja planejamentos didáticos sistematizados, certas circunstâncias podem atravessar as atividades propostas aos alunos público-alvo da Educação Especial. Há alunos que pensam que estar na sala de aula comum significa aprendizado, por isso há de se trabalhar os tempos e o que pode ser realizado nesse espaço coletivo. Outros alunos trazem maiores comprometimentos que vão demandar recursos e apoios mais diferenciados. Enfim, independentemente da condição do aluno, o autor nos inspira a pensar no compromisso ético do professor em despertar o desejo de aprender no estudante. Para que a aprendizagem ocorra, é necessário que o que se propõe a ser ensinado tenha sentido para o outro. Por isso é essencial que os professores, munidos da sua obstinação didática, façam uma autorreflexão de sua ação didática para a composição de novas práticas que façam salutar o atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial.

Compreendemos que a amplitude e os desafios do trabalho do atendimento educacional especializado nas escolas de ensino comum perpassam pelos investimentos na formação dos docentes, momentos de planejamento e ações mais coletivas. Portanto, precisamos lidar com a diferença como sinônimo de possibilidades de existência e com uma concepção de atendimento educacional especializado como ações que se enraízam pela escola na busca de novas atitudes inclusivas. O exercício diário da reflexão e de ações contra a produção da desigualdade e da exclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial deve ser motor das ações pedagógicas, atravessando as salas de recursos multifuncionais, as salas de ensino comum e todos os demais espaços-tempos escolares em que a educação se realiza.

2. Atendimento educacional especializado: caminhos a serem trilhados por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica

Ao considerarmos que um contexto estimulante e exigente é um bom disparador de processos de aprendizagem em geral, devemos reconhecer que os alunos com deficiência estarão em melhores condições se frequentarem o ensino comum, com a complementação do apoio especializado. Esse apoio deve auxiliar na exploração de alternativas diferenciadas de acesso ao conhecimento, inserindo, inclusive, dinâmicas que permitam utilizar seus recursos potenciais, aprender novas linguagens, desenvolver a capacidade de observar e de auto-observar-se. Algumas das vantagens que eram associadas à classe especial podem ser potencializadas na sala de recursos, pois o trabalho com pequenos grupos é estimulado, permitindo melhor acompanhamento do aluno, favorecendo trajetórias de aprendizagem mais individualizadas sob a supervisão de um docente com formação específica. No caso da sala de recursos, a grande vantagem é que esse processo tem condições de alternância contínua com aquele desenvolvido na sala de aula comum (BAPTISTA, 2011, p. 70).

O atendimento educacional especializado na escola a partir da pesquisa-ação colaborativo-crítica

A busca por uma melhor compreensão das possibilidades trazidas pelo atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial nos faz recordar Freire (2009), ao salientar a indissociável relação entre pesquisa, ensino e formação humana. A pesquisa em educação tem nos ajudado a reconhecer a complexidade e os desafios que envolvem a práxis educativa na contemporaneidade e, diante disso, dentro de uma perspectiva emancipatória, buscamos articular novas possibilidades de se educar na diferença ao reconhecer a escola de ensino comum como direito de todos. Por isso, a pesquisa educacional se coloca como uma ação amplamente necessária e reconhecida como um modo de resistência a qualquer ação que venha combater a educação como um direito público e subjetivo. Como parte da formação e da prática docente, ela se apresenta como uma ação que pode apontar os avanços conquistados pelas camadas populares no que concerne ao direito à educação e possíveis caminhos para se continuar essa luta.

A pesquisa em educação, nessa abordagem, atua como um importante espaço de formação, levando os(as) professores(as) a terem compreensão ampla da realidade trabalhada, buscando, na relação entre teoria e prática (agregada aos saberes acumulados nas práticas docentes), o auxílio para atuação de forma crítica e inovadora em frente às questões sociais e àquelas advindas do contexto escolar, situação também defendida por Demo (2007, p. 8), quando discorre:

Não é possível sair da condição de objeto massa de manobra, sem formar consciência crítica desta situação e contestá-la com iniciativa própria, fazendo deste questionamento o caminho de mudança. Aí surge o sujeito, que o será tanto mais se, pela vida afora, andar sempre de olhos abertos, reconstruindo-se permanentemente pelo questionamento. Nesse horizonte, pesquisa e educação coincidem, ainda que, no todo, uma não possa reduzir-se à outra.

Nesse sentido, vislumbramos que as pesquisas acadêmicas em educação nos proporcionam, como classe trabalhadora desse campo, momentos de reflexão crítica do contexto vivido, além de possibilidades de compormos, com o coletivo da escola, novas-outras alternativas para as práticas pedagógicas e

para o enfrentamento das políticas públicas neoliberais que atingem a educação na atualidade, sempre na relação teoria e prática.

É sabido que a educação e a Educação Especial (na contemporaneidade) ainda requerem processos de ensino-aprendizagem que prezem pela heterogeneidade. Desse modo, a pesquisa implicada⁶ com a escola pode despertar nos educadores processos de autonomia e reconhecimento do potencial transformador da relação entre pesquisa-ensino-formação. Além disso, ajuda os profissionais da educação a reconhecer o atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial (BAPTISTA, 2011, 2013), libertando-se de concepções estáticas que os limitam a espaços segregados.

Nessa direção, recorreremos aos pressupostos da pesquisa qualitativa e pesquisa-ação colaborativo-crítica para pensarmos sobre as possibilidades de trabalhar o atendimento educacional especializado em uma abordagem multifuncional, juntamente com o coletivo de uma unidade de ensino de Serra/ES, por ser o método um terreno fértil que aponta tais possibilidades.

Portanto, apresentamos o caminho metodológico adotado para a realização da pesquisa. Em um primeiro momento, trazemos os pressupostos teóricos da pesquisa qualitativa e da pesquisa-ação colaborativo-crítica e, em uma segunda parte, apresentamos os procedimentos adotados para a composição dos dados. Em seguida, o tratamento e os protocolos éticos exigidos para a realização de pesquisa com seres humanos.

Pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa e da pesquisa-ação colaborativo-crítica

Como já elencado, esta obra se inspira nas teorizações de Baptista (2011, 2013) e busca constituir possibilidades de se compreender e de se assumir o atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial e movimentos para sua realização — juntamente com o coletivo de uma unidade de ensino fundamental de Serra/ES — visando a fortalecer o direito de aprender de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. A definição do objeto de pesquisa vem ao encontro da concepção de Flick (2009, p. 24), quando argumenta:

6 Segundo André (2016), a pesquisa implicada é aquela que se alia a métodos que permitem ao pesquisador intervir e trabalhar no campo pesquisado.

[...] o objeto em estudo é o fator determinante para a escolha de um método, e não o contrário. Os objetos não são reduzidos a simples variáveis, mas sim representados em sua totalidade, dentro dos seus contextos cotidianos. Portanto, os campos de estudo não são situações artificiais criadas em laboratório, mas sim práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana [...]. O objetivo da pesquisa está, então, menos em testar aquilo que já é bem conhecido (por exemplo, teorias já formuladas antecipadamente) e mais em descobrir o novo e desenvolver teorias empiricamente fundamentadas [...].

Para o desenvolvimento da pesquisa, elegemos a abordagem de natureza qualitativa, pois, como discorrem Moreira e Caleffé (2008, p. 73), esse tipo de pesquisa “[...] explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente”, contemplando, assim, o caráter interativo e interpretativo da vida humana. Portanto, acreditamos que o caráter flexível dessa abordagem nos permite explorar diversos itinerários para, na busca pelo novo, reconhecer as várias ações que podem ser realizadas pelo atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial. Segundo Minayo (1995, p. 21-22), a pesquisa qualitativa é rica e reveladora porque

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Como perspectiva teórico-metodológica, elegemos a pesquisa-ação colaborativo-crítica por cremos ser

[...] uma pesquisa eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva de ser o exercício pedagógico, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática (FRANCO, 2005, p. 484).

Para Barbier (2002), o conceito de pesquisa-ação tem como referência o viés participativo e trata de uma epistemologia fundada na proximidade entre o pesquisador externo, os sujeitos envolvidos na investigação e a busca por mudanças para os desafios existentes no campo analisado. Para o autor, “[...] não há pesquisa-ação sem participação coletiva” (BARBIER, 2002, p. 70). Assim, em pesquisa-ação, “[...] não se trabalha sobre os outros, mas sempre com os outros” (BARBIER, 2002, p. 14), por isso o viés participativo e a importância de se criar um vínculo entre pesquisador externo e os sujeitos da pesquisa se colocam como um alicerce dessa metodologia de investigação.

A partir da instituição desse vínculo, é possível lançar uma escuta sensível (BARBIER, 2002) sobre o campo pesquisado para entender as vozes, os silêncios, os silenciamentos, as relações, os juízos de valor, os embriões de possibilidades, as pistas, os indícios, as potências, mas também os desejos por mudanças pelo coletivo pesquisado para, com esses movimentos, compor a investigação que conduz todo o processo de coleta de dados. Em pesquisa-ação, o problema nasce com o grupo pesquisado. O pesquisador precisa escutar os participantes para capturar as questões que estão latentes e, às vezes, ocultas para a composição do estudo. Dessa forma, é preciso escutar, ou melhor, desenvolver a arte de escutar tudo o que é produzido no campo pesquisado (BARBIER, 2002; JESUS, 2006).

Trata-se de um ‘escutar/ver’ que toma de empréstimo muito amplamente a abordagem rogeriana em Ciências Humanas, mas pende para o lado da atitude mediativa no sentido oriental do termo. A escuta sensível apóia-se na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para ‘compreender do interior’ as atitudes e os comportamentos, o sistema de idéias, de valores, de símbolos e de mitos (ou a existencialidade ‘interna’, na minha linguagem) (BARBIER, 2002, p. 94).

Essa ideia corresponde à arte de escutar o outro em um contínuo exercício de empatia, de sensibilidade, de troca e de distanciamento dos julgamentos e críticas aligeirados. Espera-se que o pesquisador componha uma relação de respeito (recíproco) com os sujeitos da pesquisa, na tentativa de se compreender os fatos, as trajetórias, as questões que formam o campo e as possibilidades de mudança que emergem, sempre a partir de uma perspectiva holística, que subsidiará as intervenções coletivas durante todo o processo de investigação.

Nesse sentido, “[...] escutar é da ordem daquilo que denominamos experiencial, antes que experimental” (BARBIER, 2002, p. 18).

Segundo Grundy (1988), existem vários tipos de pesquisa-ação. Destaca a pesquisa-ação técnico-científica, a pesquisa-ação prático-colaborativa, a pesquisa-ação crítico-emancipatória, dentre outras, tendo, todas elas, a busca por mudanças para um contexto em crise. Dentre os vários desdobramentos dessa metodologia de pesquisa, adotamos os conceitos da pesquisa-ação colaborativo-crítica (ALMEIDA, 2010; JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014).

Os estudos de Jesus (2005) explicitam os pressupostos da abordagem de pesquisa-ação e a leitura dos textos da autora nos ajuda a apresentar as discussões trazidas pela pesquisadora no transcorrer dos anos dedicados a estudar/trabalhar com esse método: a *pesquisa* como fundamento da compreensão da realidade social. Pesquisa-se para conhecer/compreender um cenário que traz certa problemática com perguntas fortes e com respostas, às vezes, fracas ou até inexistentes, diria Boaventura de Sousa Santos (2008); a *ação* assumida como a busca por mudanças para os desafios existentes no contexto pesquisado, ou seja, pelas respostas a serem dadas às perguntas fortes; a *colaboração*, vista como a valorização das ações coletivas para enfrentamento dos problemas presentes no campo analisado. Apoiada em Santos (2008), a autora diria: a busca pela tradução dos conhecimentos, das ações e das trajetórias de todos os envolvidos na pesquisa em prol das mudanças desejadas; a *crítica*, assumida como um processo de análise crítico-reflexiva que os pesquisadores fazem de si, da realidade concreta e de todos os elementos que compõem o objeto investigado, ou seja, o desenvolvimento de subjetividades rebeldes que levam os pesquisadores a lidar com o que Santos (2006) denomina de corrente fria e corrente quente, em outras palavras, certa racionalidade para reflexão constante da problemática presente no campo pesquisado e a crença no alcance do objetivo proposto. Nesse contexto, diz Vieira (2012, p. 131):

O pesquisador, ao adotar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como a estratégia metodológica que o conduzirá para o cerne do campo investigado, deverá ter acuidade de nutrir, com os praticantes do cotidiano, a crença na possibilidade da mudança, o diálogo constante, a solidariedade, a negociação de ideias e a possibilidade de colaboração, pois esses pressupostos são importantes para que os resultados almejados sejam alcançados.

Essa interação entre pesquisar-agir-colaborar-refletir é de suma importância para se buscar pelas mudanças almeçadas no contexto pesquisado. Essas mudanças são sempre processuais (BARBIER, 2002). É um movimento construído e compartilhado de maneira coletiva e que trará mudanças em forma de “espirais cíclicas”, ou seja, movimentos de mudança, às vezes, em forma de pequenos movimentos que, dependendo da força do grupo, ganha formas mais atenuadas/robustas. Para Vieira (2012, p. 130), essas mudanças “[...] podem surgir com alterações de atitude ou de pensamento do sujeito ou da própria realidade investigada”.

Portanto, “[...] não se trata [...] de esperar uma mudança milagrosa ou de permanecer numa atitude passiva” (BARBIER, 2002, p. 72), pois a pesquisa-ação colaborativo-crítica demanda que os pesquisadores ajam e reflitam coletivamente sobre a problemática anunciada, até porque “[...] a participação do pesquisador é um engajamento pessoal aberto para a atividade humana, visando à autonomia e gerada a partir das relações de dependência em que prevalece o diálogo, a cooperação e colaboração” (BARBIER, 2002, p. 81).

Para o autor, pensar coletivamente possíveis possibilidades para trabalhar os conflitos existentes na prática são movimentos que não emergem da noite para o dia, nem de uma vez por todas, mas se trata de um processo de grandes negociações, muitas composições com os “outros” e valorização dos sinais, pistas, embriões que emergem como possibilidades de mudança. Por isso, o autor alerta que “[...] todo avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação” (BARBIER, 2002, p. 117), ou seja, requer um “[...] exercício contínuo de planejamento; ação; reflexão; pesquisa; resignificação; replanejamento, ações cada vez mais ajustadas às necessidades coletivas, reflexões, e assim por diante [...]” (FRANCO, 2005, p. 491).

Esse processo contínuo de mudanças em espirais cíclicas e de negociações promovidas por ações coletivas constitui ricos espaços-tempos de formação de professores pesquisadores. “[...] Daí a ênfase no caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo” (JESUS, 2008, p. 148). Em pesquisa-ação colaborativo-crítica, a elaboração do tema de pesquisa, os caminhos metodológicos a serem adotados para a investigação, a produção do conhecimento e o acompanhamento das possíveis mudanças são produzidos (concomitantemente) durante todo o processo. Há constante

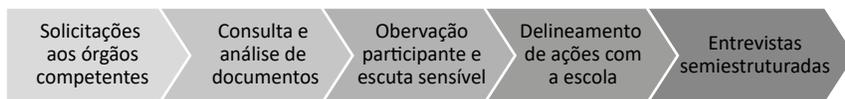
corresponsabilização de todos os sujeitos envolvidos (JESUS 2008; VIEIRA, 2015) que visam ao alcance das metas traçadas.

Por isso existe sempre o cuidado para que não haja hierarquias entre tempos, trajetórias, saberes, sujeitos e experiências. Buscam-se as ecologias trabalhadas por Santos (2006, 2008) em detrimento das monoculturas. Há sempre o reconhecimento de que, por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica, todos os sujeitos envolvidos se formam em processo, tendo em vista relacionar teoria e prática e a tradução de sujeitos em outros sujeitos, saberes em outros saberes, experiências em outras experiências, compondo, na lógica de Boaventura de Sousa Santos (2006, 2008), uma ecologia de possibilidades e de ação que emerge por meio da sociologia das ausências e das emergências.

O planejamento do percurso metodológico com a unidade de ensino pesquisada

Etimologicamente, metodologia significa caminho. Referendada na pesquisa-ação colaborativo-crítica, apresentamos o caminho percorrido para o desenvolvimento de dados com o coletivo da escola. Nesse sentido, o planejamento contempla cinco fases que se correlacionam: o pedido de autorização à Secretaria de Educação de Serra/ES (Sedu) e à escola; a consulta documental para se entender a política educacional local e as de Educação Especial; a fase de observação participante e de escuta sensível sobre o cotidiano da escola para composição do objeto de pesquisa; o delineamento das ações desenvolvidas com a escola para a condução da pesquisa (processos de formação e de trabalho colaborativo na classe comum), buscando, com isso, promover ações para se assumir o atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial, como provoca Baptista (2013) em suas das teorizações, e, por último, as entrevistas semiestruturadas.

Figura 1 — Fases da Pesquisa



Fonte: Elaboração própria.

A **primeira fase da investigação** constituiu-se pela via do **pedido de autorização às instituições competentes para a realização do estudo**. Primeiramente, protocolamos, na Secretaria Municipal de Educação de Serra/ES, o projeto de pesquisa e um requerimento solicitando a sua aprovação para ser realizado em uma unidade de Ensino Fundamental I da referida Rede de Ensino. Após a aprovação, agendamos uma reunião, via telefone, com a direção da escola e as pedagogas. No dia do encontro, munida da autorização da Secretaria Municipal de Educação, apresentamos o projeto de pesquisa. Em outra agenda, discutimos a proposta com os demais servidores da unidade escolar que também acolheram a investigação.

Aprovada a pesquisa nas duas instâncias (Secretaria de Educação e escola), a **segunda fase** foi a **consulta e a análise de documentos** relativos à Educação e à Educação Especial de Serra/ES. Na escola, solicitamos o Projeto Político-Pedagógico, os planos de atendimento educacional especializado e fichas/instrumentos de registro adotados pela Educação Especial. O objetivo da consulta foi conhecer a organização da Educação local e da Educação Especial, tanto na Rede de Ensino como na escola.

Buscamos conhecer, sumariamente, o quantitativo de escolas da rede federal, municipal, estadual e privada; o número de instituições de ensino superior (públicas e privadas); o número de professores regentes, professores especialistas e rede de apoio (estagiários e cuidadores) da Rede Municipal de Ensino; as políticas de valorização do magistério, de formação continuada, gestão escolar da Rede Municipal de Ensino, entre outros. Além desses itens, em âmbito geral, procuramos compreender as diretrizes para a realização do trabalho pedagógico, a linha teórica que subsidia o trabalho docente, bem como as ações articuladas com a Educação Especial.

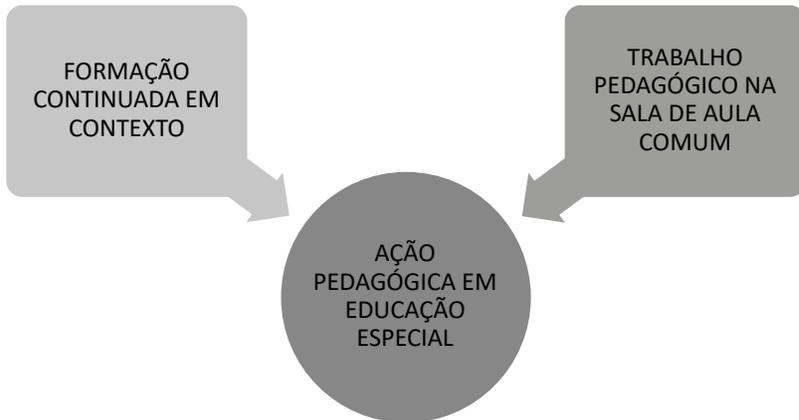
A **terceira fase** abarca o que denominamos **escuta sensível sobre o cotidiano da escola** (BARBIER, 2002). Nesse momento, compusemos processos de observação minuciosa do cotidiano escolar para escutar a produção cotidiana que atravessa as possibilidades de oferta do atendimento educacional especializado. Ganham destaque: a) os modos como o currículo escolar é praticado; b) as práticas pedagógicas; c) os processos de avaliação (de identificação dos estudantes e de acompanhamento dos processos de ensino-aprendizagem); d) os processos de atendimento aos alunos (tanto em sala de aula quanto na sala de recurso multifuncional); a concepção da escola sobre o atendimento educacional especializado; e) as redes de apoio; f) as relações

interpessoais; g) os espaços-tempos de planejamento e de formação continuada, entre outros.

A escuta sensível ajuda-nos a entender (de maneira crítico-reflexiva) os modos como a escola compreende e desenvolve o atendimento educacional especializado, analisando as dificuldades e os anseios do grupo, assim como as potências e as possibilidades de se pensar o atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial. Essa escuta sensível nos permitiu entender, ainda, as várias ações em que podem se desdobrar o atendimento educacional especializado, para além das intervenções nas salas de recurso. Destacam-se: a) a formação continuada; b) os atendimentos na sala comum; c) as parcerias intersetoriais; d) as avaliações diagnósticas e de aprendizagem; a elaboração de materiais; o atendimento às famílias, dentre outras. Com esses movimentos, constituímos o nosso objeto de investigação.

A *quarta fase* consiste em *compor (com a escola) processos de compreensão e ações a partir dos pressupostos teórico-práticos do atendimento educacional especializado com base na concepção adotada por Baptista (2013)*. Como dito, esses serviços, nessa concepção, ultrapassam as paredes das salas de recursos multifuncionais e se materializam em várias ações pedagógicas realizadas pela escola, visando a complementar/suplementar a formação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Dessas várias ações que podem ser realizadas, optamos por explorar, os momentos de formação continuada em contexto e o trabalho pedagógico na sala de aula comum.

Figura 2 — Frentes de trabalho do Atendimento Educacional Especializado elencadas para realização da pesquisa



Fonte: Elaboração própria.

Para os *momentos de formação continuada em contexto*, trabalhamos com alternativas diferenciadas. Uma delas corresponde aos dias de formação previstos no calendário escolar, denominados Atividades Extraclasse (AEC), realizados no turno de trabalho dos professores, com duração de cinco horas. De acordo com o calendário escolar de 2019, as unidades de ensino contam com sete dias de AEC. Desses, solicitamos à equipe técnico-pedagógica, no mínimo três, para trabalharmos as questões referentes ao atendimento educacional especializado. Nesse sentido, fomos contemplados com dois dias.

As temáticas foram levantadas pelos professores e culminaram nas seguintes oportunidades formativas: “Saberes e Práticas em Educação Especial” e “Implicações dos processos avaliativos para uma escola mais inclusiva: desafios e perspectivas”. Ambas ministradas pelo Prof. Dr. Alexandro Braga Vieira, docente da Universidade Federal do Espírito Santo. Cabe destacar que, nesses momentos, discutimos, concomitantemente, a concepção de atendimento educacional especializado trazida por Baptista (2011, 2013).

A primeira AEC envolveu 57 participantes no turno matutino e 55 no vespertino. Estavam presentes a diretora escolar, os professores regentes, as professoras especializadas, as pedagogas, os estagiários, uma assessora da

Educação Especial Sedu/Serra, além de docentes e diretores escolares de unidades de ensino vinculadas, a convite da diretora da escola pesquisada, tendo em vista que a escola pesquisada oferece atendimento educacional especializado na sala de recurso multifuncional, no contraturno, para os estudantes público-alvo da Educação Especial dessas escolas.

Já na segunda AEC, contamos com a participação de 40 participantes em cada turno (matutino e vespertino). As escolas vinculadas⁷ não participaram desse segundo momento formativo, pois tinham outras atividades a serem realizadas nesse dia. No entanto, tivemos a participação dos professores dos 1º e 5º anos da escola pesquisada que não puderam estar presentes na formação anterior, pois tinham outra agenda de formação determinada pela Sedu/Serra naquela data.

Além dos dias de formação previstos em calendário, contamos com outras possibilidades formativas. Tivemos também a realização de um dia de estudo com as professoras especializadas dos turnos matutino e vespertino, quatro da área de deficiência intelectual e uma da área de eficiência visual. Nesse contexto, estudamos o texto *Ação Pedagógica e Educação Especial: para além do AEE*, de autoria de Cláudio Roberto Baptista.

A terceira alternativa realizou-se pelas redes de conversação produzidas no transcorrer da pesquisa e nos espaços de planejamento. Tivemos diversos espaços-tempos de debates formativos com a direção da escola, as pedagogas, as professoras especializadas, os professores da classe comum, os estagiários, a cuidadora e a família dos estudantes. Com o desenrolar da pesquisa, ocupávamos o lugar de alguém que tencionava, mas também se dispunha a pensar junto.

Assim, em vários momentos, fomos chamados para tirar dúvidas, apontar esclarecimentos e pensar alternativas de trabalho pedagógico e sistematização da Educação Especial em frente aos desafios presentes na escola. O atendimento educacional especializado — por meio do trabalho colaborativo em sala de aula — se colocava como uma rica alternativa de formação em contexto, por isso concordamos com a citação que segue por afirmar:

7 Escolas vinculadas tratam-se de escolas que não contavam com salas de recursos multifuncionais, portanto, encaminhavam os alunos público-alvo da Educação Especial para uma escola polo que dispunha desse espaço-tempo, para realizar o AEE no contraturno.

[...] a importância de propostas de formação que se realizam *na escola* a partir *da escola*, ou seja, uma formação que reconhece a escola como locus de formação docente e assume o diálogo entre as questões da prática docente com diferentes aportes teóricos como uma rica possibilidade de o docente lançar um olhar crítico-reflexivo sobre a educação na busca por contextos significativos de ensino-aprendizagem (MARIANO, 2018, p. 18).

Agora, para a realização do atendimento educacional especializado via *trabalho pedagógico na sala de aula comum*, buscamos planejamento/mediação de aulas que favorecessem: a) o direito de aprender dos alunos; b) o respeito às suas trajetórias e necessidades específicas de aprendizagem; c) as contribuições das redes de colaboração entre professor regente, docente de Educação Especial e estagiários. Para essa frente de trabalho, o atendimento educacional especializado, revestido de espaços-tempos de planejamento, foi importante.

Os professores têm 25 horas de trabalho semanal, 20 horas em sala de aula e 5 horas destinadas aos momentos de planejamento. Pudemos negociar com os professores a utilização de alguns desses momentos para planejar o que levaríamos para a sala de aula comum. Essa frente, de certa forma, nos permitiu explorar outras possibilidades trazidas pelo atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial, pois tivemos que dialogar com as famílias, elaborar materiais, criar atividades avaliativas acessíveis para envolvimento dos alunos nas aulas e acompanhar algumas intervenções na sala de recursos multifuncionais com os alunos do contraturno.

Já a *quinta fase* se constitui de *entrevistas semiestruturadas*. A realização da pesquisa, por meio de ações voltadas a potencializar os processos de ensino-aprendizagem dos alunos, levou-nos a mergulhar profundamente nas ações cotidianas da escola, constituindo momentos estratégicos para a escola lidar, coletivamente, com suas dificuldades e seus desafios, bem como promover visibilidade/reconhecimento das suas potências e das possibilidades de ação.

O campo de pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental I, localizada no município de Serra/ES. Os critérios utilizados para a definição do campo de pesquisa foram: a) contar com a matrícula de alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento nos anos

iniciais do Ensino Fundamental; b) dispor de uma sala de recursos multifuncionais; c) contar com um docente que atua no atendimento educacional especializado com carga horária fechada (25 horas semanais); d) ter profissionais dispostos a participar da pesquisa.

A escola participante encontra-se localizada em um dos maiores e mais populosos bairros de Serra/ES. Criado no início dos anos 80, possui um alto índice de violência e criminalidade. É basicamente residencial, porém dispõe de muitos comércios e serviços públicos. O bairro nomeia suas ruas com nomes de flor, característica que justifica o fato de termos adotado nomes de flor para denominar, de forma fictícia, os sujeitos participantes da pesquisa. É importante dizer que o fato de este estudo ter exigido dos pesquisadores um longo e insistente processo de negociação com os sujeitos participantes da pesquisa fez com que o campo recebesse o nome “Escola Resistência”.

A Escola Resistência deu início às suas atividades no ano de 2002, em local provisório. Atualmente, possui prédio próprio adquirido pela Prefeitura Municipal da Serra e se caracteriza como uma das maiores escolas da Rede, atendendo a 18 turmas em cada turno (matutino e vespertino). O seu espaço físico é distribuído em um prédio de três andares, além do pátio externo para a prática de Educação Física e recreio, já que a escola não possui quadra esportiva.

A escola possui instalações bem conservadas e limpas. Devido ao elevado número de estudantes, o excesso de barulhos advindos, principalmente, dos horários de recreio, Educação Física, troca de aulas e saída torna o ambiente sonoramente insalubre. Possui Projeto Político-Pedagógico referente ao ano de 2015. Assim, necessita de atualização. Nesse documento, encontramos os princípios e diretrizes curriculares em consonância com os documentos orientadores da Educação do município. Segundo esse documento, a escola realiza vários projetos na área de leitura, valores humanos, sustentabilidade, visita pedagógica monitorada, semana da criança, entre outros.

A Escola Resistência tem 59 servidores em um quadro composto por professores, diretora, coordenadores, pedagogas e cuidadoras. Desses profissionais, 30 são estatutários e 29 são contratados temporariamente. Estão distribuídos nos turnos matutino e vespertino, conforme demonstram as tabelas a seguir:

Tabela 1 — Número de profissionais da Educação da Escola Resistência – Turno matutino

Área	Quantidade
Professor MaPA – Séries Iniciais do Ensino Fundamental	18
Professor MaPA – Educação Especial/Deficiência Intelectual	02
Professor MaPA – Educação Especial/Deficiência Visual	01
Professor MaPB – Educação Física	02
Professor MaPB – Artes	02
Professor MaPB – Inglês	01
Assessoramento Pedagógico	02
Coordenação de turno	02

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 2 — Número de profissionais da Educação da Escola Resistência – Turno vespertino

Área	Quantidade
Professor MaPA – Séries Iniciais do Ensino Fundamental	18
Professor MaPA – Educação Especial/Deficiência Intelectual	02
Professor MaPB – Educação Física	02
Professor MaPB – Artes	02
Professor MaPB – Inglês	01
Assessoramento Pedagógico	02
Coordenação de turno	02

Fonte: Elaboração própria.

Todos os profissionais possuem curso superior (licenciatura) em consonância com suas respectivas áreas de atuação. Além disso, cursaram especialização lato sensu em diversas áreas da educação, possuindo dois docentes com cursos de mestrado. No campo da Educação Especial, além dos professores especializados já citados nas Tabelas 1 e 2, a escola possui seis estagiários no matutino e três no vespertino, além de uma cuidadora em cada turno de funcionamento da escola, assumidos como parte do apoio pedagógico em Educação Especial.

Atualmente, a escola atende a um total de 954 estudantes. O turno matutino possui 468 alunos. Desses, 23 são considerados público-alvo da Educação Especial: 13 do contraturno e 10 do colaborativo (turno de matrícula). Já o turno vespertino possui 486 alunos, dentre eles, os apoiados pela Educação Especial: 11 atendidos no contraturno e 13 no colaborativo (turno de matrícula).

Os participantes da pesquisa, os procedimentos éticos e o período de produção dos dados

Optamos por realizar a pesquisa no turno matutino pelos seguintes motivos: a) existência de alunos público-alvo da Educação Especial em atendimento; b) disponibilidade do grupo em participar da investigação; c) aproximação com uma das pedagogas com quem tivemos a oportunidade de trabalhar em outra Rede de Ensino na área da Educação Especial.

Os grupos envolvidos na pesquisa foram distintos. Nos dois momentos de formação continuada para discussão das temáticas “Saberes e Práticas em Educação Especial” e “Implicações dos processos avaliativos para uma escola mais inclusiva: desafios e perspectivas”, tivemos todos os profissionais listados nas Tabelas 1 e 2, além daqueles pertencentes às escolas vinculadas. Nos demais momentos de formação (dias de estudo, planejamentos, rodas de conversa e no trabalho colaborativo), direcionamos atenções para os informados no quadro 4, pois eles se mostraram mais abertos e dispostos a acolher as outras frentes de trabalho da pesquisa. São eles:

Quadro 1 — Participantes da pesquisa em todas as suas frentes de trabalho

Nome fictício	Função
Copo-de-Leite	Professora Regente – 1º ano R
Rosa	Professora Regente – 4º ano X
Margarida	Professora Regente – 4º ano W
Amarílis	Professora Regente – 4º ano Y
Girassol	Professora Regente – 3º ano K
Orquídea	Professora de Educação Especial – Deficiência Intelectual - Trabalho Colaborativo
Tulipa	Professora de Educação Especial – Deficiência intelectual - Contraturno
Calêndula	Professora de Educação Especial – Deficiência Visual
Gardênia	Pedagoga
Azaleia	Pedagoga
Jasmim	Diretora 1
Violeta	Diretora 2
Lírio	Estagiário

Fonte: Elaboração própria.

No decorrer do estudo, houve uma mudança na direção da escola. A diretora Jasmim (que nos recebeu no início da pesquisa e nos acompanhou até o mês de setembro) recebeu um convite para desempenhar outro cargo na Sedu/Serra e foi alocada para essa função. Em substituição, a Secretaria de Educação encaminhou a diretora Violeta. Em cumprimento ao protocolo ético, o trabalho foi submetido ao Comitê de Ética da Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo – Campus Goiabeiras e aprovado. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, conforme Resolução nº 196/96 (BRASIL, 1996). Os dados foram produzidos no transcorrer do ano de 2019 (março a dezembro). Atuamos duas vezes por semana

na instituição (quartas e quintas-feiras) e, nos momentos de formação (AEC), permanecemos em tempo integral na escola.

Os instrumentos para a realização da pesquisa

Como instrumentos para o registro de dados, trabalhamos com: diário de campo, roteiro de entrevista semiestruturada e gravador.

Diário de Campo

Utilizamos o diário de campo para o registro sistemático dos fatos e a leitura dos momentos vivenciados no decorrer da pesquisa. Mills (2009) acredita que cada sujeito vivencia as experiências de forma singular. Para que todas sejam aproveitadas, o autor propõe a criação de um arquivo, pois

[...] num arquivo como eu vou descrever, há uma combinação de experiência pessoal e atividades profissionais [...]. Nesse arquivo, você, como artesão, tentará reunir o que está fazendo intelectualmente e o que está experimentando como pessoa (MILLS, 2009, p. 22).

O autor propõe que o pesquisador seja o artesão do seu conhecimento, elevando as suas experiências ao nível de reflexão, com o intuito de construir novos conhecimentos. Anotamos no diário de campo: a) os momentos diversos de formação; b) os diálogos constituídos com o grupo; c) os planejamentos; d) as atividades colaborativas em sala de aula. O diário de campo mostrava-se como um “amigo próximo” do pesquisador, porque, além dessas ações, registramos também reflexões, dúvidas, teorizações que produzíamos a partir dos dados e conceitos dos autores que julgamos importantes para sustentar a pesquisa. As informações foram anotadas e transcritas diariamente. No capítulo de dados, apresentamos vários trechos do diário de campo para que o leitor possa conhecer o estudo em seus detalhes.

Entrevista semiestruturada

Outro material empírico utilizado nesta pesquisa foi o roteiro das entrevistas semiestruturadas. Nosso objetivo foi organizar as redes de conversação realizadas com os participantes da investigação. Elaboramos oito perguntas para compreendermos a percepção que os sujeitos participantes tinham sobre o atendimento educacional especializado, bem como foram forjando outras linhas de raciocínio a partir da pesquisa. Por meio desse recurso, pudemos

conhecer um pouco mais a escola: tentativas, dificuldades, potências, articulações e reflexões sobre a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva.

Gravação de áudio

Para a gravação dos áudios, utilizamos o celular. Usamos esse recurso nos momentos de formação e durante as entrevistas semiestruturadas, pois a gravação garante o registro fidedigno das falas e capta as emoções dos participantes, sem que nenhuma informação importante se perca.

Todo o material coletado passou pelo seguinte tratamento: a) transcrição dos dados que demandam passar por esse procedimento; b) leitura para uma primeira aproximação do material coletado; c) seleção dos dados que respondem à problemática da pesquisa; d) categorização; e) reflexão crítica do que foi categorizado à luz do olhar dos pesquisadores com o devido apoio dos referenciais teóricos e da revisão de literatura. Feitos esses movimentos, passamos à escrita do texto, sempre lembrando do leitor que tem o direito a acessar um texto que chama à reflexão e ao convite a novos conhecimentos, como alerta Barbier (2002, p. 139-140):

[Para aquilo que será escrito] [...] faço [...] uma escuta flutuante do que já está escrito deixando-me levar pela ressonância criadora [...]. Depois eu componho o texto do que eu quero transmitir a outrem. Parto da ideia de que eu tenho uma estima verdadeira pelo meu leitor [...]. Eu me obrigo a apresentar-lhe um texto trabalhado, respeitando assim a sua qualidade de leitor [...]. Tenho vontade de que meu leitor sinta simultaneamente a ordem e a desordem, o silêncio e o barulho, a noite e o dia, o ódio e o amor, a ação e a contemplação, a racionalidade, o nascimento e a morte de toda existência. Meu texto deve tocá-lo no mais profundo do seu ser, interrogá-lo sobre suas evidências [...]. Empenho-me em escrever com simplicidade o que pertence ao domínio da complexidade, sem renegar, entretanto, minha cultura, minhas preferências, minhas áreas de conhecimento ou minhas expressões afetivas. Mantenho com meu leitor [...] ‘uma amizade conflituosa’.

Foram justamente os movimentos apresentados neste capítulo — que objetiva abordar o caminho metodológico trilhado — que sustentaram o que segue, ou seja, a reflexão crítica dos dados produzidos em resposta à

problemática de pesquisa que adota a importância de se produzir conhecimentos sobre o atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial.

3. O atendimento educacional especializado no cotidiano da escola: a busca por sua compreensão como ação pedagógica em Educação Especial

Há de se pensar que a mesma especificidade que leva esse indivíduo ao atendimento educacional especializado, também aparece na sala de aula comum, pois não escolarizamos um sujeito multifacetado que, em um determinado ambiente, apresenta certa necessidade enquanto essa mesma demanda se apaga em outro. Assim, temos nos desafiado a pensar o impacto dessa especificidade no coletivo da sala de aula comum, não alçando esse ambiente ao lugar de coadjuvante em detrimento dos espaços especializados, mas buscando diálogos para que tanto um espaço quanto o outro protagonizem ações pedagógicas para sustentar os processos de desenvolvimento desses estudantes (VIEIRA, 2012, p. 30).

O atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial no contexto da escola

O capítulo propõe apresentar movimentos constituídos com a escola a partir da concepção de atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial. Durante o ano de 2019, estivemos com uma

Escola Municipal de Ensino Fundamental I de Serra/ES, produzindo ações com base no proposto por Baptista (2011): reconhecer e implementar práticas a partir da possibilidade de se ter o atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial, rompendo com perspectivas teóricas que o alojam unicamente nas salas de recursos multifuncionais.

Com isso nos desafiamos a criar (com essa escola) redes de significação visando à compreensão de que tais apoios não se direcionam a corrigir sujeitos desviantes e não propensos à aprendizagem. Ao contrário, queremos pensar em sujeitos complexos que têm o direito de se apropriar dos bens culturais historicamente constituídos, além de terem contempladas suas necessidades específicas de aprendizagem.

Assim, com o coletivo da escola, buscamos vivenciar momentos pedagógicos (MEIRIEU, 2002) que fortalecessem as redes de apoio voltadas para a escolarização de alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento, tendo por base o conceito de atendimento educacional especializado já abordado neste livro. Para tanto, organizamos os dados a partir dos eixos: a) apresentação do município de Serra; b) a Política Educacional presente no município, ganhando destaque as implementadas pela Rede Municipal e as direcionadas para a Educação Especial; c) as ações realizadas com a escola a partir da concepção de atendimento educacional especializado trazida por esta obra, desenvolvidas por meio de processos formativos e do trabalho colaborativo na classe comum.

O município de Serra e sua história

A cidade da Serra/ES foi fundada em 8 de dezembro de 1556. Trata-se de um dos 78 municípios do Estado do Espírito Santo, que acolheu o processo de produção dos dados deste livro. Nessa municipalidade, pudemos colaborar com a produção de conhecimentos comprometidos com a compreensão do atendimento educacional especializado como rede de apoio que se apresenta à escola de modo mais ampliado. Situada na Região Metropolitana da Grande Vitória, Serra/ES faz divisa, ao norte, com o município de Fundão; ao sul, com Cariacica e a capital, Vitória; a oeste com Santa Leopoldina; e a leste com o Oceano Atlântico. Consiste na cidade mais populosa do Estado, com uma população de 517.510 habitantes, distribuída em uma área territorial com 547,631km², conforme dados do IBGE de 2019.

Sua localização estratégica, infraestrutura e logística privilegiadas oferecem acesso às rodovias federal e estadual, além do aeroporto da capital, portos e ferrovias que interligam o município às principais potências econômicas do Estado e do País. A economia serrana tem como principais bases de sustentação as atividades industriais e os serviços de turismo, órgãos públicos, corretagem de imóveis, atividades bancárias, dentre outras, ganhando destaque o comércio. Além disso, conta com a agricultura, a piscicultura, a pecuária, a silvicultura e o agroturismo. Essas características fazem com que a economia serrana atinja o 2º produto interno bruto (PIB), entre os municípios do Espírito Santo, e o 48º do Brasil, conforme informação disponibilizada no site do IBGE (2017), consultada em 10 de janeiro de 2020.

Apesar do seu potencial econômico, Serra/ES possui um alto índice de desemprego e lidera o ranking dos municípios mais violentos do Estado, segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), do ano de 2017, embora o índice de homicídios tenha decrescido em 40%, de acordo com a Secretaria de Estado de Segurança Pública (Sesp), baseado em dados de 2018. Devido a fatores sociais e econômicos, a cidade recebe alto índice migratório interestadual, conforme registros do Atlas da Migração no Espírito Santo (2017).

O município possui clima tropical, é rico em belezas naturais, como o imponente Mestre Álvaro, montanha com 833 metros de altitude que, agregada a outras elevações semelhantes, forma uma serra, aspecto geográfico que originou o nome do município, que já foi Aldeia de Nossa Senhora da Conceição, Aldeia de Nossa Senhora da Conceição de Serra e, atualmente, Serra. Realizamos a pesquisa em um município repleto de desafios, mas também de possibilidades. A garantia de educação com qualidade, aliada à oferta de trabalho e de políticas articuladas (segurança, saúde, educação, empregabilidade, assistência social, dentre outras), pode se configurar em alternativas para se lidar com os desafios existentes no município. Destacamos que a cidade conta com vários espaços-tempos que podem potencializar o trabalho pedagógico realizado nas escolas, como a utilização dos equipamentos públicos (praças, museus, igrejas, monumentos etc.), fazendo com que os currículos escolares possam dialogar com diversos conhecimentos e experiências. Esses espaços podem, inclusive, potencializar a oferta do atendimento educacional especializado na concepção defendida por este estudo.

Assim, torna-se importante o Poder Público pensar a cidade como espaço-tempo educador (ARAÚJO, 2011), constituindo possibilidades para os

professores explorarem a cultura, a economia, a história, enfim, subvertendo o modelo educacional hegemônico-burguês que coloca a escola como único local de formação humana, embora importante e imprescindível. Quando o ensino escolar se agrega a outros aparelhos públicos, a aprendizagem pode se tornar mais atraente para os estudantes. Para os professores, torna-se um desafio se reconhecerem pesquisadores de novos modos de produzir a tradução (SANTOS, 2008) de conhecimentos globais com os locais.

Por isso, Araújo (2011, p. 8) convida-nos a pensar a cidade da seguinte maneira:

[...] a cidade como espaço público de educação e de afirmação da cidadania não pode prescindir da ideia de que todos os espaços da cidade (ruas, praças, parques, clubes, postos de saúde, centros de assistência, escola, órgãos do governo etc.) são espaços potencializadores de educação, seja como atuam o princípio da cidadania e do direito em suas práticas, seja como dão visibilidade às necessidades, interesses, razões e opiniões dos diferentes sujeitos. É preciso construir novas matrizes culturais de gestão que estimulem o projeto de ‘cidade educadora’, cujos diferentes espaços sociais se movem na construção incessante da justiça social.

Como afirma a autora, podemos dizer que a cidade se caracteriza como um potente e sedutor espaço de ensino-aprendizagem que pode ser investigado por meio de uma pedagogia que respeite e valorize as diferentes culturas locais, contribuindo, assim, com a expansão cultural e a ampliação dos modos de pensar dos estudantes para atuar na sociedade. Sabemos que muitas redes de ensino se esbarram em questões de ordem política e conceitual, como a falta de tempo dos educadores, poucos recursos para transporte e para alimentação dos estudantes, condições de trabalho docente nem sempre favoráveis, políticas curriculares engessadas, dentre outras, situações que, na maioria das vezes, impossibilitam e/ou comprometem a expansão de novos conhecimentos pelos educandos na articulação escola-cidade (ARAÚJO, 2011; FARIAS; MULLER, 2016).

Por isso, o planejamento participativo coloca-se como um importante aliado para que a gestão pública possa constituir políticas que vão ao encontro das possibilidades, potencialidades, anseios e necessidades da cidade. Como diz Santos (2008), as alternativas existem, somente precisam ser utilizadas de

modo contra-hegemônico. Esse debate nos faz recordar que o Poder Público de Serra, por meio de uma audiência realizada em julho de 2017, construiu o Plano Plurianual Participativo (PPA) 2018-2021, objetivando definir os serviços prioritários para a cidade, contando com a participação de diversos representantes da sociedade civil, tendo como um de seus eixos a educação.

Cabe, assim, ao Poder Público municipal retomar os debates constituídos no Plano Plurianual Participativo e pensar em como articular os currículos escolares e as ações do atendimento educacional especializado com os vários aparelhos públicos existentes na municipalidade, criando condições objetivas para a melhoria do ensino mediado nas escolas. A participação da população nas decisões de interesse coletivo possui viés democrático, dinâmico, propositivo e merece protagonismo, abrindo espaço para se pensar a cidade a partir do olhar de todos. Nas palavras de Araújo (2011, p. 2):

[...] a cidade é um artefato humano e, como tal, são os diferentes sujeitos que a produzem. Enquanto espaço social, a cidade pressupõe a materialidade da vida humana e essa afirmação só faz sentido quando cada sujeito for reconhecido em sua dimensão pública, incluído, portanto, como sujeito de direitos, como sujeito válido na construção de um mundo comum, de um mundo compartilhado.

A política educacional no município de Serra/ES

A Rede Municipal fica responsável pela oferta da Educação Infantil e o Ensino Fundamental I e II (regular e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos), enquanto a Estadual disponibiliza também o Ensino Fundamental I e II, além da EJA (para o Ensino Fundamental e Médio), o Ensino Médio Regular, o Ensino Médio Integrado⁸, a Educação em Tempo Integral⁹ para o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio.

8 Ensino Médio concomitante com o Ensino Técnico com carga horária de sete horas diárias na mesma escola.

9 Com a carga horária de nove horas e meia, contempla as disciplinas obrigatórias e eletivas, que podem ser criadas de forma colaborativa pelos alunos e professores, conforme o interesse dos estudantes.

A Rede Federal é representada pelo Instituto Federal de Educação (Ifes Campus Serra) que oferta o Proeja¹⁰, cursos Técnicos Integrados¹¹, cursos Técnicos Concomitantes/Subsequentes¹², Graduação e Pós-Graduação. As instituições privadas compreendem escolas de Educação Infantil até o ensino superior. No tocante aos Centros de Atendimento Educacional Especializado (também conhecidos como Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais e Sociedade Pestalozzi), há, dentre outras atividades, oficinas culturais e serviços de saúde e assistência social aos seus usuários.

Na tabela a seguir, apresentamos os dados referentes ao quantitativo de unidades de ensino da Rede Federal, Estadual, Municipal e Particular, além de instituições especializadas localizadas no município de Serra/ES.

10 Proeja: Curso Profissionalizante Integrado ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

11 Cursos Técnicos Integrados: Ensino Médio Regular e Técnico Profissionalizante realizados de forma concomitante na mesma instituição de ensino e destinados aos alunos que concluíram o Ensino Fundamental.

12 Curso Técnico Concomitante: regime ofertado para quem já finalizou ou está cursando o Ensino Médio. O aluno faz somente o Ensino Técnico no Ifes, devendo, obrigatoriamente, estar matriculado no Ensino Médio em outra instituição de ensino, sem dependência. Curso Técnico Subsequente: após a conclusão do Ensino Médio, o estudante pode realizar um curso Técnico Profissionalizante com carga horária sujeita a variações, de acordo com cada módulo (Fonte: Site do IFES/Serra. Disponível em: <http://serra.ifes.edu.br/>. Acesso em: 15 jan. 2020).

Tabela 3 — Dados Educacionais de Serra/ES, 2019 – Redes Federal, Estadual, Municipal, Privada e Instituições Filantrópicas

Rede Federal de Ensino	Nº de instituições
Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes	01
Rede Estadual de Ensino	Nº de instituições
Escolas de Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio	47
Rede Municipal de Ensino	Nº de instituições
Centros Municipais de Educação Infantil	72
Escolas Municipais de Ensino Fundamental	67
Rede Privada de Ensino	Nº de instituições
Escolas de Educação Infantil	21
Escolas de Ensino Fundamental I e II	35
Institutos de Ensino Superior – Licenciaturas	11
Instituições Filantrópicas	Nº de Instituições
Centros de Atendimento Educacional Especializado	02

Fonte: Elaboração própria a partir de dados fornecidos pela Sedu/Serra e Sedu/Estado.

Das 67 escolas municipais de Ensino Fundamental (EMEF), 28 oferecem o Ensino Fundamental I, 3 o Ensino Fundamental II e 36 de Ensino Fundamental I e II. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é ofertada em 11 das EMEFs supracitadas, sendo dez destinadas ao período noturno e uma ao diurno. A Rede Municipal também dispõe de uma escola de tempo integral. Além disso, há 72 Centros Municipais de Educação Infantil.

A reconstituição desses dados quantitativos nos permite perceber o quanto são notórios os investimentos do Poder Público e do setor privado na construção e na ampliação de espaços educacionais em Serra/ES. No entanto, em virtude do constante crescimento populacional, sempre há grande demanda por vagas nas escolas públicas, principalmente para as crianças de zero a três anos, tendo em vista a não obrigatoriedade da educação para essa faixa etária. Além

disso, a qualidade do ensino e a desvalorização dos profissionais do magistério afetam o usufruto do direito à educação, previsto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96.

A educação escolar, pois, é erigida em bem público, de caráter próprio, por ser ela em si cidadã. E por implicar a cidadania no seu exercício consciente, por qualificar para o mundo do trabalho, por ser gratuita e obrigatória no ensino fundamental, por ser gratuita e progressivamente obrigatória no ensino médio, por ser também a educação infantil um direito, a educação básica é dever do Estado (CURY, 2008, p. 296).

A Rede Municipal constitui-se em Sistema de Ensino por ter estabelecido o Conselho Municipal de Educação de Serra/ES, criado pela Lei nº 1647/92 e alterado pela Lei nº 1.961/97, possuindo representatividade de alunos, do Poder Público municipal, do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo (Sindiupes), da Associação de Pais de Alunos do Espírito Santo (Assopaes), da União dos Conselhos de Escola da Serra (Uces), do Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Espírito Santo (Sinepe), do Sindicato dos Professores Particulares do Espírito Santo (Sinpro/ES), da Federação das Associações de Moradores de Serra (FAMS) e da Associação dos Empresários de Serra (Ases). O Conselho tem função consultiva, deliberativa e fiscal das ações educacionais realizadas pela Secretaria Municipal de Educação, fortalecendo princípios democráticos, pois, como afirma Vitor Paro (1987), a gestão democrática assumida como uma utopia não está pronta, mas se constitui, diariamente, pelas contribuições de vários movimentos/segmentos sociais.

Desse modo, além das macropolíticas, por exemplo, a constituição de legislações nacionais e políticas curriculares, concordamos com Oliveira (2012), quando ressalta a necessidade das micropolíticas públicas educacionais, como a valorização do magistério e melhores condições de ensino-aprendizagem e de trabalho para os professores, pois são formas de enfrentamento dos desafios da Educação ofertada aos munícipes. Nesse celeiro, o planejamento participativo, por exemplo, pode ser uma importante ferramenta por possibilitar à população analisar e definir (coletivamente) as prioridades e as ações a serem realizadas pelo Poder Público nos anos subsequentes.

Assim, de modo geral, o ensino nas escolas municipais de Serra/ES se encontra fundamentado na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, assim como em várias normativas locais. A Secretaria Municipal de Educação (Sedu/Serra) — localizada na sede do município — é o setor responsável por administrar, assessorar, supervisionar, coordenar, inspecionar, orientar, planejar e avaliar as ações desenvolvidas pelas unidades de ensino, visando à organização do Sistema Público Educacional Municipal (SERRA, 1999).

Conforme dados de 2019 disponibilizados pela Sedu/Serra, a Rede Pública Municipal de Ensino possui 66.066 estudantes, sendo 21.220 da Educação Infantil, 28.632 do Ensino Fundamental I, 13.336 do Ensino Fundamental II, 918 em tempo integral e 1.960 da EJA. Todas as etapas e modalidades se encontram organizadas de acordo com as suas especificidades e fundamentadas na matriz sócio-histórica, buscando estabelecer estreita relação entre educação e formação humana, concebendo que o currículo escolar deve ser constituído pela:

[...] articulação da teoria e das práticas, como ações indissociáveis, que buscam a conexão das experiências e os saberes das crianças/estudantes com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças/estudantes (SERRA, 2019, art. 77, p. 36).

Nessa perspectiva, o documento — Orientação Curricular de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Articulando Saberes, Tecendo Diálogos” — orienta que o trabalho pedagógico realizado com os estudantes deve levar em consideração a processualidade do conhecimento para que ele não seja concebido como estático e pronto e sem relação com a vida cotidiana que se estabelece dentro e fora da escola. Isso posto, advoga que o trabalho educacional deve ser pautado nos pressupostos da interdisciplinaridade, apostando “[...] na possibilidade crítica, criativa e dialógica do conhecimento” (SERRA, 2008, p. 30). Assim, investe na “[...] diversificação de metodologias, com vistas à criação conjunta de experiências que trabalhem com a apropriação do conhecimento em sua dimensão infinita, favorecendo novas conquistas para todos os sujeitos educativos” (SERRA, 2008, p. 31), para tentar romper com a alocação dos conhecimentos em disciplinas que não dialogam entre si.

Nessa perspectiva, as orientações curriculares aqui apresentadas não concebem o conhecimento como um produto nem mesmo expressam uma lógica instrumental que reduza as possibilidades dos diferentes saberes e fazeres como uma realidade inerte, fixa e fragmentada, mas como uma experiência histórica e culturalmente vivida e produzida, portanto, uma matéria-prima que é capaz de forjar uma nova compreensão acerca do mundo, novas sociabilidades e novas escolhas perante a vida social. Portanto a ruptura com uma estrutura caracterizada como um ‘rol de conteúdos’ não foi casual, ao contrário, ela confirma uma clara opção pelo conhecimento como fonte inesgotável de descobertas e possibilidades, e o grande desafio é justamente relacionar os saberes sistematizados com as experiências de vida dos alunos, compreendendo seus valores, seus conflitos, sua forma de pensar e de aprender (SERRA, 2008, p. 14).

A Educação Infantil, considerada primeira etapa da Educação Básica, portanto direito de toda criança e obrigação do Estado (art. 208, IV, da Constituição Federal), é ofertada para crianças de zero a cinco anos de idade. Considerando a obrigatoriedade da matrícula de crianças de quatro e cinco anos, há crianças de zero a três fora das escolas, situação que demanda a construção de novas creches, principalmente nos bairros mais populosos. Assim, as crianças matriculadas são inseridas nos seguintes grupos: a) Grupo I (0 a 1 ano e 11 meses de idade); Grupo II (2 a 2 anos e 11 meses de idade); c) Grupo III (3 a 3 anos e 11 meses); Grupo IV (4 a 4 anos e 11 meses); Grupo IV (5 a 5 anos e 11 meses de idade) (SERRA, 2010). Para atendimento a esses sujeitos, o currículo da Educação Infantil de Serra, inspirado em autores como Sacristán (2000) e Moreira e Silva (2008), também precisa ser concebido como:

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (SERRA, 2019, art. 11).

O Ensino Fundamental de nove anos é obrigatório e respaldado pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDB – Lei nº 9.394/96), sendo destinado aos cidadãos de 6 a 14 anos, inclusive para aqueles em defasagem idade/série, podendo ser “[...] organizado em modalidades de ensino, anos e/ou etapas ou ciclos, em regime presencial” (SERRA, 2019, art. 17).

A perspectiva de Educação em Tempo Integral do município inicia-se na Emef Prof^a. Eulália Falquetto Gusmann, conforme Decreto nº. 4.566/2014. A unidade de ensino atende a alunos de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, com carga horária de nove horas diárias (7h às 16h). Para o ano de 2020, a Emef Divinópolis, localizada no Centro da Serra, também passou a funcionar com essa oferta, além de outras 15 unidades escolares que estão sendo preparadas para ampliação da carga horária escolar, ou seja, duas vezes na semana, no contraturno, com atividades extracurriculares. Conforme disposto na Portaria nº 8/2019, a implementação da educação em tempo integral tem como objetivos:

[...] I – ampliar o tempo de permanência dos estudantes nas Unidades de Ensino que ofertam Educação Infantil e Ensino Fundamental para uma jornada escolar Integral de até 09 (nove) horas diárias;

II - garantir um currículo escolar integrando os componentes curriculares da Base Nacional Comum à parte Diversificada e às experiências escolares, que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados;

III - possibilitar o acesso dos estudantes a espaços culturais diversificados e a práticas culturais da comunidade;

IV - planejar ações que visam à redução dos índices de evasão escolar e de reprovação, por meio do acompanhamento sistemático das ações desenvolvidas nas Unidades de Ensino em Tempo Integral;

V - melhorar, continuamente, os resultados das avaliações internas e externas (SERRA, 2019, art. 4º).

Para o trabalho com a Educação em Tempo Integral, a Sedu/Serra propõe como proposição curricular:

[...] um repertório de atividades curriculares interdisciplinares que envolvem música, dança, teatro, expressão corporal, pintura, esporte, contação de história e a participação das famílias na culminância de projetos que abordam práticas de leitura e escrita, alimentação saudável, cultivo de horta, dentre outras práticas que tornam a escola uma experiência potente e inventiva para alunos e professores (SERRA, 2020)¹³.

Além da constituição de orientações curriculares, a Secretaria de Educação tem dado atenção especial à contratação de profissionais para implementar a proposição curricular acima explicitada. Dessa forma, para atuar nas escolas de educação em tempo integral, os profissionais do magistério são selecionados, via edital, obedecendo aos seguintes critérios:

I - ser profissional do magistério estatutário ou celetista, na função de docência, com 02 (dois) vínculos de 25 (vinte e cinco) horas semanais, nesta municipalidade, desde que sejam ocupantes de cargos idênticos;

II - ser profissional do magistério com um vínculo de estatutário ou celetista, e outro vínculo de contrato, na função de docência, nesta municipalidade, desde que sejam ocupantes de cargos idênticos;

III - ser profissional do magistério estatutário, celetista ou contratado, na função de docência, com 01 (um) vínculo de 25 (vinte e cinco) horas semanais e disponibilidade para atuar em extensão de carga horária, atendendo às necessidades temporárias do Município;

IV - ser profissional do magistério estatutário, celetista ou contratado, na função de Professor em Função de Assessoramento Pedagógico, com 01 (um) vínculo de 25 (vinte e cinco) horas semanais e disponibilidade para atuar em extensão de carga horária, atendendo às necessidades temporárias (SERRA, 2019, Art. 6º).

Os estudos de Moll (2009, 2012) ponderam que não se faz Educação em Tempo Integral em momentos de retirada de direitos, pois tal proposta demanda investimentos para que os alunos tenham ampliadas as suas oport-

13 Disponível em: <http://serra.es.gov.br/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

tunidades de aprender (e não somente permanecer mais tempo na escola) e os professores condições de ensinar por meio de currículos que afetem os estudantes. Esse cenário pode também se configurar em um potente espaço-tempo de aprendizagem para os alunos público-alvo da Educação Especial, apoiados pelo atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial, demandando a tradução dos diversos espaços-tempos e as várias experiências profissionais na busca por uma ecologia de saberes necessária aos atos de ensinar-aprender.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é oferecida nas escolas de ensino fundamental do município para estudantes a partir de 15 anos de idade com o objetivo de “[...] assegurar oportunidades educacionais apropriadas para aquisição de conhecimentos, incorporando suas experiências culturais e sociais, considerando suas características, seus interesses, condições de vida e de trabalho” (SERRA, 2019, art. 19). Para atendimento aos alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos, a Rede Municipal de Serra/ES busca articular a apropriação do conhecimento com o mundo do trabalho, visando a constituir currículos que permitam aos adolescentes, aos jovens e aos adultos relacionar os conhecimentos mediados pelas disciplinas com suas vivências/experiências (SACRISTÁN, 2000; SILVA, 2005). Ressaltamos os altos índices de evasão escolar na modalidade de ensino e as grandes dificuldades de os professores mediarem a apropriação dos conhecimentos, principalmente nos processos de alfabetização. Essas dificuldades também se presentificam no trabalho com os componentes curriculares, seja no Ensino Fundamental I, seja no II, tendo como um dos elementos produtores do cenário os frágeis processos de apropriação da leitura e da escrita pelos alunos.

A EJA conta com efetivo trabalho escolar do aluno e do professor desenvolvido sob a orientação deste, totalizando no mínimo 800 (oitocentas) horas anuais, compreendendo no mínimo 640 (seiscentas e quarenta) horas anuais de efetivo trabalho escolar em sala de aula e no mínimo 160 (cento e sessenta) horas anuais organizadas com Atividades Curriculares Diversificadas, que devem ser planejadas e registradas (carga horária, conteúdo desenvolvido e frequência) de acordo com a proposta de trabalho (SERRA, 2010, p. 18).

Na Educação de Jovens e Adultos, das 800 horas de trabalho pedagógico anual, 160 podem ser realizadas por meio de Atividades Curriculares Di-

versificadas (ACDs), ou seja, palestras, oficinas, visitas monitoradas, dentre outras. Assim, a modalidade encontra-se organizada da seguinte maneira:

A organização curricular para a modalidade da EJA (Anexo I A e B) tem a estruturação por disciplinas, considerando as especificidades geracionais, sociais, culturais e as trajetórias escolares dos educandos, num período de cinco anos distribuídos em quatro etapas: inicial I, Inicial II, Intermediária e Conclusiva equivalentes ao primeiro e segundo segmentos do Ensino Fundamental. Entendendo o primeiro segmento como as séries iniciais e o segundo segmento como as séries finais do ensino fundamental. Cada etapa cursada deverá ser registrada em histórico escolar e após a conclusão da quarta etapa do segundo segmento o aluno da EJA terá o direito de receber também o certificado de conclusão do ensino fundamental. Os conteúdos curriculares deverão ter como referência o acúmulo teórico do campo da educação para pessoas jovens e adultas, as propostas curriculares para o primeiro e segundo segmentos do Ministério da Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e a Orientação Curricular para o Ensino Fundamental do Município (SERRA, 2010, p. 16, grifo nosso).

Vários estudos produzidos no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (ZANETTI NETO, 2016; SCOPEL, 2017) apontam que a modalidade é um espaço em que encontramos estudantes que, de alguma forma, tiveram o acesso à escolarização negado em algum momento de suas vidas. Diante disso, mais do que nunca é preciso lutar pelo reconhecimento da Educação como direito público e subjetivo, tendo em vista ser historicamente negado para essa população. Para tanto, há de se conjugar diariamente os currículos escolares com as experiências que os alunos trazem para o cotidiano escolar, porque sem essa ação a escola deixa de fazer sentido.

Com base em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (Inep), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) da Rede Municipal de Educação de Serra, nos últimos anos, encontra-se apresentado nas tabelas que seguem:

Tabela 4 — Ideb dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Serra

ANO	META PROJETADA	RESULTADO OBSERVADO
2007	3,8	4,3
2009	4,2	4,6
2011	4,6	4,8
2013	4,9	4,5
2015	5,1	5,3
2017	5,4	5,6

Fonte: Elaboração própria baseada em informação do site do Inep (2020).

Tabela 5 — Ideb dos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Serra

ANO	META PROJETADA	RESULTADO OBSERVADO
2007	3,7	3,4
2009	3,8	3,3
2011	4,1	3,9
2013	4,5	3,7
2015	4,9	4,0
2017	5,1	4,0

Fonte: Elaboração própria baseada em informação do site do Inep (2020).

Os resultados mostram que, no decorrer dos últimos anos, o município tem obtido resultados satisfatórios no que se reporta aos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas vem encontrando dificuldades no que se refere aos anos finais do Ensino Fundamental, no qual é necessário ampliar os esforços para alcançar as metas estipuladas. No entanto, tendo em vista que o Ideb é

calculado com base no aprendizado dos alunos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação), essas avaliações de larga escala não dão conta de acompanhar todos os conhecimentos acumulados pelos educandos no transcorrer de seu processo de formação, até porque se trata de uma avaliação engessada que não leva em consideração o ponto de chegada do aluno e a processualidade da apropriação do conhecimento (PERONI, 2003; WERLE, 2011).

Segundo Melo e Aragão (2017), as avaliações em larga escala acabam cumprindo a função de “medir” a aprendizagem dos alunos, pautadas em um modelo homogeneizador do ensino. Salientamos que defendemos a ideia de que a escolarização está estreitamente relacionada com estratégias pedagógicas fundamentadas em pressupostos teóricos que contemplem a diversidade, o respeito à processualidade da apropriação dos conhecimentos, sem que haja hierarquia entre eles e as pessoas que deles se apropriam, situação que nos faz recordar as ecologias de Santos (2008): dos reconhecimentos, dos saberes, das temporalidades e de modos alternativos de produção.

Para atender à demanda educacional presente na rede de ensino estudada, no ano de 2019, o município contou com o total de 4.948 profissionais do magistério, entre estatutários, celetistas¹⁴ e contratados. A tabela abaixo demonstra o processo de contratação de profissionais da educação no município de Serra, quando analisamos o período de 2016 a 2019.

14 Ao contrário dos servidores estatutários do magistério, que possuem estabilidade e plano de carreira, o servidor celetista é regido pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Nos anos 80, a contratação de professores em regime celetista era uma prática do município que atualmente não existe mais. No entanto, a Serra ainda conta com cerca de 30 desses profissionais.

Tabela 6 — Quantitativo dos profissionais estatutários, celetistas e contratados MaPA e MaPB¹⁵ atuantes da Rede Pública Municipal de Ensino de Serra do ano 2016 a 2019

Cargo/Área de Conhecimento	Quantitativo			
	Ano 2016	Ano 2017	Ano 2018	Ano 2019
Professor MaPA - Educação Infantil	1306	1325	1356	1393
Professor MaPA - Séries Iniciais	1512	1541	1513	1549
Professor MaPB – Informática Educativa	97	60	-	-
Professor MaPB – Assessoramento Pedagógico	468	455	459	471
Professor MaPB – Matemática	191	182	182	174
Professor MaPB – Língua Portuguesa	197	195	191	187
Professor MaPB – Ciências	152	143	133	127
Professor MaPB – História	139	128	121	117
Professor MaPB – Geografia	140	144	137	138
Professor MaPB – Arte	329	332	274	310
Professor MaPB – Educação Física	401	386	390	376
Professor MaPB – Inglês	124	119	107	106

Fonte: Elaboração própria a partir de dados fornecidos pela Sedu/Serra.

O preenchimento de vagas do quadro efetivo do magistério (para todos os cargos) é realizado via concurso público. Além da realização de concursos

15 As siglas MaPA e MaPB trazem especificações no âmbito da carreira do magistério municipal: Ma corresponde à carreira do Magistério, a letra P é referente ao cargo de Professor e A e B, às classes. A classe A é composta pelos professores da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e, na classe B, temos os professores das séries finais do Ensino Fundamental e os pedagogos.

públicos, o município vem efetivando a contratação de professores em designação temporária via processo seletivo simplificado e respaldado por editais emitidos pelo Poder Público municipal. O processo seletivo para contratação de profissionais para atuarem em todas as áreas da Educação acontece pela Gerência de Recursos Humanos/Sedu/Serra, por meio de prova teórica, realizada por uma empresa privada.

A carga horária de todos os professores é de 25 horas semanais, podendo ser estendida até 50 horas para os profissionais que possuem um cargo. Os estudos de Ferreira (2012) sinalizam para os cuidados com a política de contratação de temporários, tendo em vista a precarização do trabalho docente, além de produzir outras dificuldades, como naturalizar a cultura de rodízio de professores nas escolas, implicando, conseqüentemente, a impossibilidade de composição de culturas coletivas em função do direito à educação nas instituições de ensino.

A Rede Municipal de Serra, em cumprimento ao art. 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, busca a valorização dos profissionais da educação, assegurada pelo Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Serra — Lei nº 2.360/2001 e Estatuto do Magistério Público do Município de Serra — Lei nº 2.172/1999, além de outros direitos já previstos em lei.

No campo da formação continuada, o município ainda não possui um documento oficial norteador dessa ação de fundamental importância para as políticas públicas educacionais. Conforme informações obtidas na Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2019, além da criação de uma comissão, foram realizadas quatro reuniões para dar início à construção desse documento. Mesmo com sua ausência, a Sedu/Serra busca constituir espaços-tempos para que os momentos formativos se realizem, visando a potencializar os saberes-fazer dos docentes para a melhoria do ensino e o enfrentamento de possíveis situações que venham afetar a apropriação dos conhecimentos pelos estudantes.

Para que isso ocorra:

A Secretaria Municipal de Educação assegura o direito à formação continuada para os profissionais da educação, atuantes na rede pública municipal de ensino da Serra, como processo permanente e contínuo de aprendizagem e reflexão sobre a prática pedagógica para a promoção de uma educação inclusiva, democrática,

com qualidade social para professores e estudantes, considerando as diversas dimensões constitutivas do ser humano: éticas, estéticas, políticas, afetivas (PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA, 2020)¹⁶.

Devido ao fato de o município não contar com um documento norteador das políticas de formação continuada e de possuir um elevado número de professores, a organização e a responsabilidade para a realização das formações vêm sendo divididas entre as gerências da Sedu/Serra, compostas pelas equipes técnico-pedagógicas. Assim, a Gerência de Educação Infantil (GEI) é responsável pela formação dos professores da Educação Infantil; à Gerência de Ensino Fundamental (GEF) cabe a formação dos professores do Ensino Fundamental I e Educação de Jovens e Adultos; e a Gerência de Formação (Centro de Formação) é responsável pelos processos formativos dos pedagogos e professores do Ensino Fundamental II, a saber: Ensino Religioso, Educação Física, História, Geografia, Artes, Ciências, Língua Portuguesa e Matemática.

A Gerência de Educação Especial (GEE) é responsável pela formação de professores especializados, que ocorre, geralmente, de acordo com a área de atuação (deficiência visual, altas habilidades/superdotação, surdez e deficiência intelectual), além dos estagiários e cuidadores. Em geral, o trabalho entre essas gerências acontece de forma articulada no sentido de organizar os cronogramas de estudo (conforme calendário escolar), o espaço físico para a realização das atividades, o agendamento de recursos tecnológicos, entre outros.

Diferentemente das outras gerências que se encontram situadas no espaço físico da Sedu/Serra, a Gerência de Formação está localizada no Centro de Formação do município, local onde ocorre grande parte das formações, pois foi constituído para esse fim. Os estudos dos professores do Ensino Fundamental II são realizados mensalmente no horário de planejamento desses profissionais, concentrados em um dia da semana, determinado pela Secretaria de Educação e organizados por área de atuação (Tabela 7).

16 Disponível em: <http://serra.es.gov.br/>. acesso em: 24 fev. 2020.

Tabela 7 – Dias de planejamento dos professores do Ensino Fundamental II

Dias da Semana	Áreas de professores em planejamento
Segunda-Feira	Educação Física e Ensino Religioso
Terça-Feira	História e Geografia
Quarta-Feira	Ciências e Arte
Quinta-Feira	Língua Portuguesa e Língua Inglesa
Sexta-Feira	Matemática

Fonte: Elaboração própria.

Sendo assim, uma vez ao mês (dependendo da demanda, até duas), esses profissionais participam de processos de formação continuada, dentro do seu horário de trabalho. Podem acontecer no Centro de Formação, nas escolas da rede que possuem amplos auditórios ou em espaços cedidos pela rede privada. Os momentos de estudo são mediados por professores formadores lotados no Centro de Formação. As temáticas são escolhidas com base em sugestões feitas pelos professores nos encontros anteriores, por sua vez tabuladas e selecionadas a partir das maiores indicações. No entanto, as temáticas podem ser também estabelecidas pela Gerência de Formação, levando em consideração:

[...] áreas estratégicas para o município, como a alfabetização, a formação de sujeitos leitores e escritores, a educação para as relações étnico-raciais e de gênero, a saúde do professor, o desenvolvimento das áreas de conhecimento numa perspectiva interdisciplinar, além do fortalecimento da dimensão pedagógica da atuação do diretor escolar e do pedagogo (PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA, 2020).¹⁷

As formações de pedagogos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental são de responsabilidade da Gerência de Formação e são também

¹⁷ Disponível em: <http://serra.es.gov.br/>. acesso em: 24 fev. 2020.

mediadas/acompanhadas por suas respectivas gerências, seguindo a mesma dinâmica proposta para os momentos formativos dos professores do Ensino Fundamental II. Para a realização desses estudos, o Centro de Formação busca também compor parcerias com a Universidade Federal do Espírito Santo, o Instituto Federal e as instituições privadas, além de contar com o apoio de profissionais da própria rede de ensino. Assim, no Centro de Formação é possível oferecer cursos de extensão e projetos para os professores da rede.

No ano de 2019, em parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo, foi realizado o Curso de Extensão “Formação para os formadores”. Os encontros aconteciam na universidade, duas vezes no mês. Esse mesmo grupo de estudo realizou encontros com os diretores escolares para discussões acerca da Educação no Campo e da Educação Especial. Entre as várias possibilidades de formação existentes, o Centro de Formação pretende oferecer cursos à distância, por meio da plataforma “Educa Serra” (ainda em fase de implementação). As atividades desenvolvidas serão 100% não presenciais.

Há diferenciações no formato de formação continuada para os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I. Para os profissionais oriundos dessas duas etapas, os estudos são oferecidos fora do horário de trabalho, geralmente no período noturno. Na rede de ensino, há professores que possuem apenas um vínculo; outros, com dois nessa mesma rede e ainda há aqueles que se desdobram entre a municipalidade e outras redes de ensino presentes na Região Metropolitana da Grande Vitória e outras cidades fora desse perímetro.

Portanto, essa configuração não possui uma adesão significativa, pois, devido à logística, não contempla boa parte dos profissionais. Essa configuração é justificada pelo grande número de profissionais em atuação nessas duas áreas e pela dificuldade de concentrar o horário de planejamento em apenas um dia na semana, principalmente para os professores dos anos iniciais que lecionam cinco disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências). Esse cenário causa descontentamento entre esses profissionais da educação, pois eles não se sentem contemplados.

Além dos momentos de formativos supracitados, a Rede Municipal de Ensino da Serra constituiu as Atividades Extraclasse (AECs), ou seja, dias reservados no calendário escolar para planejamento e formação continuada para que os professores de todas as áreas participem, pois são realizadas no horário

de trabalho. As datas e quantidade dos encontros são definidas pela Sedu/Serra e podem variar de um ano para outro, de acordo com o número de feriados, a data do Congresso de professores realizado pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo (Sindiupes), entre outros.

A formação para os professores de Educação Especial (deficiência auditiva, deficiência intelectual, deficiência visual, altas habilidades e superdotação) que, na sua maioria, atuam em regime de contratação temporária, acontecem mensalmente, no mesmo formato do Ensino Fundamental II, e geralmente às quartas-feiras. Os encontros podem ocorrer no Centro de Formação Municipal ou em auditórios de escolas da rede.

Esses encontros podem concentrar todos os professores ou dividi-los de acordo com a sua área de atuação. Essas formações culminam em um seminário que normalmente acontece no mês de novembro, quando os professores socializam os trabalhos referentes às práticas pedagógicas realizadas durante o ano letivo. Além dos professores especializados, os estagiários da Educação Especial e os cuidadores também participam de formações em momentos diferenciados, pelo menos duas vezes no ano, com temáticas voltadas para suas respectivas funções. Os informes sobre todas as formações são divulgados nas escolas por meio de ofícios e no site do Centro de Formação, ou link disponibilizado no portal da Prefeitura, no caso dos cursos de extensão.

Podemos observar que as formações continuadas ocorrem de forma fragmentada e de acordo com a área de atuação dos profissionais e estagiários. Os estudos de Vilaronga e Mendes (2014) apontam que a fragmentação do ensino, visando à educação em massa, torna o conhecimento obsoleto e não dá conta de responder à complexidade dos processos de ensino-aprendizagem presentes nas escolas, principalmente no que se refere à Educação Especial, modalidade ainda repleta de preconceitos e dúvidas. Para romper como essa perspectiva de educação regida pelo pensamento moderno, é necessária a reestruturação do pensamento, dos saberes e de um novo modo de ver o mundo (SANTOS, 2008).

Como diz o estudo de Mariano (2018), a formação de professores não pode se constituir em modelos fixos, mas deve ser pensada dentro de uma ecologia de possibilidades, perpassando desde o incentivo aos professores para o ingresso em cursos de pós-graduação até a formação que se realiza na/da escola. A formação deve ser efetivada a partir da articulação entre as

diversas áreas do conhecimento, sem que haja uma hierarquia entre elas, formando uma rede de experiências e articulações teoria-prática em que diferentes saberes podem conjugar e debater as ações do atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial.

No âmbito da gestão escolar, é relevante destacar que a Rede Pública de Ensino pesquisada, instituiu, pelo Decreto nº 6.488/2015, novo modelo de consulta pública para escolha de diretor escolar e coordenador de turno, obedecendo, entre outras, às seguintes disposições:

As funções de Diretor Escolar e de Coordenador de Turno das Unidades de Ensino da Rede Municipal da Serra serão exercidas por profissionais do magistério, ocupantes de cargo estatutário que, além de atenderem aos critérios dispostos neste Decreto, deverão, ao longo do mandato, demonstrar capacidade de fazer o gerenciamento competente e de ampliar a participação da comunidade escolar na gestão democrática, de forma a propiciar às unidades de ensino serviços educacionais de qualidade (SERRA, 2015, art. 2º).

As etapas do processo de escolha de candidatos à função de Diretor Escolar das Unidades de Ensino da Rede Municipal da Serra compreendem:

I - 1ª Etapa - Processo Avaliativo: de caráter classificatório e eliminatório, consiste na Certificação do candidato à função de Diretor Escolar, e tem como finalidade avaliar um conjunto de competências profissionais relacionadas à gestão escolar;

II - 2ª Etapa - Processo Consultivo: de caráter eliminatório, consiste na Consulta Pública para a escolha dos candidatos às funções de Diretor Escolar e Coordenador de Turno, pela comunidade escolar, e tem como diretriz o estímulo à participação da comunidade escolar, sendo realizado nas Unidades de Ensino, em período a ser definido pela Secretaria Municipal de Educação;

III - 3ª Etapa - Processo Formativo: consiste na participação do diretor escolar em curso de formação continuada em gestão escolar, promovido pela Secretaria Municipal de Educação, com o objetivo de promover atualização, aprofundamento, complementação e ampliação de conhecimentos indispensáveis ao exercício da função, necessários ao desenvolvimento de novas

competências em gestão, monitoramento e avaliação educacional (SERRA, 2015, art. 4º).

O processo avaliativo dos candidatos para a função de diretor escolar compreende três fases: Avaliação de Conhecimentos em Gestão Escolar, Avaliação de Títulos e Avaliação do Plano de Trabalho¹⁸. É importante ressaltar que a consulta pública para diretor escolar conta com a participação direta de:

I- profissionais do magistério, demais servidores, funcionários terceirizados e estagiários, que atuam na Unidade de Ensino;

II - estudantes regularmente matriculados e frequentes na Unidade de Ensino, desde que na data da Consulta Pública tenham, no mínimo, 10 (dez) anos de idade;

III - 01 (um) responsável legal, por família, do(s) estudante(s) regularmente matriculado(s) e frequente(s) na Unidade de Ensino, se cadastrado conforme Anexo C desta Resolução;

IV - membros da comunidade local que compõem o Conselho de Escola da Unidade de Ensino.

V - Profissional da educação com posto de trabalho na Unidade de Ensino à disposição da Unidade Administrativa Central da SEDU/Serra, do SINDIUPES, do CACS/FUNDEB Serra, do CAE/Serra e do CMES, bem como os casos de afastamento por nomeação para cargo comissionado, em função gratificada ou em outras funções da área do magistério, se cadastrado, conforme anexo D desta Resolução (SERRA, 2015, art. 9º, p. 4-5).

Após eleitos, os diretores escolares cumprem uma carga horária de 40h e fazem jus a uma gratificação salarial adicional por atuarem como gestores, prevista nos arts. 76-A e 77, da Lei nº 2.172, de 22 de março de 1999, que legisla sobre a gratificação de direção escolar. Sobre o processo de seleção de gestores escolares, Paro (2003, p. 26) nos alerta:

[...] a defesa da eleição como critério para a escolha de diretores escolares está baseada em seu caráter demo-

18 O candidato à função de diretor escolar deverá apresentar um Plano de Gestão baseado nas necessidades da unidade escolar pleiteada e em sintonia com a Política Educacional do município.

crático [...]. À medida que a sociedade se democratiza, e como condição dessa democratização, é preciso que se democratizem as instituições que compõem a própria sociedade. Daí a relevância de se considerar a eleição direta, por parte do pessoal escolar, alunos e comunidade, como um dos critérios para a escolha do diretor de escola pública.

Como afirma Paro (1998), é necessário que estejamos cientes da importância da consulta pública para o cargo de diretor escolar, entender que essa é apenas uma das premissas para o processo de gestão democrática, que vai muito além da escolha do gestor com competência técnica para exercer a função. Consiste em ações diárias e contínuas de diálogo com toda a comunidade escolar, visando ao interesse coletivo. Nesse contexto, enfatiza a participação ativa do Conselho de Escola como primordial, já que contempla todos os segmentos representativos da unidade escolar (família, alunos, líder comunitário, diretor escolar, representantes do magistério) no que tange a todas as decisões a serem tomadas (PARO, 1998).

Somado a isso, outros autores (SANDER, 1995; LIBÂNEO, 2004) chamam a atenção para o fato de a gestão democrática da educação demandar investimentos na formação do gestor, voltada para a equidade, levando em consideração o protagonismo dos professores e estudantes no processo, com vistas a uma gestão compartilhada; condições de trabalho e de salário para os profissionais do magistério; formação continuada de professores direcionada às demandas levantadas no cotidiano, para atuação no espaço escolar e para além dele; educação como um direito de todos, que priorize e estimule o respeito à diversidade cultural, de gênero, de raça, entre outros.

A Educação Especial no Município de Serra

Para compreendermos o funcionamento atual da Educação Especial na Rede Municipal de Serra/ES, é importante apresentar o percurso histórico dessa modalidade do município. A Educação Especial no município se inicia por meio dos atendimentos aos alunos nas instituições especializadas, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais e a Sociedade Pestalozzi. Esse início impactou a implementação de várias políticas estatais para inclusão dos alunos nas escolas comuns, tendo em vista a crença de que a condição de deficiência não é propícia aos espaços escolares, situação

também presente em outras redes de ensino, conforme apontam as investigações de Vieira (2008) e Garcia (2013).

Com o passar do tempo, esse quadro foi sendo desmontado. Os primeiros registros de atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial datam do ano de 1995, sendo a modalidade ainda compreendida como “[...] parte integrante da rede regular do ensino, visando proporcionar atendimento aos estudantes com deficiência e condições para o seu desenvolvimento pleno, [no entanto, com atendimentos pautados em uma] [...] perspectiva segregadora, por meio das classes especiais [...]” (SERRA, 2016, p. 6), podendo o contexto ser afetado pela indolência do pensamento moderno (SANTOS, 2007, 2008).

Cabe destacar que, nesse período, contávamos com a Política Nacional de Educação Especial (1994) que propunha acesso restrito à classe comum somente para os estudantes com “[...] condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p. 19). Nesse período, a rede municipal de ensino atendeu a “[...] 92 estudantes com deficiência mental, 14 estudantes com deficiência auditiva e 38 estudantes com deficiência visual” (SERRA, 2016, p. 6).

Com o avanço do conhecimento e das pesquisas educacionais, essa perspectiva segregadora foi sendo substituída por ações inclusivas, contexto sustentado mais atualmente por normatizações nacionais, como a Política Nacional de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, de 2008, o Decreto nº 7.611/2011 e a Resolução nº 4/2009, que versam sobre a oferta do atendimento educacional especializado, e a Lei Brasileira de Inclusão Escolar nº 1.341/2015.

Assim, o quadro a seguir ajuda-nos a acompanhar a linha do tempo vivida pela Rede Municipal de Serra na implementação das principais políticas de Educação Especial nos últimos anos.

Tabela 8 – Principais ações realizadas na Rede de Ensino de Serra/ES no âmbito da Educação Especial de 1995 a 2019

Ano	Ação
1995-2001	<ul style="list-style-type: none">• Atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial em classes especiais localizadas nas escolas da Rede Regular de Ensino, onde os alunos eram agrupados conforme as suas deficiências.
2002	<ul style="list-style-type: none">• Movimento para a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial nas classes comuns.
2003	<ul style="list-style-type: none">• Extinção das classes especiais e ampliação das salas de recursos nas escolas. Implantação de sala de recursos na Emef Prof^o Naly da Encarnação Miranda para o atendimento aos estudantes surdos.
2007	<ul style="list-style-type: none">• Elaboração de um Plano de Trabalho pela Coordenação da Educação Especial da Sedu/Serra, abrangendo metas, oferta de serviços e organização do trabalho.
2010	<ul style="list-style-type: none">• Abertura de duas salas de recursos para atendimento aos estudantes com deficiência visual na Emef Professor Naly da Encarnação Miranda e Emef Professora Alba Lilia Castelo Miguel, além de 30 salas de recursos para o atendimento aos estudantes com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento.
2012	<ul style="list-style-type: none">• Contratação de tradutor intérprete e professores bilíngues para atender à demanda de estudantes com surdez e participação do município no Programa “Observatório Nacional de Educação Especial (ONESP)”, sendo beneficiado com cursos de Formação para os Professores de Educação Especial.
2014	<ul style="list-style-type: none">• Aprovação da Resolução CMES nº 193/2014, homologada em 14 de agosto de 2015, que regulamenta a oferta da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Serra/ES;• Criação do Termo de Conduta que dispõe sobre as atribuições dos estagiários da Educação Especial.
2015	<ul style="list-style-type: none">• Elaboração do projeto “Ciclos reflexivos de formação continuada: (re)construindo práticas pedagógicas inclusivas pela via do trabalho colaborativo”, que organiza a oferta de formação continuada da Educação Especial para o ano de 2015;• Elaboração do relatório “Ciclos reflexivos de formação continuada: (re)construindo práticas pedagógicas inclusivas pela via do trabalho colaborativo”, que analisa/avalia o processo de formação continuada oferecida durante o ano de 2015.

2016	<ul style="list-style-type: none">• Instituição das Diretrizes para a Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Serra - Resolução CMES nº193/2014;• Aprovação das Diretrizes para a Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Serra - Resolução CMES nº 195/2016;• Elaboração do Parecer Indicativo do Conselho Municipal de Educação nº 05/2016, que traz orientações quanto aos formulários do atendimento da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Serra;• Elaboração do projeto “Ciclo reflexivo formativo: vivências e reflexões junto aos alunos com deficiência”, que organiza a oferta de formação continuada da Educação Especial para o ano de 2016.
2017	<ul style="list-style-type: none">• Elaboração do projeto “Ciclo reflexivo formativo: em foco as Diretrizes para Educação Especial da Rede Municipal de Ensino da Serra”, que organiza a oferta de formação continuada da Educação Especial para o ano de 2017;• Construção do Caderno Pedagógico da Educação Especial, que traz orientações sobre a Educação Especial na Rede Municipal de Ensino da Serra;• Criação do cargo de Cuidador – Lei nº 4.763, de 28 de dezembro.
2018	<ul style="list-style-type: none">• Elaboração de Projeto de Formação Continuada dos Professores Especializados para o ano de 2018.
2019	<ul style="list-style-type: none">• Alteração do cargo de Coordenação de Educação Especial, para Gerência de Educação Especial, conforme Lei nº 5.053, de 13 de agosto de 2019;• Destaque para as formações continuadas, em parceria com o Centro de Formação, que conseguiram abarcar professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e pedagogos;• Assessoria pedagógica nas escolas com foco no trabalho colaborativo.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados obtidos nas Diretrizes para Educação Especial, Resolução CMES nº 195/2016 da Rede Municipal de Ensino da Serra/ES e atualizados pelos pesquisadores.

Assim, analisando as normatizações que subsidiam a educação na esfera municipal, encontramos orientações e encaminhamentos para a Educação Especial em documentos como a Lei Orgânica Municipal, de 5 de abril de 1990 (mediante devidas alterações), o Plano Municipal de Educação – Lei nº 4.432, de 4 de novembro de 2015; o Estatuto do Magistério Público do Município – Lei nº 2.172, de 22 de março de 1999; o Regimento Referência para as Unidades de Ensino da Rede Municipal de Serra, alterado pela Resolução CMES nº. 0199/2019; a Orientação Curricular de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Articulando Saberes, Tecendo Diálogos”; a Portaria

nº 0011/2019 – Matrizes Curriculares para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental; a Resolução CMES nº 153/2010 – Implementação da modalidade EJA no município de Serra; Decreto nº 4.566, de 24 de julho de 2014; a Portaria nº 0008/2019; a Política de Educação em Tempo Integral para o Município de Serra (2019).

Neles há a indicação do direito de matrícula dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas de ensino comum com o apoio do atendimento educacional especializado, além do atendimento à saúde, à assistência social, ao transporte, à acessibilidade, às práticas desportivas, ao lazer, entre outros. Como diz Prieto (2009), a efetivação do direito à educação para os estudantes público-alvo da Educação Especial deve ocorrer por meio de políticas estatais que se difundem em ações com vistas a garantir a todos os alunos o acesso, a permanência e o ensino com qualidade na sala comum.

Além desses, ganham destaque documentos legais que orientam especificamente a Política Municipal para a Educação Especial, a saber: a Resolução CMES nº. 193/2014, que regulamenta a oferta da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Serra; a Resolução CMES nº.195/2016 – Diretrizes para Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Serra/ES; o Caderno Pedagógico de Educação Especial – EMEF (SERRA, 2017); e o Caderno Pedagógico de Educação Especial – CMEI (SERRA, 2016), além da Portaria nº 0010-2019 – Matrículas dos Centros Municipais de Educação Infantil, criada mediante a maior procura de vagas em frente à insuficiente oferta de matrículas nas unidades de ensino.

Esses documentos, além de proporcionarem a matrícula dos alunos nas escolas comuns, favoreceram a criação de um setor específico para a implementação de políticas educacionais para a modalidade de ensino. Atualmente, a Sedu/Serra/ES possui uma Gerência de Educação Especial, responsável pela gestão e pela coordenação pedagógica dos serviços da modalidade no município. Esse setor é composto por profissionais como gerente, auxiliares administrativos, assessores pedagógicos e estagiários. Também é constituído em função da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica. “Os sistemas de ensino devem contribuir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva” (BRASIL, 2001, art. 3º).

Nesse espaço-tempo, atuam os assessores pedagógicos:

[...] são profissionais efetivos da Rede Municipal de Ensino que atuam na área e possuem formação específica na Educação Especial. A principal atribuição desses profissionais é orientar os diretores, pedagogos, professores da sala de aula, professores especializados e demais profissionais que atuam nas Unidades de Ensino quanto às demandas da área, bem como realizar os encaminhamentos pedagógicos necessários (SERRA, 2016, p. 15).

Estudos de Jesus *et al.* (2015) pontuam a importância desse setor, pois, por meio dele, podem ser tencionadas as demandas de aprendizagem dos alunos e políticas estatais, não deixando que elas sejam lançadas para o lado invisível do pensamento abissal (SANTOS, 2008), articulando essas demandas com os outros setores que compõem as Secretarias de Educação. A Gerência de Educação Especial coordena o trabalho dos seguintes profissionais que atuam no âmbito da Educação Especial nas unidades de ensino: a) professores do atendimento educacional especializado; b) cuidadores; c) estagiários. No ano de 2019, a Rede Municipal de Serra contou com o seguinte quantitativo desses profissionais (Tabela 9):

Tabela 9 – Número de professores especializados em atuação na Educação Especial em 2019

Denominação dos cargos	Quantidade de profissionais		
	EMEF	CMEI	Total
Intelectual/Física/Múltipla/Transtornos Globais do Desenvolvimento	160	131	291
Deficiência Visual	69	6	75
Deficiência Auditiva/Surdez	31	10	41
Altas Habilidades/Superdotação	05	0	05
Bílingue	14	0	14
TOTAL DE PROFESSORES	279	147	426

Fonte: Gerência de Educação Especial Sedu/Serra/ES.

A Resolução CMES nº 193/ 2014, dentre outras disposições, estabelece que, “[...] para atuar na Educação Especial, o/a professor/a deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (SERRA, 2014, art. 4º). Nessas condições, a Rede de Ensino possui professores especializados para atuarem nas áreas de Deficiência Intelectual/Física/Múltipla/Transtornos Globais do Desenvolvimento, Deficiência Visual, Deficiência Auditiva/Surdez e Altas Habilidades/Superdotação.

As atribuições dos professores especializados encontram-se em consonância com o disposto no art. nº 13 da Resolução CNE/CEB nº 04/2009¹⁹, acrescidas das seguintes orientações:

IX – elaborar relatórios descritivos trimestrais dos estudantes público-alvo da Educação Especial que frequentam o Atendimento Educacional Especializado – AEE no contraturno.

X – auxiliar, no seu turno de atuação, o/a professor/a de sala de aula comum na elaboração dos relatórios trimestrais dos estudantes público alvo da Educação Especial que necessitam de adequações curriculares (SERRA, 2014, art. 25, p. 9).

-
- 19 I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos estudantes público-alvo da Educação Especial;
I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos estudantes público-alvo da Educação Especial;
II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado – AEE, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
III – organizar o tipo e o número de atendimento aos estudantes na sala de recursos multifuncionais;
IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da unidade de ensino;
V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
VI- orientar professores das turmas regulares e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelos estudantes;
VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo autonomia e participação;
VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços pedagógicos, de acessibilidade e das estratégias que promovam a participação dos estudantes nas atividades escolares (BRASIL, 2009, art. 13).

Para apoiar a inclusão dos alunos nas atividades planejadas e desenvolvidas pelos professores regulares, a Rede Municipal de Serra constituiu 47 salas de recursos multifuncionais que buscam realizar ações de cunho pedagógico, visando a complementar/suplementar a formação dos alunos, conforme direcionam a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar de 2008, a Resolução nº 4/2009 e o Decreto nº 7.611/2011, ao dissertarem sobre a oferta do atendimento educacional especializado.

Para atuar com os estudantes com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento, os professores efetivos e contratados para o cargo de Professor MaPA — Educação Especial — Deficiência Intelectual/Mental — devem dispor de formação em nível superior²⁰, acrescida de cursos de capacitação/especialização nas áreas de atuação, conforme explicitado nos vários editais de seleção da Prefeitura Municipal de Serra/ES.

A existência desses profissionais na Rede de Ensino é compreendida como uma conquista, mas com desafios, tendo em vista vários estudos da área de Educação Especial (BUENO, 1999; CAETANO; 2009; MICHELLS, 2011) sinalizarem questões que perpassam a formação inicial e continuada desses profissionais, considerando a necessidade de levá-los a pensar em sujeitos em desenvolvimento e não limitados a deficiências, bem como estudantes com

20 Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Educação Especial, acompanhada do Histórico Escolar Final **ou:**

Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou em Educação Infantil, ou Curso Normal Superior com habilitação para o magistério em Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou Educação Infantil, ou Licenciatura em Pedagogia, regulamentada pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15/05/2006, acompanhada do Histórico Escolar Final, acrescida de Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado ou Doutorado) em Educação Especial/Inclusiva ou, em Educação na linha de pesquisa em Educação Especial/Inclusiva **ou:**

Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou Educação Infantil, ou Curso Normal Superior com habilitação para o magistério em Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou Educação Infantil, ou Licenciatura em Pedagogia, regulamentada pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15/05/2006, acompanhada do Histórico Escolar Final, acrescida de certificado de Pós-Graduação Lato Sensu na área de Educação Especial/Inclusiva **ou:**

Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou Educação Infantil, ou Curso Normal Superior com habilitação para o magistério em Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou Educação Infantil, ou Licenciatura em Pedagogia, regulamentada pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15/05/2006, acompanhada do Histórico Escolar Final, acrescida de curso concluído na área específica de Deficiência Intelectual/Mental com carga horária mínima cursada de 160 (cento e sessenta) horas, iniciado a partir de 2016” (Disponível em: <http://www.serra.es.gov.br/>. Acesso em: 25 mar. 2020).

direito à apropriação de conhecimentos comuns e específicos, emanados pelos seus modos de ser e estar no mundo.

A carga horária estipulada para os professores está diretamente relacionada com a quantidade de alunos por escola, podendo ser organizada da seguinte maneira: até 5 alunos – 60 horas mensais; acima de 6 alunos – 100 horas mensais. A carga horária de 60 horas é destinada aos professores que atuam de forma itinerante e têm a frequência atestada em uma escola, mas atende até a duas no transcorrer da semana. Já a carga horária de 100 horas é voltada para aqueles que têm lotação fixa em uma única escola.

Para as escolas polo, ou seja, que atendem a estudantes no turno (colaborativo) e alunos que frequentam o AEE²¹ (contraturno), sejam os matriculados na escola polo, sejam os das escolas vizinhas vinculadas que não contam com sala de recursos, são localizados dois professores especializados, cada um com 100 horas mensais. A Gerência de Educação Especial encaminha os professores, cabendo à equipe pedagógica da escola fazer os direcionamentos das funções de cada um, ou seja, o professor que fará o atendimento no turno e o responsável pelo contraturno.

A divisão entre esses professores precisa ser discutida pela Rede de Ensino, pois, como diz Baptista (2011, 2013), o atendimento educacional especializado realiza-se para além das salas de recursos multifuncionais, sendo, a nosso ver, importante a promoção de ações mais articuladas para a tradução (SANTOS, 2008) de conhecimentos e experiências dos vários profissionais nas escolas para a escolarização dos alunos. Essa divisão entre os profissionais, além de promover linhas abissais (SANTOS, 2007) entre esses sujeitos e seus espaços de atuação (seja a classe comum, seja a de recursos multifuncionais), produz a ideia de que um profissional tem atribuições mais complexas que o outro, desfavorecendo a potência de se traduzir as várias experiências e conhecimentos dos profissionais da educação na escolarização de um sujeito multifacetado, neste caso, um aluno que apresenta um diagnóstico de deficiência intelectual, por exemplo.

Para diferenciá-los, são utilizadas as nomeações de professor do trabalho colaborativo (aquele que atende aos alunos no turno regular em colaboração

21 Reproduzimos no texto o termo AEE utilizado pela Rede Municipal de Ensino para se referir ao atendimento educacional especializado realizado no contraturno.

com os regentes de classe, tendo a sala comum como espaço-tempo de atuação) e de professor do AEE (aquele que realiza os atendimentos no contraturno na sala de recurso multifuncional. A solicitação dos professores é feita pela escola, via ofício, com base no censo do ano anterior. Analisando as funções designadas pela Gerência de Educação Especial para cada um desses profissionais, encontramos os seguintes encaminhamentos:

O Professor MaPA — Educação Especial — Deficiência Intelectual/Mental — denominado de Professor do AEE, tem como função realizar o AEE aos estudantes que voltam no contraturno, da escola polo e de outras escolas vinculadas, sendo responsável pelo registro dos seguintes documentos solicitados pela Gerência da Educação Especial/Sedu/Serra (SERRA, 2017, p. 17-18):

- a. **Ficha de Matrícula** – documento preenchido no ato de matrícula do aluno para atendimento na sala de recurso multifuncional. Em caso de desistência ou dispensa do atendimento, o professor deve preencher um termo específico, assinado pela família. Essa ficha é arquivada na pasta individual do aluno.
- b. **Quadro de Atendimento Educacional Especializado (AEE)** – documento preenchido trimestralmente e que consta o nome do aluno, o CID, os dias e horários de atendimento. Deve ser arquivado na pasta própria na sala de recurso multifuncional, com cópia afixada na sala dos professores e outra para o pedagogo.
- c. **Plano Atendimento Individual** – documento que consta o planejamento trimestral das atividades/intervenções propostas para o estudante, considerando as suas especificidades. Além disso, o documento traz a avaliação diagnóstica, os objetivos, conteúdos/saberes/conhecimentos, bem como a metodologia e a avaliação final. Deve ser arquivado na pasta própria na sala de recurso multifuncional.
- d. **Registro Diário** – documento que registra as atividades trabalhadas diariamente com o aluno. Deve também ser arquivada em pasta própria localizada na sala de recurso multifuncional.
- e. **Frequência** – documento que registra a frequência dos atendimentos realizados com os alunos público-alvo no AEE – contraturno. O registro deve ser realizado

diariamente e arquivado na pasta própria no mesmo espaço-tempo que os demais aqui já citados.

- f. **Relatório descritivo do Estudante** – Documento elaborado no final de cada trimestre (EMEF) e semestre (CMEI) com informações do desenvolvimento do estudante. Deve ser arquivado na pasta do aluno na secretaria escolar, na sala de aula comum em o estudante frequenta e também na está matriculado e na sala de recurso multifuncional.

O Professor MaPA — Educação Especial — Deficiência Intelectual/Mental — denominado de Professor do trabalho colaborativo, tem como função atender aos alunos público-alvo da Educação Especial no turno de matrícula em articulação com os professores da classe comum, bem como prestar orientações aos estagiários e aos cuidadores, além do preenchimento dos seguintes documentos solicitados pela Gerência da Educação Especial/Sedu/Serra (SERRA, 2017, p. 16-17):

- a. **Ficha de acompanhamento** – documento que consta todos os dados pessoais, escolares e situação clínica do estudante. Deve ser preenchido após a matrícula e anexada a cópia do laudo. Após, é entregue à família para que seja realizada a matrícula no AEE – contraturno, caso haja interesse. Essa ficha é preenchida uma vez ao ano, tendo que ser anexada uma cópia na pasta de matrícula do aluno na secretaria da escola.
- b. **Quadro de movimento de matrícula** – documento único para o atendimento colaborativo e o AEE (contraturno) contendo dados pessoais, escolares e o CID do estudante, além de indicar os nomes completos do estagiário, do cuidador e do professor especializado (deficiência intelectual, deficiência visual e deficiência auditiva). Esse quadro deve ser atualizado sempre que necessário e enviado à Gerência da Educação Especial/Sedu/Serra.
- c. **Plano de Ensino Trimestral/Plano de Vivência** – planejamento trimestral elaborado individualmente para os estudantes em conjunto com os professores regentes e/ou pedagogo. Esse documento deve articular as necessidades educativas do estudante, a proposta de trabalho colaborativo/área de conhecimento, os objetivos para o estudante, os conteúdos abordados, a meto-

dologia e a análise potencial e avaliativa do processo de ensino-aprendizagem. Deve ser arquivado na pasta de matrícula do estudante, com cópia para professores regentes e o pedagogo.

- d. **Quadro de Atendimento Colaborativo** – compreende dados pessoais, clínicos e escolares do estudante e o cronograma de atendimento na classe comum.
- e. **Diário de Classe** – documento que registra as atividades trabalhadas diariamente com o aluno em conjunto com os professores regentes.
- f. **Relatório descritivo do estudante** – documento elaborado em conjunto com os professores regentes no final de cada trimestre (Emef) e semestre (Cmei), com informações sobre o desenvolvimento do estudante. Deve ser arquivado na pasta do aluno na secretaria escolar, na sala de aula comum onde o estudante está matriculado e na sala de recurso multifuncional.
- g. **Termo de ciência** – o Plano de Ensino Trimestral ou Plano de Vivência deve ser apresentado à família ou responsável pelo estudante que confirmará ciência a partir da assinatura desse Termo.

Estamos cientes de que a presença do *professor do trabalho colaborativo e do professor do AEE* na escola tem como finalidade somar esforços com os outros profissionais presentes no cotidiano escolar para que a aprendizagem do aluno público-alvo da Educação Especial aconteça. No entanto, não podemos deixar de discutir que as denominações dadas a esses profissionais, assim como as suas atribuições, refletem a concepção de atendimento educacional especializado adotado pelo Sistema Municipal de Ensino de Serra.

Nitidamente, podemos perceber que o atendimento educacional especializado e o trabalho colaborativo são considerados ações distintas pela Rede de Ensino, que compreende que o AEE é o que se realiza com os alunos apenas no contraturno. Desse modo, o trabalho colaborativo não se configura como atendimento educacional especializado. Conforme apontam os estudos de Vieira (2012, 2015), essa compreensão pode acarretar dificuldades nos processos de ensino-aprendizagem dos estudantes, se não houver planejamento conjunto, bem como a otimização do trabalho na escola e o bom senso coletivo. Pode produzir, também, a ideia de que a atribuição de um professor é mais complexa que a do outro, pois o professor do trabalho colaborativo

precisa atender a diversos alunos diluídos nas várias turmas da escola, além de negociar constantemente com os docentes da classe comum, que veem o educador especializado como o responsável pela escolarização dos alunos. Além disso, precisa compor vários planejamentos com os docentes da classe comum, tendo em vista os estudantes estarem matriculados em vários anos escolares que demandam acessibilidade ao currículo escolar.

Essa divisão do trabalho da Educação Especial na escola pode causar divergências entre os profissionais da área, pois, pelo fato de a escola polo conter alto índice de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial, o *professor do trabalho colaborativo* precisa atender a *todos* os estudantes do turno (conforme a sua área de atuação), além de orientar os professores regentes, adentrar a sala de aula comum para intervenções, acompanhar os estagiários e os cuidadores e dar conta da vasta parte burocrática, dentre outras atividades. Esse cenário pode acarretar a sobrecarga de atribuições desse profissional.

Dessa forma, pode fomentar a compreensão de que trabalhar na sala de recursos multifuncionais é mais tranquilo, porque o professor atende a grupos menores de alunos e organiza planejamentos mais específicos. Cabe lembrar o quanto estudos produzidos na área (ALMEIDA, 2010; VIEIRA, 2012; SILVA, 2016) acenam para o fato de que os atendimentos de contraturno necessitam estar articulados com os currículos das classes em que os alunos estudam, situação que demandaria esforços dos professores especializados em dialogar com seus pares que atuam em outras unidades de ensino.

Por isso, nem de longe desmerecemos a complexidade que é realizar as várias atividades que atravessam a escolarização dos alunos, seja a do turno regular, seja a do turno inverso. Somente buscamos tencionar a problemática produzida pelas Redes de Ensino quando simplificam o atendimento educacional especializado no contraturno e nas salas de recursos multifuncionais. A nosso ver, pautada em Baptista (2013), a escolarização de alunos público-alvo da Educação demanda junção de ações, redes de colaboração, pensamentos e atitudes articulados, por isso ter mais de um professor de Educação Especial na escola é uma alternativa potente, mas que perde seu vigor quando certos encaminhamentos primam pelo trabalho solitário ao invés do solidário.

No olhar de Baptista (2011, 2013), essa separação é complexa, pois uma ação é intrínseca a outra. Diante disso, é importante pensar (coletivamente)

em mecanismos que contribuam para a organização do atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial, conduzindo o trabalho dos professores especializados a partir de uma multiplicidade de ações necessárias à escolarização dos alunos.

Além dos professores de deficiência intelectual, encontramos também: a) professor de deficiência visual; b) professores da Educação de Surdos e intérpretes de Libras; c) professores de altas habilidades/superdotação. Todos devem apresentar/comprovar certificação que expresse formação em sua respectiva área de atuação. Muitos desses cursos são realizados por instituições privadas, perpassando desde cursos de pós-graduação até os de capacitação, com carga horária mínima de 120 horas.

No que se refere aos alunos apoiados pela Educação Especial, percebemos que a Rede Municipal de Serra segue a tendência nacional: os com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008). Na tabela abaixo apresentamos o quantitativo de estudantes público-alvo da Educação Especial, matriculados na Rede Municipal de Ensino no ano letivo de 2019.

Tabela 10 — Número de estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados na Rede Municipal de Ensino no ano letivo de 2019

Denominação das condições dos alunos	Quantidade de profissionais		
	EMEF	CMEI	Total
Intelectual/Física/Múltipla/Transtornos Globais do Desenvolvimento	1195	445	1640
Deficiência Visual	99	10	109
Deficiência Auditiva/Bílingue	44	12	56
Altas Habilidades/Superdotação	59	15	74
TOTAIS GERAIS	1397	482	1879

Fonte: Gerência de Educação Especial Sedu/Serra/ES.

No entanto, há dúvidas nas escolas quanto à forma como atender aqueles que possuem o que, nos sistemas de ensino, denominam “dificuldade de aprendizagem”, “dificuldades comportamentais”, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), dislexia, dislalia, discalculia, disortografia, transtorno opositor desafiador (TOD), tendendo a escola, na ausência de outras redes de apoio e conhecimentos sobre como lidar com a diversidade/diferença em sala de aula, a apontar que um vasto grupo de estudantes possui deficiência intelectual. Sobre essa questão, Bassani (2013, p. 21) alerta-nos:

Essa concepção medicalizante parece gerar, não por acaso, explicações que além de justificadoras de um sistema econômico perverso, isentam o Estado da responsabilidade de efetivar condições de ensino nas instituições escolares, assim como isentam professores e pedagogos da responsabilidade sobre a aprendizagem desses alunos, uma vez que, transformados em problemas médicos, passam a ser de responsabilidade da equipe de saúde, composta por médicos, psicólogos, fonoaudiólogos etc. E quando o contexto social não permite o acesso a esses profissionais, o que é muito comum nas escolas públicas brasileiras, essas crianças e seus familiares passam a sofrer um constante ritual de humilhações no contexto escolar.

As palavras da autora corroboram o que foi explanado, pois, muitas vezes, nas escolas do município, a avaliação inicial dos estudantes que não possuem laudo médico especificando sua Classificação Internacional de Doenças (CID), se é que existe, é realizada a partir do olhar do professor da classe comum, em conjunto com o professor especializado com suporte do pedagogo, que elaboram o relatório inicial. A partir daí a família é convocada e orientada a encaminhar o estudante ao atendimento clínico para obtenção do diagnóstico médico (se for o caso). A base do olhar avaliativo da escola é o comportamento “diferenciado” ou a “dificuldade” de aprendizagem no contexto escolar. Nesse prisma, o documento Caderno Pedagógico de Educação Especial – CMEI (SERRA, 2016, p. 2) traz orientações para o atendimento ao estudante não caracterizado como público-alvo da Educação Especial sinalizando que:

O estudante com transtornos funcionais específicos não deve ser 'classificado' como deficiente, trata-se apenas de uma criança/adolescente que aprende de uma forma diferente. Apesar de não serem Público-

-Alvo da Educação Especial, os professores dos estudantes com transtornos funcionais específicos podem ser orientados, por meio do trabalho colaborativo, pelos professores de Educação Especial.

Para compreendermos como se dá o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial, é necessário analisar a concepção do que vem a ser o atendimento educacional especializado pela Rede Municipal de Ensino da Serra. Assim, em consonância com a CNE/CEB nº. 04/2009 (BRASIL, 2009), a Resolução CMES nº 193/2014 (SERRA, 2014, p. 3-4, grifos nossos) aponta que:

O Atendimento Educacional Especializado – AEE – é o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente e continuamente, prestado das seguintes formas:

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

II – suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação;

III – com um período mínimo de 2 horas semanais (SERRA, 2014, art. 9º).

O Atendimento Educacional Especializado - AEE é realizado, **prioritariamente**, na sala de recursos multifuncionais da própria unidade de ensino ou em outra unidade de ensino, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado também em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou privada de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (SERRA, 2014, art. 10).

Acrescenta ainda que são objetivos do atendimento educacional especializado (AEE):

I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular dos estudantes público-alvo da Educação Especial e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as suas necessidades individuais;

II – garantir a transversalidade das ações da Educação Especial no ensino regular e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na Rede Pública Municipal de Ensino da Serra;

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

IV – assegurar condições aos estudantes público-alvo da Educação Especial para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (SERRA, 2014, art. 12).

A Resolução CMES nº 195/2016 (SERRA, 2016) corrobora as orientações trazidas pela Resolução CNE/CEB nº 04/2009 (BRASIL, 2009) e pela Resolução CMES nº 193/2014 (SERRA, 2014) quanto ao local, os horários e função do atendimento educacional especializado, acrescentando que o “[...] AEE no município de Serra está estruturado por áreas de atuação, o que determina a forma de atuação dos professores de Educação Especial que trabalham na Rede Municipal” (SERRA, 2016, p. 29). Ressalta ainda que, “[...] embora as atividades desenvolvidas no AEE sejam diferentes daquelas realizadas em salas de ensino regular, elas devem acontecer à luz de uma proposta articulada de trabalho” (SERRA, 2016, p. 28). Para que ocorra essa articulação entre a Educação Especial e o ensino comum, as escolas devem:

[...] contemplar na sua Proposta Pedagógica o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual deve articular a educação comum e a educação especial, promovendo o trabalho colaborativo entre os professores da sala de aula comum e o professor da sala de recursos multifuncionais. É por meio desta articulação que serão promovidas as condições de aprendizagem do estudante com deficiência, considerando suas necessidades educacionais específicas (SERRA, 2017, p. 3).

As escolas ainda são orientadas a abordar em seus Projetos Político-Pedagógicos os seguintes aspectos quanto à Educação Especial:

Caracterização da realidade: ao elaborar o diagnóstico da realidade, descrever também a caracterização dos estudantes matriculados no AEE.

Fundamentação legal, política e pedagógica: indicar os referenciais da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva que fundamentam sua organização e oferta.

Gestão de Pessoas: com relação ao(s) docente(s) do AEE, informar o número de professores, carga horária, formação específica (aperfeiçoamento, graduação, pós-graduação), competências do professor e interface com o ensino regular.

Matrículas na Unidade de Ensino: com relação aos estudantes público-alvo da Educação Especial, além das matrículas em classes comuns do ensino regular informar as matrículas no AEE realizado na sala de recursos os multifuncionais. Se a escola não possuir sala de recursos multifuncionais, deverá constar na Proposta Pedagógica a informação sobre a oferta do AEE em sala de recursos de outra escola pública da própria Rede (SERRA, 2017, p. 4).

Sob tal ótica, verificamos que, por mais que os documentos municipais orientadores da Educação Especial proponham a articulação entre o ensino comum e o atendimento educacional especializado, a tendência é que este último seja uma ação realizada, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais, em sintonia com a política nacional. A nosso ver, temos muito ainda que avançar sobre a compreensão dos sentidos do atendimento educacional especializado.

Como alertam Kassar e Rebelo (2011), já tivemos na história da educação concepções de atendimento educacional especializado, no entanto, sumariamente, pensado a partir das limitações dos alunos e a partir de uma perspectiva clínica. Com a Constituição Federal de 1988, o termo foi incorporado à Carta Magna, mas sem orientações de como deveria ser realizado, situação também presentificada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar e documentos subsequentes, as orientações passaram a ser direcionadas, no entanto dando destaque às ações realizadas no contraturno de matrícula no ensino regular.

Precisamos avançar. Precisamos pensar, como alerta Vieira (2012), que a mesma especificidade que o aluno traz para a sala de recursos multifuncionais

também se apresenta nas demais ações pedagógicas realizadas na/pela escola. Se o atendimento educacional especializado busca complementar/suplementar a formação discente, precisamos pensar que, de forma geral, os currículos possuem questões complexas para qualquer aluno, mas, quando analisamos os currículos da Educação Básica na interface com a Educação Especial, indagações pairam nos cotidianos escolares, dada a dificuldade histórica de pensar a mediação da aprendizagem na relação com a diferença/diversidade humana. Assim, as unidades de ensino tencionam: quais conhecimentos devem ser ensinados aos estudante público-alvo da Educação Especial? O que eles podem aprender? O que devem aprender? Como ensiná-los? Como compor novas-outras lógicas de ensino-aprendizagem? Como avaliá-los?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, em seu art. 59, § 1º, estabelece que “[...] os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes público-alvo da Educação Especial currículo, métodos e organização específicos, bem como recursos para atender as suas necessidades” (BRASIL, 1996). Assim, precisamos somar esforços e não os dividir. Precisamos pensar nos porquês de criar duas categorias de professores, se o pensar e o articular juntos se mostram mais potentes. Não estamos aqui negando o quanto os alunos precisam ser apoiados para inclusão na classe comum, nem o quanto demandam intervenções mais específicas no contraturno. Questionamos os porquês de separar os professores de Educação Especial em categorias, quando eles precisam articular seus saberes, experiências, tentativas, idas e vindas, erros e acertos para produzir a inventividade pedagógica.

Pautada na legislação nacional, a Rede de Ensino de Serra entende que “[...] um ambiente escolar inclusivo é aquele que garante um ensino comum a todos [...]” (SERRA, 2008, p. 21) e, para que a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial seja possível:

Várias estratégias podem ser pensadas no que se refere ao modo de ser e estar desses alunos nas escolas por meio de um Projeto Político Pedagógico que os levem em consideração, possibilitando as modificações necessárias em um currículo coerente com seu processo de desenvolvimento. Desse modo, as propostas pedagógicas precisam valorizar os alunos, tomando como ponto de partida suas experiências e possibilidades de agir no mundo. Esse trabalho implica, por sua vez, planejamento pedagógico e ações fundamentadas em

critérios que definam o que o aluno deve aprender, como e quando aprender, qual a forma de organização do ensino mais condizente para o processo de aprendizagem e, principalmente, como e quando avaliar o aluno (SERRA, 2008, p. 21).

Além disso, advoga que:

[...] a partir da proposta curricular diversificada, o professor de sala regular, juntamente ao professor especializado em Educação Especial, irá realizar as adequações necessárias, considerando que a metodologia de avaliação deverá ser diversa. Ao realizar a aferição do conhecimento por meio de provas, trabalhos, seminários, entre outros, o estudante público-alvo que não se encontra no mesmo nível de rendimento escolar da sua turma será avaliado com base no currículo que foi adequado às suas necessidades. Dessa forma, ressalta-se que não existe respaldo legal para aprovação ou reprovação desses estudantes com base, exclusivamente, no seu laudo médico, uma vez que o importante é considerar os seus avanços e/ou limites em relação ao que foi proposto inicialmente (SERRA, 2017, p. 15-16).

Portanto, ao pensar na ação educativa para esses estudantes, propõe uma articulação entre o planejamento, o currículo, as estratégias de ensino e a avaliação. Essa articulação deve também ser considerada ao definir quem é o professor de Educação Especial, bem como a compreensão mais ampla do atendimento educacional especializado, pois, como alerta Baptista (2013), ele não deve ser pensado para um aluno a ser corrigido porque tomado de limitações, mas, ao contrário, como uma potente ação que se debruça a produzir descobertas, ou seja, novos modos de olhar os alunos, os saberes-fazeres dos professores, a potência da ação didática criativa, os recursos que mais respondem às necessidades dos alunos, enfim, uma multiplicidade de ações e de compreensões trazidas pelo atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial.

Ainda no que se refere à rede de apoio à escolarização dos estudantes, a Sedu/Serra realiza a contratação de cuidadores e de estagiários. No caso dos estagiários, justifica a contratação pela tentativa de ampliar a assistência aos alunos e a aproximação dos futuros professores das questões presentes nas

unidades de ensino. Agora, em relação aos cuidadores, respalda-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, art. 58, § 1º, bem como na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, quando esse documento orientador advoga que:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de **monitor ou cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar** (BRASIL, 2008, p. 13, grifo nosso).

Na tabela a seguir, informamos o número de cuidadores e estagiários em atuação na Educação Especial na Rede Municipal de Serra, em 2019.

Tabela 11 — Número de cuidadores e estagiários em atuação na Educação Especial em 2019

Denominação dos cargos	Quantidade de profissionais		
	EMEF	CMEI	Total
Cuidadores	74	58	132
Estagiários	484	170	654

Fonte: Gerência de Educação Especial Sedu/Serra/ES.

A contratação dos cuidadores é realizada por meio de processo seletivo simplificado (contrato temporário) para o cumprimento de carga horária de trabalho de 40 horas semanais. Para conduzir o processo de seleção, a Rede de Ensino adota, como requisito, a conclusão do Ensino Médio, acrescido de curso específico de cuidador, com carga horária mínima de 80 horas, voltado ao trabalho com estudantes com deficiência. O cuidador da Educação Especial tem como funções:

[...] a) acompanhar e auxiliar o estudante com deficiência severamente comprometido no desenvolvimento das atividades rotineiras, cuidando para que ele tenha suas necessidades básicas (fisiológicas e afetivas) sa-

tisfeitas, fazendo por ele somente as atividades que ele não consiga fazer de forma autônoma;

b) atuar como elo entre o estudante cuidado, a família e a equipe da escola, bem como escutar, estar atento e solidário ao estudante cuidado;

c) auxiliar nos cuidados e hábitos de higiene, bem como estimular e ajudar na alimentação e na constituição de hábitos alimentares;

d) auxiliar na locomoção;

e) realizar mudanças de posição corporal, quando necessário, do estudante com limitações físicas;

f) comunicar a equipe da Unidade de Ensino quaisquer alterações de comportamento do estudante cuidando que possam ser observadas;

g) acompanhar outras situações que se fizerem necessárias para realização das atividades cotidianas do estudante com deficiência durante a permanência na escola;

h) auxiliar nas atividades extraclasse, recreativas e escolares de acordo com as orientações da equipe técnico-pedagógica e do professor de Educação Especial (SERRA, 2016, p. 20-21).

No entanto, a escola demanda maiores compreensões quanto às funções desse profissional. Muitas vezes, eles atuam nas salas de recursos multifuncionais como acompanhantes dos alunos público-alvo da Educação Especial que possuem comprometimentos mais severos, além de se responsabilizarem pela alimentação, locomoção e higienização destes. Nesse caso, os estudantes dificilmente chegam a adentrar a sala de aula comum. Além disso, é recorrente que esses profissionais substituam os professores especializados ou os estagiários, quando se ausentam por motivos diversos: faltas, licenças médicas, entre outros. Em algumas escolas, na falta do cuidador, o estudante com maior comprometimento é convidado a não comparecer à instituição de ensino.

No caso dos estagiários, também denominados monitores da Educação Especial, eles são estudantes de cursos de licenciatura e são contratados para colaborar nos processos de aprendizagem dos estudantes. A contratação é feita de acordo com a necessidade da escola, via ofício, contendo o laudo médico com o CID da deficiência do estudante e enviado para a Gerência de Educação Especial Sedu/Serra para análise. O estagiário/monitor atua com

uma carga horária de cinco horas diárias e possui contrato de um ano, podendo ser prorrogado por mais um, dependendo da necessidade do município e da avaliação do seu desempenho na função. Essa avaliação “[...] é de competência do pedagogo da Unidade de Ensino, com participação do professor de sala regular” (SERRA, 2016, p. 23).

Tal como ocorre com os cuidadores, a escola se ressentida da necessidade de também ampliar seus processos de compreensão da presença dos estagiários nas unidades de ensino. Podemos dizer que, em muitos contextos, eles ocupam a função dos professores regentes e dos de Educação Especial mediante a escolarização dos alunos com algum tipo de comprometimento. Quase sempre são as referências sobre os alunos, pois são aqueles que sabem mais dos alunos do que os professores. Em vários cenários, a escola sobrevive sem os professores especializados, mas não sem os estagiários. Por serem “considerados” os professores dos alunos, acabam nos levando a compreender o quanto esse encaminhamento político e pedagógico se constitui de várias tensões.

Destacamos o descumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, quando sinaliza que o processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial será mediado por professores capacitados e docentes especializados (BRASIL, 1996, art. 59, III). Assim, a substituição do professor pelo estagiário fere a legislação maior e retira do aluno o direito de contar com o trabalho pedagógico de um profissional da área da educação. Outro destaque diz respeito ao barateamento da Educação Especial, pois, dentro da lógica capitalista, contratar estagiários é mais barato para os cofres públicos, pois, com o salário de um professor, talvez possam ser contratados até três estagiários. Esse cenário também é incoerente com a própria política municipal que defende a educação da seguinte maneira:

[...] como direito igualmente garantido às pessoas com deficiência. Os estudantes que possuem deficiência não podem ser impedidos de frequentar a Unidade de Ensino devido à sua condição. Portanto, a ausência do profissional de apoio não pode ser motivo para negação de um direito constitucional, principalmente levando em consideração que o compromisso da Educação do sujeito com deficiência é de toda a comunidade escolar e não apenas desse profissional (SERRA, 2017, p. 12).

Além disso, vai na contramão da Lei Nacional nº 11.788/2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes: altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e nº 8.859, de 23 de março de 1994; o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6o da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências.

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008, art. 1º).

Estudos produzidos por Prieto, Andrade e Souza (2017) indicam que a luta deve ser pelo compromisso de viabilizar educação de qualidade para todos, requerendo dos sistemas de ensino a organização de diversos recursos, visando a atender os alunos que, para se desenvolverem, necessitam de auxílios ou serviços que normalmente não estão presentes na organização da escola, garantindo a qualidade do trabalho em função do direito à educação. Diante disso, podemos perceber o quanto a Rede de Ensino de Serra/ES precisa tencionar os porquês de se investir na contratação de estagiários/cuidadores, ao invés de ampliar o número de professores, tendo em vista o direito dos alunos que precisam ser resguardados por profissionais qualificados.

Baptista e Tezzari (2009), ao analisarem as redes/serviços de apoio em Educação Especial no município de Porto Alegre, tomam os Projetos Político-Pedagógicos como um dos eixos de análise e as salas de recursos multifuncionais na constituição das redes de apoio aos alunos, afirmando que as redes de apoio devem estar articuladas a um “[...] projeto global que concebe a formação como um processo contínuo, associado necessariamente às experiências de aprendizagem precedentes” (BAPTISTA, TEZZARI, 2009, p. 11).

Oliveira e Pinto (2011) dizem que há de se compreender que o estagiário/monitor é um aprendiz que vai a campo para vivenciar (de forma empírica) aquilo que lhe é passado teoricamente nas instituições de formação superior.

As autoras ponderam ser essencial que esse sujeito seja orientado em suas tarefas e não seja responsabilizado para exercer uma atribuição que é própria do professor já formado. Dizem ainda que cabe aos sistemas de ensino assegurar condições de trabalho aos professores, investimentos em seus processos de formação e redes de apoio aos estudantes para que os processos de inclusão se efetivem. No caso das escolas do município de Serra/ES, a mediação do trabalho pedagógico com todos os alunos precisa respeitar a própria legislação municipal quando outorga que é uma das funções “[...] dos professores da sala regular, professores especializados e pedagogos” (SERRA, 2016. p. 22).

A legislação municipal ainda salienta que “[...] o monitor não deverá ser um apoio exclusivo do estudante, devendo auxiliar aos demais da turma, enquanto o professor de sala regular interage com o estudante público-alvo” (SERRA, 2016, p. 23). Como diz Santos (2008), os desafios da sociedade contemporânea nos levam a pensar que precisamos de pensamentos alternativos para utilizar as alternativas que temos de outra maneira. Assim, podemos dizer que Serra/ES conta com vários dispositivos, necessitando que alguns venham a ser repensados para que as redes de apoio sejam utilizadas para que os alunos tenham melhores condições de aprender e os professores de ensinar.

É nesse município repleto de possibilidades e desafios que a presente pesquisa se realizou. No interior de uma de suas escolas municipais nos desafiámos a buscar novos modos de compreensão do atendimento educacional especializado e sentir os impactos de vivenciá-lo como uma ampla rede de apoio à escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, e de condições de trabalho para os professores na diferença/diversidade humana, tópico que abordaremos na secção que segue.

A pesquisa na escola: compreensões e ações a partir do atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial

A Escola também deve ser instituída. É óbvio que temos o direito – e mesmo o dever – de querer melhorar o funcionamento do “serviço público de educação” em todos os âmbitos, da qualidade das instalações à organização do horário, da utilização das tecnologias da comunicação ao gerenciamento dos funcionários. Deve-se trabalhar para que as condições de escolarização sejam as mais equitativas possíveis, para que todas as

crianças possam verdadeiramente beneficiar-se de boas escolas e de bons professores... Mas tudo isso deve estar relacionado aos princípios fundamentais da 'instituição Escola'. Para fazer progredir a Escola, é preciso saber como fazer a Escola (MEIRIEU, 2005, p. 24).

À luz do pensamento de Meirieu (2005), compreendemos que uma das premissas para se *fazer a Escola* é a desconstrução de paradigmas e de certas verdades cristalizadas acerca da ação pedagógica. O desafio é criar melhores condições de trabalho e de valorização docente, além de despertar nos educadores a autorreflexão, ampliando o olhar pedagógico para que a aprendizagem ocorra de forma equitativa, atendendo aos itinerários de aprendizagem de cada estudante, principalmente, do público-alvo da Educação Especial, por tanto tempo inatingível.

Assim, chegamos ao momento da pesquisa em que, após superados os trâmites legais de pedido de autorização à Sedu/Serra, adentramos no espaço escolar pleiteado, aqui denominado de Escola Resistência, para buscar, coletivamente, compreensões e possíveis ações acerca do atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial, pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica.

Nosso primeiro contato aconteceu, via telefone, quando marcamos uma reunião com a pedagoga Gardênia para apresentar a intenção de pesquisa. Chegamos à escola no dia 13 de março de 2019. Apresentamo-nos na secretaria como pesquisadores da Universidade Federal do Espírito Santo. A secretária escolar anunciou nossa presença, mas a pedagoga atendia a uma família, por isso pediu que esperássemos. Nesse meio tempo, a coordenadora Begônia perguntou se éramos estagiários da Educação Especial. Tínhamos uma “deixa”: teria a escola dependência dessas redes de apoio? Respondemos que não e nos apresentamos novamente. Ela solicitou que esperássemos sentados em um banco.

Concluído o atendimento à família, reunimo-nos com as pedagogas Gardênia e Azaleia e a diretora, Jasmim. Apresentamos a intenção de pesquisa, naquele momento, o atendimento educacional especializado, mas sem a problemática ainda definida, pois, como alerta Barbier (2002), a pesquisa-ação nasce com a escola. As pedagogas e a diretora foram bem receptivas e se mostraram interessadas no estudo.

Após a apresentação inicial, munidos de uma escuta sensível (BARBIER, 2002), buscamos ouvir atentamente as demandas da escola, iniciando um processo de confiança mútua e de compreensão do contexto pesquisado o que, gradativamente, nos ajudaria a constituir o problema de investigação. Já nas conversas iniciais, tínhamos necessidade de ouvir para compreender os sentidos atribuídos pela escola acerca do atendimento educacional especializado e as ações produzidas para se praticar/fazer funcionar essa política.

Sentimos que teríamos que montar um quebra-cabeça, tendo como horizonte os sentidos/ações do atendimento educacional especializado naquela escola. Assim, na primeira reunião, a equipe pedagógica e a direção nos relataram algumas questões quanto ao funcionamento da Educação Especial, falando das dificuldades dos professores regentes e da *professora do trabalho colaborativo* em atender os alunos público-alvo. Mencionaram também como a *professora do AEE* se via desafiada em atuar com os alunos nas salas de recursos multifuncionais, tendo em vista serem oriundos de outras unidades de ensino, sem contar aqueles da própria escola, mas do outro turno de escolarização.

Já nessa conversa inicial, pensávamos: como assim? Professora colaboradora e professora do AEE? Duas funções? Como seria essa dinâmica? De imediato, uma primeira peça do quebra-cabeça se apresentava: duas concepções de professores de Educação Especial com atribuições diferentes. Tínhamos um indício da concepção de atendimento educacional especializado que se resvalava nesse cenário. Começamos a provocar e perguntamos: gostaríamos de saber um pouco mais sobre essas duas professoras. Fomos informados que a escola contava com quatro professoras especializadas na área de deficiência intelectual, duas denominadas de *professoras do AEE* e duas *professoras do trabalho colaborativo*. Elas desempenhavam funções diferentes. A nomenclatura era preestabelecida pela Sedu/Serra, no entanto a escola tinha a liberdade de definir, com cada docente, conforme seu perfil, quais ocupariam essas funções na unidade de ensino, situação que se distanciava dos debates de vários autores (ALARCÃO, 2001; LIBÂNEO, 2004) quando argumentam que a escola precisa ser pensada e organizada coletivamente.

As *professoras de AEE* atuavam unicamente na sala de recursos multifuncionais e atendiam aos alunos do contraturno. Alguns eram matriculados na própria escola e outros em escolas desprovidas de sala de recursos multifuncionais. A Escola Resistência era uma unidade polo de Educação Especial,

ou seja, promovia o AEE no contraturno para as escolas vizinhas. Enquanto isso, as *professoras do trabalho colaborativo* deveriam trabalhar com os professores regentes no atendimento aos alunos na classe comum, isso no próprio turno de atuação.

Assim, a Escola tinha uma *professora de AEE* e uma *professora do trabalho colaborativo* em cada turno (matutino e vespertino), cada uma com a carga horária de 100 horas mensais. Além disso, o quadro de profissionais especializadas, do turno matutino, também era composto por uma professora da área de deficiência visual que atendia a dois alunos. Essa divisão nos fazia recordar Santos (2008), quando fala no quanto a razão indolente produz linhas abissais, separando saberes, pessoas, ações e experiências, trabalhando para que esses elementos nunca se unam. Assim, refletíamos no quanto pensamentos pós-abissais poderiam dar visibilidade a possibilidades, ações e recursos existentes na escola, mas que demandavam novas articulações.

Era interessante perceber que a escola somente se reportava ao atendimento educacional especializado quando sinalizava os desafios da *professora do AEE*. Falava também das tensões da *professora do trabalho colaborativo*, mas não associava essas questões ao atendimento educacional especializado. Com isso, a “deixa” estava posta: parecia que o AEE era significado em ações realizadas nas salas de recursos multifuncionais para os alunos do contraturno. Assim, o trabalho colaborativo era parte da Educação Especial, mas não do AEE. Ficamos a pensar que:

Embora tenhamos que admitir a grande amplitude das ações e a possibilidade interpretativa de práticas centradas no atendimento direto ao aluno, é necessário que se identifique a potencial valorização do trabalho compartilhado com outros profissionais, principalmente o docente do ensino comum (BAPTISTA, 2011, p. 65).

Eram impressões iniciais. Movidos pelas ideias de Barbier (2002), quando afirma que, em pesquisa-ação, é necessário se distanciar de julgamentos aliigeirados e buscar mergulhos mais profundos no cotidiano pesquisado, continuamos pela procura por outras peças para o quebra-cabeça denominado atendimento educacional especializado. Ainda nessa reunião, as pedagogas e a diretora sinalizavam a falta de planejamento entre professores comuns, docentes especializados e a equipe pedagógica, bem como a inexperience das professoras de Educação Especial novatas na escola.

Ficávamos a pensar: o planejamento seria uma das facetas do atendimento educacional especializado? A escola tinha essa compreensão? Quem deveria planejar com quem? Havia preocupação com o planejamento de ambas as professoras de Educação Especial, já que uma atuava com alunos do contraturno? Meirieu (2002) nos diz que o ato educativo se realiza por meio dos pressupostos da pedagogia diferenciada, defendendo que ela demanda planejamentos, delineamentos de objetivos e recursos apropriados. Até aquele momento, parecia-nos que as ações do atendimento educacional especializado se configuravam em atender aos alunos na sala de recursos. Refletíamos: mais uma peça para o quebra-cabeças.

Dando continuidade à rede de conversação, o grupo colocou também a complexidade do atendimento aos alunos com maiores comprometimentos. Falavam de uma aluna diagnosticada com transtornos globais do desenvolvimento. Achavam que ela era agressiva, não ficava em sala de aula e tinha compulsão por objetos. Na ocasião, por hidratantes, chegando a abrir as bolsas das pessoas para procurá-los. Diziam que a relação escola e família era muito complicada, situação arrastada desde o ano anterior. Relataram que a aluna não estava frequentando a escola. Quando questionamos o motivo, a resposta foi que ainda não havia chegado um(a) cuidador(a) para ela. Assim, juntamos mais uma peça: quais são os profissionais que fazem parte do atendimento educacional especializado?

Caso a aluna fosse à escola, sem a figura do cuidador, ela passaria a ser responsabilidade de uma única professora, a do *trabalho colaborativo*, que tinha que se desdobrar com os docentes da classe comum para buscar meios para atendê-la nas quatro horas e vinte minutos de funcionamento do turno. Se retornasse no contraturno (vespertino), seria uma demanda da única *professora do AEE* que atuava à tarde. Ao vivenciar esse contexto, lembrávamos de Sá-Chaves e Amaral (2000) dizendo que práticas solitárias *despontencializam* o trabalho pedagógico, enquanto as solidárias proporcionam a vivência de experiências e inovações. Assim, fomos registrando, pensando e juntando outras peças: parece-nos que a escola tem sua compreensão sobre o AEE: contraturno!

Nessa reunião, ficou acordado que estaríamos presente na unidade de ensino às quartas e quintas-feiras, no turno matutino, para a realização do estudo. A diretora achou interessante, porque a quarta-feira era dia do planejamento das professoras especializadas. “Assim, você pode ter um contato

mais próximo visando auxiliá-las em suas dificuldades” (DIRETORA ESCOLAR). Somado a isso, pensávamos ser uma oportunidade para escutar como a escola significava e praticava as ações da Educação Especial.

Passados alguns dias, a equipe técnico-pedagógica da escola organizou um encontro para apresentarmos aos professores, estagiários e cuidadores a intenção de pesquisa. Em meio à curiosidade de alguns e à desconfiança de outros, fomos construindo os primeiros contatos com o grupo. Gradativamente, a relação dialógica e sincera foi se fortalecendo. Vivemos inúmeros e insistentes momentos de negociação, contexto que nos fazia recordar Baptista (2015, p. 8, grifo nosso), quando afirma:

Somos sujeitos imersos em processos históricos complexos, produtores e produzidos por tais processos; seres em constante transformação que não podem ser descritos por instrumentos que nos fragmentam e que supõem a possibilidade de uma apreensão estática. Movimento. Mudança. Vida não previsível.

Nesse encontro, apresentamos reflexões iniciais sobre o que a legislação educacional brasileira trazia sobre o atendimento educacional especializado, aproveitando para falar sobre o tema de pesquisa, esclarecendo que a pesquisa-ação colaborativo-crítica exigia que o problema de investigação fosse constituído com o grupo. Tivemos a oportunidade de falar que tínhamos uma pesquisa em aberto e que o problema de investigação nasceria coletivamente, bem como o caminho metodológico. Para Barbier (2002, p. 57), o processo epistemológico da pesquisa-ação “[...] deve permitir aos participantes expressarem a percepção que têm da realidade do objeto de sua luta ou de sua emancipação”.

Queríamos ouvir a escola e buscar a sua compreensão sobre o atendimento educacional especializado e como os trabalhos eram realizados. Não foi surpresa ouvir as questões trazidas pelas pedagogas e pela diretora escolar se confirmarem nas falas dos presentes. Mesclavam, também, aos diálogos, muitas indagações sobre laudos médicos, aprovação automática, o trabalho das professoras de Educação Especial, dos estagiários e da cuidadora. Para Jesus (2005), as escolas inclusivas são aquelas que refletem sobre os seus desafios na busca de novos possíveis. Desse modo, peças e mais peças eram montadas para o quebra-cabeças que nos desafiámos a montar por meio da escuta sensível (BARBIER, 2002).

Em outra oportunidade, fomos em busca das professoras especializadas na sala de recursos multifuncionais. Em uma quarta-feira, dia de planeja-

mento, Tulipa e Orquídea buscavam organizar suas atividades. Tivemos a oportunidade de conversar acerca do trabalho desenvolvido por elas. Ambas relataram que era a primeira vez que trabalhavam na escola e que tinham experiência na Educação Especial, mas adquirida em outras redes de ensino.

Tulipa era a *professora de AEE*. Responsabilizava-se pelo atendimento dos alunos do contraturno daquela escola e de mais duas vinculadas. Tinha um total de 11 alunos. Em nossas conversas, explicava que as matrículas eram realizadas no horário oposto e que os atendimentos tinham a duração de 50 minutos distribuídos durante a semana. Na ocasião, relatou algumas dificuldades, ganhando destaque: a dificuldade de contato com os pedagogos e os professores das escolas vinculadas para que o atendimento educacional especializado acontecesse de forma articulada. Para Meirieu (2002), o trabalho do pedagogo é peça fundamental na escola, por manter vivo o vínculo teoria-prática, por isso a importância de ele assumir o seu papel de mediador na escola.

Sobre os principais desafios da Escola Resistência, Tulipa relatava questões sobre a articulação do trabalho do atendimento educacional especializado com as demais escolas e sobre o planejamento:

[...] que o grupo se envolvesse mais, porque o aluno não é da Educação Especial; o aluno é da escola, é da turma em que ele é matriculado. E falta planejamento. Eu acredito que falta muito planejamento. Você sentar, ver qual é a realmente necessidade do aluno, o que você pode fazer para que ele alcance o aprendizado, porque não adianta você imprimir uma folha, dar para o aluno e dizer que ele está aprendendo. Você tem que realmente fazer atividades sistematizadas com aquilo que o aluno, que a turma está aprendendo, de forma que o aluno possa alcançar realmente o aprendizado [...]. Você não consegue fazer um trabalho só você. Tem que ter essa articulação, um apoiando, um ajudando, um orientando. Às vezes, um tem mais experiência e o outro menos. Tudo isso eu acho essencial (TULIPA – PROFESSORA DO AEE).

O contato de Tulipa com as professoras da classe comum e as pedagogas — do turno vespertino da Escola Resistência — era realizado por meio de um caderno de recados. Ele era específico para esse fim. Ficava em um armário na sala de recursos multifuncionais. Por meio dessa ferramenta, Tulipa

entrava em contato com Iris, a *professora de AEE*, do turno vespertino. Buscava informar e obter informações sobre os alunos atendidos. Tentava tirar dúvidas, trocar ideias sobre atividades, dentre outros assuntos. Dessa forma, juntávamos mais uma peça: esse movimento também simbolizava realizar o atendimento educacional especializado? A escola precisava se ancorar nos pressupostos da Sociologia das Ausências e da Sociologia das Emergências (SANTOS, 2008) para descobrir o que ela dispunha e era colocado como ausente, dando visibilidade aos recursos e aos conhecimentos humanos.

Seu principal meio de comunicação com as escolas vinculadas eram os relatórios sobre os estudantes, elaborados pelos professores e pedagogos das unidades de ensino. Esses relatórios eram entregues pelas famílias que faziam essa conexão. Contudo, muitas vezes, faltavam informações relevantes e retornos acerca do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos propriamente dita. Assim, pensávamos: por que o planejamento não se configura como uma ação do atendimento educacional especializado? Por que os pedagogos não compreendem que eles fazem parte do processo? Por que a *professora do trabalho colaborativo* também não se insere na dinâmica para que Tulipa tenha mais alguém com quem possa trocar ideias? Por que Tulipa não colabora com Orquídea? Quais condições de trabalho são atribuídas aos professores de Educação Especial para desempenhar uma ação tão complexa e necessária? Nesse sentido, as autoras Vilaronga e Mendes (2014) destacam a importância do trabalho colaborativo para a promoção da união de ações, de tentativas, de planejamentos e de intervenções dentro de uma dimensão inclusiva.

No que se refere à articulação do atendimento educacional especializado com às escolas vinculadas, Tulipa dizia:

Eu tenho ligado para algumas ou até mesmo peço aos pais para trazer um relatório, os cadernos para ver o que os professores estão dando lá, para que a gente possa fazer as atividades em cima disso. Uns trazem e outros não, mas a gente vai trabalhando com o que tem. Um plano de ação seria essencial para a escola, porque seria assim, como eu te falei, um norteador mesmo. O que você está fazendo, o que você pode fazer, até onde você quer chegar. Porque você trabalha em uma perspectiva, que você quer chegar em algum lugar. Então você quer chegar na aprendizagem do aluno. O que você pode fazer para melhorar a vida dele, também até no dia a dia, a independência, a autonomia, por isso um

plano de ação seria essencial para a gente está fazendo isso (TULIPA – PROFESSORA DO AEE).

Tulipa via-se sozinha. Era o sinônimo do atendimento educacional especializado. Ela e ele se misturavam. Esse serviço era uma ação das salas de recursos multifuncionais, unicamente. Peças, peças e mais peças para o quebra-cabeça denominado “atendimento educacional especializado”. Somado ao contexto, Tulipa tinha dúvidas sobre quais conteúdos trabalhar com os estudantes. Assim, tínhamos duas situações complexas: a comunicação ineficiente entre as escolas (polo e vinculadas) e a falta de compreensão do que tinha que ser trabalhado com os alunos na sala de recursos multifuncionais. Promover essas ações significaria também atendimento educacional especializado? Esse modo de compreender o atendimento educacional especializado está associado aos primórdios da Educação Especial, pois, como alertam Kassar e Rebelo (2011), tal atendimento se inicia em espaços segregados e em ações isoladas, trazendo à escola resquícios desse processo, fomentando muitas atividades pedagógicas mais voltadas para as deficiências/limitações dos alunos do que para sujeitos concretos, como afirma Meirieu (2002).

No decorrer da pesquisa, começamos a pensar (pesquisadores, professora de AEE e equipe técnico-pedagógica) em uma alternativa de comunicação entre a escola e as unidades vinculadas. Na tentativa de romper com a indolência do pensamento moderno (SANTOS, 2008), quando afirma que não há alternativas quando elas existem, chegamos a pensar em um grupo no aplicativo *WhatsApp* ou na disponibilização de um e-mail coletivo para troca de informações sobre os estudantes. A ideia não foi levada adiante! Até o final da pesquisa, a comunicação permaneceu conforme descreveu Tulipa.

Durante esse período de escuta sensível (BARBIER, 2002), verificamos que as atividades desenvolvidas com os alunos nas salas de recursos multifuncionais não passavam por planejamentos prévios. Eram realizadas por meio de atividades simplificadas, por exemplo, o ensino de vogais, letras, palavras simples e tarefas, como circular encontros vocálicos, realizar exercícios escritos à mão pela professora no caderno (de forma repetitiva) ou desenvolver atividades aleatórias xerografadas. A improvisação também se fazia presente nos atendimentos aos alunos, situação que nos reportava a Lima (2014, p. 69), quando diz:

O desdobramento ou a exploração dos elementos que ‘aparecem evidenciados’ em aula não deve ser entendido ou confundido com uma ‘caixa de improvisações’ que prescindem da preparação da aula, da reflexão de possíveis atividades significativas para o grupo, parecendo que o espaço pedagógico se preocupa somente com assuntos especulativos ou subjetividades. Pelo contrário, ele deve ser encaminhado com o objetivo de desenvolver ações que contribuam para que as metas ou finalidades da educação sejam alcançadas.

As atividades propostas não estimulavam a atenção dos alunos e alguns chegavam a dizer: “Que atividade chata!” “Estou cansado!”. Tínhamos, então, mais uma peça para juntar, pois não sabíamos se a escola compreendia que preparar atividades para os alunos também era um modo de realizar o atendimento educacional especializado. Atividades comprometidas em promover o vínculo social, diria Meirieu (2002) e, a nosso ver, não aquelas pensadas para as deficiências/limitações dos alunos.

Com o desenrolar da pesquisa, passamos a prestar atenção em Orquídea, a *professora do trabalho colaborativo*. A vida também estava complicada para ela! Era importante ressaltar que a Escola Resistência era composta por 18 turmas (em cada turno), apresentando, assim, um significativo número de alunos, profissionais, famílias e questões burocráticas, sem contar os aspectos referentes às relações interpessoais que permeavam o ambiente escolar e que interferiam no desenvolvimento do trabalho pedagógico de forma geral. Orquídea tinha a função de atender a dez alunos na sala de aula comum. Estavam matriculados no turno e em salas de aula diversas. Além disso, tinha que planejar com os professores comuns, adaptar atividades, compor avaliações, orientar os estagiários (ao todo seis), além de preencher e elaborar os documentos exigidos pela Sedu/Serra.

O horário de trabalho de Orquídea era organizado da seguinte maneira: segunda, terça, quinta e sexta-feira nas salas de aulas que contavam com a matrícula de alunos público-alvo da Educação Especial, isso das 7h às 11h30min. A cada 50min de aula, ela trocava de turma. Nas quartas-feiras, dia destinado ao planejamento, ela deveria se dedicar ao preenchimento de documentos e à elaboração de atividades para os alunos do turno. Essa era uma ação complexa, pois ela não tinha um horário específico para planeja-

mento com as professoras regentes. Os momentos coletivos eram a entrada, o recreio e quando estava em sala de aula.

[...] a atividade de planejar é atividade intrínseca à educação por suas características básicas de se evitar o imprevisto, prever o futuro, de estabelecer caminhos que podem nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa, especialmente quando garantida a socialização do ato de planejar, que deve prever o acompanhamento e a avaliação da própria ação (PADILHA, 2002, p. 45).

Para exemplificar a complexidade da situação, se ela estivesse na segunda-feira atendendo a um aluno na Turma A, e a professora regente ministrando uma aula de História, ela não conseguia acompanhar o que a professora trabalhou nos outros dias da semana, isso é, nas disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Sendo assim, por mais que a *professora do trabalho colaborativo* estivesse em alguns momentos da semana em todas as salas de aula comuns, o atendimento aos alunos parecia não fluir, pois não havia, de fato, ações colaborativas com os professores regentes. Era interessante perceber que, embora parte da Educação Especial, ela não era considerada integrante do atendimento educacional especializado, pois seu *locus* de atuação era a classe comum e não, necessariamente, a de recursos multifuncionais.

Orquídea dizia de suas dificuldades: planejar as aulas com os professores da classe comum, trabalhar de forma indisciplinar e conviver com a falta de recursos materiais se colocavam como questões que atrapalhavam o seu serviço. Pontuava o fato de, na sala dos professores, haver apenas um computador, com internet, para todos os docentes. Na sala de recursos multifuncionais, encontrava-se outro computador, mas sem internet, sem contar a falta de impressora colorida. Segundo a professora Orquídea, esse tipo de ferramenta enriquece o trabalho, pois as atividades coloridas chamam a atenção dos alunos e fazem com que eles relacionem as cores com seus objetos.

[...] é necessário um grau de mobilização e de organização que pressione o Estado e o conjunto da sociedade, no intuito de que a educação venha a assumir o caráter de prioridade efetiva e com isso os recursos necessários venham a ser destinados. De outro lado essa situação precária coloca o desafio do próprio trabalho docente,

de modo que no interior da própria ação pedagógica desenvolvam os mecanismos que se contraponham a esses estados de coisas (SAVIANI, 2008, p. 117).

Relatava o quanto encontrava dificuldades em atender a tantas turmas. Era muito trabalho para uma única professora! Isso fortalecia a dependência com os estagiários. Cada aluno tinha um estagiário. No caso da sala de aula que contava com dois estudantes público-alvo da Educação Especial, um mesmo estagiário atendia a ambos. O estagiário ficava sentado ao lado do aluno o tempo todo. Durante toda a semana, auxiliava nas atividades. Dessa forma, salvo algumas exceções, a referência dos estudantes eram os estagiários e não as professoras.

Alguns estagiários, pela falta de direcionamento a respeito dos apoios que deveriam realizar, planejavam e conduziam as atividades com os alunos. Por isso diversos estudantes não aceitavam as atividades propostas pela *professora do trabalho colaborativo* (Orquídea). Mediante o “lugar” que ocupavam na escolarização dos alunos, os estagiários tinham livre acesso para entrar em contato com as famílias para realizar encaminhamentos, via telefone ou pessoalmente, caso houvesse necessidade. Logo, ficávamos a pensar: o modo como o atendimento educacional especializado é compreendido/praticado pela escola fortalece essa relação com os estagiários? As condições de trabalho e as fragilidades nas políticas de Educação Especial assumiam a postura de barateamento das redes de apoio? Assim, colocávamos mais uma peça no quebra-cabeça que nos desafiava a constituir.

A razão indolente, por meio da naturalização das diferenças (SANTOS, 2007), estabelecia a seguinte ideia: para aqueles que são poucos, bastam políticas poucas. Isso não significa desmerecer os estagiários, mas tensionar o que essa contratação trazia nas sublinhas. Era possível compreender, dentro de uma lógica capitalista, que não era rentável investir recursos financeiros para a constituição de apoio para indivíduos que supostamente não dariam retorno. Dentro dos pressupostos da monocultura da produção capitalista, como já discutido por Santos (2006, 2007) neste texto, buscava-se fazer uma gestão controlada do processo: coloca-se o “apoio mais barato”, produzindo a ideia de que algo é feito, mesmo que a aprendizagem não se efetive de forma satisfatória.

Além das questões explicitadas, passamos a prestar atenção à elaboração dos Planos de Vivência, o que, em outros cenários, é conhecido como Plano

de Atendimento Educacional Especializado. Esses planos seriam a mola propulsora das ações pedagógicas da Educação Especial, pois deveriam ajudar a organizar o atendimento educacional especializado durante o trimestre, para atingir o objetivo central: a complementação/suplementação da aprendizagem dos estudantes. Havia dois tipos de Planos de Vivência: o do contraturno (realizado na SRM) e o do Trabalho Colaborativo (realizado no turno), situação que nos coloca à frente, mais uma vez, a indolência do pensamento moderno (SANTOS, 2007) produzindo divisórias na escola.

O Plano de Vivência do contraturno deveria conter a avaliação diagnóstica do estudante, os objetivos a serem alcançados, os conteúdos trabalhados, a metodologia e a avaliação. A orientação da Sedu/Serra era que esse documento fosse elaborado para cada estudante, contando com a participação dos professores regentes e/ou pedagogo. Já o plano de Vivência do Trabalho Colaborativo deveria conter as necessidades educativas do estudante, a proposta de trabalho por área de conhecimento, os objetivos, os conteúdos abordados, a metodologia e a avaliação. Deveria ser construído para cada estudante, mas em conjunto com os professores regentes e/ou pedagogo.

No caso do turno de matrícula no ensino comum, percebíamos que algumas atividades propostas e o relatório trimestral eram realizados por Orquídea, no entanto sem a participação dos professores do ensino comum e das pedagogas, o que também acontecia com Tulipa. Dessa forma, tínhamos mais uma peça a ser entendida: se nem todas as ações da Educação Especial se configuravam em atendimento educacional especializado, a elaboração de documentos do turno deixava de fazer parte dessa ação. Em contrapartida, como a elaboração de registros do contraturno era também significada pela escola? Os horários dos alunos da Educação Especial, turno e contraturno, não estavam fechados. Assim como os registros nos Planos de Vivência, deveriam ser elaborados no início do trimestre. Entretanto, mesmo finalizando o primeiro trimestre, eles sequer tinham sido iniciados. A ausência de um registro prévio fazia com que as práticas pedagógicas do atendimento educacional especializado acontecessem de forma aleatória e mecânica. Nessa direção, Madalena Freire (2008, p. 58) diz:

O registro permite romper a anestesia diante de um cotidiano cego, passivo ou compulsivo, porque obriga pensar. Permite ganhar o distanciamento necessário ao ato de refletir sobre o próprio fazer sinalizando para o

estudo e busca de fundamentação teórica. Permite também a retomada e revisão de encaminhamentos feitos, porque possibilita a avaliação sobre a prática, constituindo-se fonte de investigação e replanejamento para a adequação de ações futuras.

As professoras em atuação na Educação Especial eram novatas na escola e tinham muitas dúvidas acerca da organização do atendimento educacional especializado proposto pela unidade de ensino. Precisavam de novos direcionamentos do trabalho que realizavam. Questionavam: o que complementar? Em seus estudos, Jesus *et al.* (2015) alertam sobre os perigos de se buscar a complementação das limitações e deficiências dos alunos e não o que eles necessitam para acessar o currículo comum. Essa dúvida afetava a elaboração dos Planos de Vivência. Nesse sentido, concordamos com Libâneo (2001, p. 25), quando destaca que “[...] precisamos imensamente de professores bem preparados, eticamente comprometidos, que tenham um envolvimento no projeto da escola e na execução e avaliação desse projeto [...]”, mas também é preciso a atuação dos pedagogos para:

[...] coordenar e fazer funcionar uma escola interdisciplinar, coletiva, propondo e gerindo o projeto pedagógico, articulando o trabalho de vários profissionais, liderando a inovação. Um pedagogo escolar que saiba fazer essa produção da teoria e da prática através da própria ação pedagógica. Um pedagogo que torne a organização escolar um ambiente de aprendizagem, um espaço de formação contínua, no qual os professores refletem, pensam, analisam, criam novas práticas, como pensadores e não como meros executores de decisões burocráticas (LIBÂNEO, 2001, p. 24-25).

Não deixamos também de prestar atenção ao trabalho realizado pelos docentes do ensino comum. Começamos por acompanhar os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como os das áreas de Inglês, Arte e Educação Física. Focamos os momentos de planejamento, os espaços-tempos disponíveis na sala dos professores, na entrada, no recreio, na saída, entre outros espaços. Buscamos compreender como alguns desses professores compreendiam o atendimento educacional especializado no contexto escolar.

Amo o que eu faço, gosto de ensinar coisas novas, mas o maior obstáculo é a indisciplina. Ajudaria se fizes-

sem um remanejamento dos alunos público-alvo para equilibrar, pois tem mais de dois alunos em cada sala (PROFESSORA DE ÁREA).

Todas as salas deveriam ter um estagiário para auxiliar na aprendizagem dos alunos. Deviam considerar que tem salas que o aluno não tem laudo, mas tem muita dificuldade. A escola, de modo geral, não tem atrativos. Pelo menos na Apae, tinha oficinas (CRAVO – PROFESSORA REGENTE).

Esses alunos ‘portadores de necessidades especiais’ têm que fazer um curso técnico, aprender a fazer doce, crochê, ser garçom... Isso eles aprendem. Do que adianta ficar anos na escola e não aprender a ler? Tem que aprender um ofício (PROFESSORA REGENTE – MARGARIDA).

As narrativas das professoras refletem a necessidade da quebra dos paradigmas sobre a apropriação do conhecimento, a partir do pensamento moderno hegemônico. Condicionadas por esse pensamento, as docentes promovem a crença de que a escola não é o local propício para aprendizagem desses estudantes, impondo condições para a permanência deles na classe comum. De forma drástica, o pensamento abissal (SANTOS, 2008) invisibiliza esses indivíduos e estabelece que a aprendizagem deles é impossível de se realizar, negando possibilidades de emancipação cultural e social pela via do conhecimento, produzindo, com isso, processos de exclusão da/na escola, que podem ser assim entendidos:

Trata-se de um processo histórico através do qual uma cultura, por via de um discurso de verdade, cria o interdito e o rejeita [...]. A desqualificação como inferior, louco, criminoso ou pervertido consolida a exclusão e é a perigosidade pessoal que justifica a exclusão (SANTOS, 2006, p. 280-281).

Esse cenário diverge da função da escola defendida por Meirieu (2002, p. 175), cuja finalidade é empreender “[...] esforços permanentes de universalização da cultura”. Assim, a escola continuava a nos dar pistas acerca da constituição do nosso problema de pesquisa, pois o atendimento educacional especializado era entendido como uma ação de responsabilidade da professora do AEE, enquanto o apoio à classe comum era função da professora do

trabalho colaborativo e dos estagiários, tendo os professores do ensino comum dúvidas sobre se o lugar dos alunos era a classe comum, pois, por meio da razão metonímica, o tempo presente estava repleto de impossibilidades, sendo lançadas para um futuro incerto as possibilidades de intervenção e aprendizagem pela razão proléptica (SANTOS, 2007). Dessa forma, a peça denominada “formação continuada” se juntava ao quebra-cabeça, pois, simultaneamente, era preciso reconhecê-la como uma ação do atendimento educacional especializado e uma política necessária à escola.

Com o andar do processo de escuta, jamais podíamos deixar de ouvir atentamente às demandas das famílias. Queríamos entender como criavam expectativas sobre a aprendizagem dos estudantes. Com isso os diálogos firmados nos davam elementos para compreendermos a importância de termos outros olhares sobre o atendimento educacional especializado. A expectativa de uma mãe poderia sintetizar o quanto as famílias almejavam o crescimento de seus filhos, conforme descrito no diário de campo:

Hoje presenciamos o movimento da mãe de uma aluna público-alvo da Educação Especial matriculada na escola. Interessante o fato de ela também ser professora de outra unidade da rede. Chegamos à escola para a coleta de dados e a vimos questionar o atendimento educacional especializado oferecido pela escola à sua filha. Na ânsia pelo desenvolvimento da aprendizagem da aluna, a mãe-professora elaborou o Plano de Vivência da criança, apresentando para as pedagogas o que deveriam ensiná-la. Dizia: “Quero mostrar para vocês, como podemos fazer”. A escola não viu com “maus olhos” a atitude desta mãe, mas aceitou como contribuição. A iniciativa foi interessante, mas observamos que a falta de articulação entre a professora do AEE, a professora do Trabalho Colaborativo e os professores regentes dificultava colocar o plano em ação. Além disso, a concepção de que o atendimento educacional especializado era uma ação que se realizava unicamente na sala de recursos produzia isolamento das práticas docentes. Era preciso compreender que esse atendimento também se fazia por meio de alternativas plurais. Era uma ação que demandava do apoio da professora do trabalho colaborativo à classe comum, mas isso dependia também de políticas públicas mais contextualizadas. Essa articulação poderia,

inclusive, ajudar a escola a potencializar o atendimento dos alunos no contraturno e às famílias, bem como o planejamento, a elaboração de materiais, ou seja, como um conjunto de ações articuladas (DIÁRIO DE CAMPO, 27-03-2019).

Muitas vezes, ficávamos a pensar se a escola não era composta por ilhas de saberes que nunca convergiam. O grande desafio era fazer com que todos esses saberes conversassem entre si, buscando, coletivamente, possibilidades de novas ações. Nesse sentido, apostamos em Santos (2007), quando chama a atenção para os pressupostos do “ainda não”. O conceito dava-nos fôlego para sempre recomeçar. Tirava-nos da zona de conforto em lidar com o “sim” e o “não”. Apostar no “ainda-não” significava apostar na escola e crer que com ela era possível fazer novos movimentos.

A escuta sensível ajudava-nos a compreender que a escola significava o atendimento educacional especializado como uma ação restrita às salas de recursos multifuncionais. A compreensão fazia-nos, mais uma vez, recordar Santos (2009) na constituição de linhas abissais. Ora a sala de recursos multifuncionais se encontrava no lado invisível dessas linhas, ora a própria sala de aula comum. Assim, desafiamo-nos a questionar os porquês dessa compreensão. Queríamos entender os efeitos dessa decisão político-pedagógica de se trabalhar com duas professoras com atribuições tão diferenciadas. Refletimos com a escola sobre o efeito das práticas solitárias. Pactuamos, gradativamente, a possibilidade de mover ideias e pensamentos e buscar outros sentidos para o atendimento educacional especializado, alocando esses serviços em um lado visível, por meio de um pensamento pós-abissal²² (SANTOS, 2008).

Assim, se chegamos à escola somente com um tema (ainda vago), gradativamente, por meio de processos de escuta, provocações e busca por outros sentidos, o problema de pesquisa e o objetivo central deste estudo foram se desenhando. A partir do diálogo constante com a escola, somado às teorizações de Batista (2011, 2013) e de outros autores, procuramos constituir possibilidades de compreender e de assumir o atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial, visando a fortalecer as redes de apoio

22 Segundo Santos (2006, 2007), entende-se por pensamento abissal aquele que proporciona visibilidade a conhecimentos e experiências negados pela razão indolente.

à escolarização dos educandos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento matriculados na escola em que o estudo se realiza.

Com a escola, compreendemos o sentido defendido por Baptista (2011), quando se refere ao conceito “ação pedagógica em Educação Especial”, pois se reporta à concepção de que o atendimento educacional especializado é composto por possibilidades e ações articuladas, perpassando pelo atendimento aos alunos no contraturno, na classe comum, com a elaboração de materiais, planejamentos, relatórios, atendimentos às famílias, realização de momentos de formação continuada, entre outros. No entanto, sabendo que a pesquisa educacional não comporta a redação de todas as ações vividas por meio dessa concepção de atendimento educacional especializado, optamos por trazer, nos subitens a seguir, dois movimentos que ganharam mais destaque na investigação e que dialogam entre si: a formação continuada em contexto e o trabalho pedagógico com a sala de aula comum.

A formação continuada em contexto

[...] “a gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (FREIRE, 1991, p. 58).

Nesta etapa, apresentamos os momentos de formação continuada vivenciados com a escola, visando a problematizar as possibilidades de pensar o atendimento educacional especializado como ação pedagógica em educação especial, na perspectiva da constituição de práticas crítico-reflexivo-formativas que potencializassem os processos de ensino-aprendizagem dos alunos e os saberes-fazer dos docentes, pois, como diz Meirieu (2002), o ato educativo se realiza a partir do rompimento da teoria e da prática.

Em linguística, a palavra *continuada* deriva da palavra contínua. No dicionário Houaiss (2004), significa: ininterrupto, constante, incessante, seguido, sequente, sucessivo. Nas palavras de Freire (1996, p. 39), “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Cabe pontuar que valorizar a escola como o *locus* da formação contínua e tendo como base as dificuldades, as lacunas, as possibilidades apontadas pelos professores e demais sujeitos envolvidos foi o nosso ponto de partida da construção coletiva de processos formativos em contexto (FUSARI, 2006; JESUS, 2006b; MARIANO, 2018).

Nessa direção, os processos de formação constituídos com a escola ocorreram de diversas maneiras e por meio de múltiplas vivências no transcorrer da pesquisa, como: momentos de planejamento com os professores regentes de classe e docentes especializados; reuniões com a equipe técnico-pedagógica; dias de estudo com as professoras especializadas; momentos de formação previstos em calendário, conhecidos como Atividade Extraclasse (AEC); encontros de formação com as famílias dos estudantes, entre outras.

Essas ações de formação buscaram contribuir para que os profissionais refletissem, compusessem, (re)inventassem e avaliassem seus saberes-fazeres e as práticas pedagógicas, na interação com o atendimento educacional especializado plural e prene em possibilidades de ação, buscando, coletivamente, novos-outros itinerários possíveis, promovendo entre os participantes distintas maneiras de lidar com os conhecimentos acerca do tema pesquisado por este estudo, pois, nas palavras de Barbier (2002, p. 43):

O pesquisador intervém de modo quase militante no processo, em função de uma mudança cujos fins ele define como estratégia. Mas a mudança visada não é imposta de fora pelos pesquisadores. Resulta de uma atividade de pesquisa na qual os atores se debruçam sobre eles mesmos.

Considerando que os momentos iniciais nos levaram a conhecer a escola e os sentidos que ela atribuía ao atendimento educacional especializado — irrigados por redes dialógicas que configuravam ricos momentos de formação — outras oportunidades de formação foram se constituindo com a realização da pesquisa. A primeira oportunidade de formação — mais coletiva e que envolveu todos os profissionais da unidade de ensino — aconteceu no primeiro trimestre de 2019. A diretora, Jasmim, convidou uma pesquisadora na área de Educação Especial para mediar um momento de formação para discussão da temática: Práticas pedagógicas: ensino em multiníveis.

[...] o ensino em multiníveis refere-se ao planejamento e execução de um mesmo tema ou conteúdo em níveis diversos de aprendizagem de acordo com as expectativas dos alunos da classe. Envolve objetivos únicos em diferentes níveis e estratégias diversificadas [...]. Alunos de um mesmo nível em grupo realizando cada uma sua tarefa; alunos de um mesmo nível realizando uma só tarefa; realização de tarefas individualmente; alu-

nos de diferentes níveis reunidos em grupo etc. (ALMEIDA, 2012, p. 77-78).

No transcorrer da explicitação sobre as práticas pedagógicas em multiníveis, os professores colocaram suas questões sobre a temática apresentada, bem como expressaram os modos como compreendiam as instituições especializadas, quem deveria se responsabilizar sobre a escolarização dos alunos na escola de ensino comum e como entendiam a relação escola-família. Traçando suas inquietações para a formação, diziam:

Seria interessante visitarmos a Apae para ter contato com profissionais para ver como funciona na prática (PROFESSORA REGENTE 1).

As Apaes têm mais atrativos (PROFESSORA REGENTE 2).

O estagiário tem que estar preparado para lidar com esses alunos (PROFESSORA REGENTE 3).

Os pais não colaboram (PROFESSORA REGENTE 3).

Essa formação teria que alcançar os pais (PROFESSORA REGENTE 4).

Analisávamos, nessa formação, os desafios que precisaríamos enfrentar. As vozes dos professores demonstravam a visão de educação aprisionada dentro de um padrão de homogeneidade, que não permitia a aposta na aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial, principalmente, por não estarem dentro do modelo estabelecido pela racionalidade indolente (SANTOS, 2008). Além disso, esse pensamento embutia nos educadores o sentimento de carência de conhecimentos para ensinar esses estudantes, situação que *despotencializava* o trabalho docente e produzia a ideia de que nada poderia ser feito para envolver os alunos no que era ensinado naquela escola.

O não saber o que ensinar aos alunos promove nos professores sentimentos que paralisam as práticas pedagógicas [...]. Eles acenam que um sentimento de paralisia, de não saber e de não poder intervir invade as ações pedagógicas, principalmente quando o currículo é concebido como uma lista de conhecimentos e uma sequência hierárquica de saberes cujo horizonte é sua assimilação para se obter resultados satisfatórios na

avaliação do rendimento escolar (VIEIRA; RAMOS; SIMÕES, 2018, p. 9).

Lembrávamos de Santos (2010) e fazíamos correlação de suas teorizações com esse cenário. Pensávamos o quanto a negação da diversidade/diferença como constitutiva do ser humano produzia um desperdício inenarrável de conhecimentos e experiências. A escola tinha muitos profissionais que podiam articular saberes-fazer para produzir tentativas para fazer da escola também um lugar para os alunos. Como afirma Santos (2010, p. 94), “[...] é deste desperdício que se nutrem as ideias que proclamam que não há alternativa, que a história chegou ao fim e outras semelhantes”.

Complementa o autor: “[...] a pobreza da experiência não é expressão de uma carência, mas antes a expressão de uma arrogância, a ignorância de não se querer ver e muito menos valorizar e experiência que nos cerca, apenas porque está fora da razão com que a podemos identificar e valorizar” (SANTOS, 2010, p. 785). Assim, nessa primeira formação, mais peças foram acrescentadas. Os professores saíram inquietos. Alguns incrédulos sobre as práticas pedagógicas em multiníveis; muitos conversando sobre as falas que acima apresentamos. Talvez, alguns pensassem: “Vou tentar, quem sabe dá certo?”. Não podemos negar aqueles que até compreendiam os pressupostos dessas práticas, mas afirmavam que as dificuldades em fazer educação eram superiores e intransponíveis.

Sáimos dessa primeira formação coletiva pensando em Meirieu (2002), quando alerta sobre o quanto é necessário o aprofundamento sobre a compreensão de que todos os alunos podem aprender, e em Santos (2010), que diz que não há apenas um único conhecimento produzido socialmente. Desse modo, também teorizávamos sobre o quanto a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial requeria a interlocução de vários saberes e modos diferenciados de ensinar. O ensino em multiníveis (ALMEIDA, 2012) era uma alternativa. Sabíamos que não era uma proposição fácil, mas possível, e que carecia de uma articulação de ações, saberes, trajetórias e experiências. Para tanto, o trabalho colaborativo entre os profissionais da escola, as redes de apoio e as famílias se mostrava necessário.

Assim, esse primeiro contato desvelava que muitas concepções sobre aprendizagem, didática, modos de olhar os outros, concepção sobre a função social da escola e dos professores demandavam outros momentos formativos

para que o grupo compreendesse o atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial. Para isso, era fundamental refletir acerca da diferença sob um outro prisma, não como uma barreira, mas como uma potência da existência que nos desafia a criar estratégias para que os alunos público-alvo da Educação Especial tenham acesso à aprendizagem de maneira a equilibrar os pressupostos da igualdade e da diferença (VIEIRA, 2012).

A partir desse primeiro momento de formação coletiva, continuamos provocando e tensionando o trabalho da escola. Observávamos e instigávamos a direção, a equipe pedagógica, as redes de apoio e os professores, que, aos poucos, iam de nós se aproximando.

Temos clareza de que adentrar o cotidiano de um espaço escolar e constituir relações é uma tarefa gradual e lenta, exigindo do pesquisador muita paciência, cautela e ética nas relações. As mudanças nas práticas também são gradativas, permeadas por movimentos de idas e vindas, o que se constituem como elementos desafiadores do 'fazer' (JESUS, 2008b, p. 153).

Essa relação favoreceu a constituição de um segundo momento de formação coletiva na escola. Em diálogo com a diretora, Jasmim, e as pedagogas, recebemos o convite para organizar e ministrar dois momentos de formação na escola: um ainda no primeiro trimestre, e o outro no segundo, conforme o calendário escolar da Sedu/Serra.

A diretora solicitou que trabalhássemos temas referentes à Educação Especial e que abrangêssemos os dois turnos: matutino e vespertino. Gardênia (pedagoga) salientou que os professores não necessitavam de teoria, mas de “[...] demonstrações de atividades práticas que ensinassem como fazer”. Pensávamos em Nóvoa (2004), quando aborda que os saberes da profissão docente e a identidade profissional se realizam pela relação teoria e prática e a reflexão crítica do trabalho docente. Ficamos felizes com o convite, com a confiança e com o investimento da escola na pesquisa. Aceitamos o desafio. No entanto, destacamos que não havia uma receita prática, mas um conjunto de conceitos e trocas de experiência que nos ajudariam a pensar em estratégias de ensino para os estudantes. Nessa direção, Gardênia consultou os professores para extrair os assuntos que gostariam que fossem abordados. Os docentes elegeram as temáticas Práticas Pedagógicas e Avaliação.

Nos dias subsequentes, prosseguimos com o nosso movimento de negociação com os professores da classe comum, com o objetivo de adentrar as salas de aula para compreendermos como acontecia o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Para tanto, buscávamos sempre reconhecer os momentos de planejamento como espaços-tempos de formação em contexto (VIEIRA, 2012; EFFGEN, 2011). Dentre as várias formações vividas nessa perspectiva, trazemos uma registrada no diário de campo que expressa como os planejamentos podem potencializar a formação na escola por propiciar a constituição de embriões de novos conhecimentos, fortalecimento dos já existentes e a busca por alternativas para o trabalho pedagógico realizado com os alunos.

Quarta-feira, dia de planejamento das professoras especializadas. Fomos para a sala dos professores. Entregamos à Tulipa, sugestões de atividades para a alfabetização dos alunos. Ficou acordado, no último planejamento, que iríamos providenciá-las. Manuseamos o material e conversamos sobre as atividades que poderiam ser propostas no atendimento educacional especializado, realizado no contraturno. Nesse momento, uma professora do 2º ano, em horário de planejamento, se aproximou e demonstrou interesse pelas atividades. Orquídea, a professora do trabalho colaborativo, também começou a manusear o material. Nesse momento, a pedagoga Azaléa adentrou para conversar com Orquídea sobre o desmembramento do seu horário de planejamento, às quartas-feiras, para distribuí-lo no decorrer da semana. Argumentava sobre a importância dos planejamentos com os professores da classe comum. Orquídea se mostrou aberta à mudança. Fomos convidados a participar da conversa. Saliemos a importância dos planejamentos entre os professores e as pedagogas e da interação, em sala de aula, entre professores regentes, de Educação Especial, alunos e estagiários. Esses movimentos faziam com que a formação em contexto fosse se tornando possível. Azaléa se prontificou a organizar o horário e dar retorno. Ouvindo a conversa, uma professora do 5º ano disse que a maior dificuldade dos professores regentes era ter acesso aos relatórios, planos de vivência e laudos dos alunos, principalmente, dos anos anteriores. A professora tinha um aluno com deficiência inte-

lectual. Em resposta, a professora do trabalho colaborativo disse ter todos esses documentos, pois estavam arquivados na sala de recursos. Saiu para buscá-los e, quando retornou, trouxe a pasta individual do aluno com todos os documentos e a entregou à professora regente. Aproveitamos para discutir a importância de esses documentos estarem acessíveis a todos. A professora do 5º ano relatou que a maior dificuldade do aluno estava na alfabetização, mas que, em Matemática, ele estava fluindo. Acrescentou que tinha feito uma atividade sobre números crescentes e decrescentes, alcançando êxito o aluno. Pontuou que outros alunos não conseguiram concluir a atividade. Disse que ele conseguiu realizar a avaliação de Matemática e que sentiu dificuldades somente na escrita dos nomes dos numerais por extenso. Diante disso, teve uma ideia: escreveu o nome de todos os numerais da atividade em um papel e leu cada uma para o aluno, perguntando com que letra se formava cada palavra. Assim, conseguiu cumprir o proposto. Segundo a professora, o aluno conseguiu nove pontos na avaliação que valia dez e ele ficou feliz. Após ouvir a professora, dissemos que ela estava de parabéns. Que era aquilo mesmo! Tínhamos que encontrar caminhos possíveis para os processos de ensino-aprendizagem dos estudantes. Sinalizamos que, ao fazer a intervenção, propondo uma outra forma de realizar a questão avaliativa, ela estava realizando o atendimento educacional especializado na sala de aula comum, pois também contemplava especificidades de aprendizagem do aluno. A professora questionou: “É sério?”. Salientamos a importância de se realizar o diagnóstico inicial e o planejamento das aulas e das avaliações. Ciente da dificuldade do aluno na alfabetização e da desenvoltura em Matemática, dissemos, como sugestão da avaliação interdisciplinar, para abranger a alfabetização e a Matemática, fundamentada nos conhecimentos trabalhados no decorrer das aulas, em consonância com o Plano de Vivência proposto para o estudante. Afirmávamos que esse documento deveria ser construído pelos professores regentes, professoras especializadas e pedagogas. Mais um tema explorado no planejamento-formação. Fizemos a leitura dos Planos de Vivência e dos rela-

tórios trazidos por Orquídea referentes ao ano anterior. Discutimos com o grupo que o Plano de Vivência deveria ter sido elaborado no início do trimestre e já estávamos no final do primeiro. A professora regente disse não saber dessa elaboração com Orquídea, pois achava que era de responsabilidade da professora especializada. Observamos que ambas tinham dúvidas acerca do preenchimento do referido documento. Colocamo-nos à disposição para conhecer o aluno e sentar com elas para o redigirmos, apesar de estarmos cientes de que, naquela altura do campeonato, seria apenas para cumprimento burocrático, tendo em vista o trimestre já ter passado. No entanto, pelo menos, teríamos a oportunidade de sentarmos juntas para aprender como fazer. Seria mais uma oportunidade formativa e de tentar estreitar laços. A professora regente fez um relato de uma recente reunião entre ela, a mãe deste aluno, a professora Orquídea e as pedagogas. Disse que a mãe afirmou: “[...] procuro a escola, porque estou muito preocupada com o rendimento do meu filho e meu maior sonho é ele aprender a escrever o seu nome completo”. Assim, saíamos do encontro cientes de que os momentos de planejamento-formação são ricas oportunidades para os professores promoverem o encontro de saberes, dúvidas, trocas, anseios e busca por novas oportunidades de trabalho pedagógico (DIÁRIO DE CAMPO, 10-4-2019).

A experiência formativa faz evocar Santos (2007, p. 20), quando diz que “[...] não é simplesmente de um conhecimento novo que necessitamos; o que necessitamos é de um novo modo de produção de conhecimento. Não necessitamos de alternativas, necessitamos é de um pensamento alternativo às alternativas”. A escola estava munida de várias alternativas para que os estudantes alcançassem a aprendizagem, como: professores experientes, horários de planejamento garantidos pela legislação, apoio, dentre outras. No entanto, era necessária a organização das ações da Educação Especial de modo a gerar condições para que os planejamentos acontecessem de maneira mais sistemática para a produção de materiais, direcionamentos das redes de apoio, articulações com o contraturno, e outras ações no âmbito da Educação Especial.

Nesse sentido, a participação da direção escolar e da equipe técnico-pedagógica é fundamental para a identificação e o rompimento das barreiras que inviabilizam atividades colaborativas no ambiente escolar, ferramenta importante para o progresso do trabalho pedagógico. Isso requer parceria, negociação constante, flexibilização. Assim, necessariamente, essa ação não se resume aos docentes, mas abrange os demais profissionais e requer apoios da escola, além das famílias, dos estudantes, da Secretaria de Educação e das ações intersetoriais (WOOD, 1998).

Se os momentos de planejamento foram assumidos como planejamentos-formação, continuamos a focar em outras oportunidades. Tínhamos assumido realizar a formação para abordar as “Práticas Pedagógicas em Educação Especial”. Assim, em 11 de abril de 2019, iniciamos (com a escola), o planejamento desse momento de formação. Decidimos mediar a constituição de reflexões sobre a temática, mas articulada ao atendimento educacional especializado na concepção de Baptista (2011, 2013). A diretora estendeu o convite a duas escolas de Ensino Fundamental vinculadas, isto é, aquelas que encaminhavam os alunos para o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais, no contraturno, para participar do momento formativo.

Agendamos os recursos audiovisuais necessários, pensamos no almoço, na certificação e em lembrancinha para o professor convidado, além de um coffee break para receber os participantes. Chegada a hora de organizar os assuntos a serem discutidos, sentamos e elaboramos os slides para apresentação. Tudo fluía dentro do planejado. Revisitando o diário de campo, encontramos esse momento registrado e decidimos trazê-lo para elucidar a experiência de formação vivida.

A segunda AEC aconteceu no dia 23 de abril de 2019, na sala de vídeo da Escola Resistência. Teve como tema “Saberes e Práticas em Educação Especial”. Contou com quatro horas de duração em cada turno. Estavam presentes 57 participantes no turno matutino e 55 no vespertino, entre professores, equipe técnico-pedagógica, estagiários, cuidadores, professores e diretores de duas escolas vinculadas de Ensino Fundamental I e II. Além disso, contamos com a presença de uma assessora da Sedu/Serra. O mediador iniciou o encontro se apresentando, falando do Mestrado Pro-

fissional em Educação e do desejo em ter o grupo como candidatos/alunos do programa. Como o assunto despertou o interesse dos presentes, explicou o processo de seleção, aguçando o interesse dos envolvidos pela proposta. Em seguida, explicitou o objetivo do encontro: falar das práticas pedagógicas. No entanto, iniciou dizendo que, para se pensar nas práticas, era necessário compreender a função social da escola. Para tanto, traz uma citação de Meirieu (2002) que chamava a atenção para o fato de que a escola que exclui não era escola. A Escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva (MEIRIEU, 2005). Diante disso, provocou o grupo a pensar que as práticas pedagógicas, que tanto desejamos constituir almejam escolas mais inclusivas. Com isso perguntou ao grupo o que significava Educação Especial e inclusão escolar. Inicialmente, os participantes ficaram arredios, mas aos poucos começaram a falar: “A escola que tem o aluno especial”. “A escola que tem as crianças com deficiências”, “Aqueles que têm alunos com necessidades educacionais especiais”. Com isso, tensionou o fato de a inclusão escolar significar uma escola para todos (negros, pessoas público-alvo da educação especial, mulheres, homens, sujeitos do campo, ciganos, todos), enquanto a Educação Especial era uma modalidade de ensino voltada a apoiar a escolarização de um grupo específico de alunos: os com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Esse conhecimento era novo para o grupo. Com isso problematizou o quanto essas crianças carregam mitos: não aprendem, não podem, não conseguem. Discutiu também o fato de as escolas confundirem a inclusão escolar com a Educação Especial, assim todos os alunos que tinham alguma diferença considerada mais significativa pela escola passavam a ser público-alvo da Educação Especial. Problematizava: “Será que todos os alunos desta escola que estão na Educação Especial possuem alguma deficiência?”. As pessoas se olhavam e pareciam refletir. Sentíamos que elas co-

meçavam a se questionar. Queriam falar. Falaram dos casos dos alunos na escola. Traziam exemplos. Questionavam se alguns casos eram realmente de Educação Especial. Feita essa provocação, chamou a atenção que, para falarmos em práticas inclusivas, precisávamos colocar em análise os modos como olhamos os alunos. Assim, falou de seu estudo de doutorado e de como a escola utilizava a expressão “só” para se reportar aos alunos. O grupo se mostrou curioso e o palestrante dizia que a escola sempre dizia: “Ele só aprende isso” ou “Ele só gosta disso”. Assim, dizia que o “só” significava o modo como a escola olhava as crianças. “Só” (pequenas, diminutas), portanto, para elas, bastavam conhecimentos rasos e simplificados. Questionava a escola: “E aqui, como olhamos os alunos?”. O grupo sinalizava o quanto os alunos também eram simplificados no “só”. Diziam que era uma questão histórica produzida dentro de uma sociedade de classes. Traziam exemplos de alunos para o debate. Ele aproveitou para falar dos laudos do olhar, ou seja, laudos que colocamos sobre os outros a partir dos modos como os enxergamos. Trouxe Lígia Amaral (1998) para falar de critérios estatísticos que utilizamos para validar uma pessoa: a moda, a média, a estrutura/funcionamento, problematizando que esse laudo se constituiu na relação olho-corpo, ou seja, miramos os corpos e buscamos a perfeição. Com isso brincava com os presentes na formação: “Quem aqui não se cobra um corpo ‘padrão’?”. “Quem não estranha o corpo do outro quando não está no ‘padrão’?”. Assim, ia discorrendo que, para falar de práticas pedagógicas inclusivas, necessitávamos aprender a olhar o outro nas suas diferenças. O grupo gostou do debate. Ficou inquieto. Falaram. Contaram suas experiências. Desvelaram como sofrem por não terem corpos padrões e como excluímos a pessoa nesta relação corpo-olhar. Diante desse cenário, discutiu com os presentes que o trabalho pedagógico em Educação Especial, em uma perspectiva inclusiva demandada reconhecimento do direito à igualdade e à diferença. Trouxe Boaventura de Sousa Santos (2008), quando argumenta que temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferiori-

za; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Para tanto, há de se pensar em políticas públicas inclusivas favorecedoras das dinâmicas de integração social e escolar; Projeto Político Pedagógico inclusivo; atitude comprometida com a educação na diferença; crença de que os alunos podem aprender; dedicação da inclusão desde a educação infantil. Dando continuidade aos debates, problematizou que as práticas pedagógicas inclusivas demandavam da Pedagogia que contemple elementos de cooperação e diálogo; do ensino comum pensado como um espaço plural; da organização curricular pautada na flexibilidade; novos/outros procedimentos de avaliação e planejamento (polos indissociáveis da ação docente); admissão de percursos variados e flexíveis; novas/outras práticas pedagógicas que garantam o atendimento à diferença; dispositivos de apoio aos docentes e aos alunos; parceria com a família dos estudantes. Aproveitou o ensino para sinalizar que o atendimento educacional especializado poderia estar enraizado na escola por meio dessas diversas ações, em uma perspectiva multifuncional. Com isso, um conjunto de autores se juntavam às discussões: Freire (1996), Baptista (2013), McLaren (2000), Ainscow, Porter e Wang (1997) e Meirieu (2002), que afirma o quanto precisamos descobrir novos meios para que a educação seja um lugar de partilha e não de exclusão. A partir desses autores, trouxe relatos de seu estudo de doutorado e do fato de alguns alunos serem tratados como “café com leite” se reportando àquela brincadeira em que os mais frágeis estão no jogo, mas as regras não valem para eles. O mediador provocou o grupo: “Será que nós estamos produzindo alunos café com leite?”. Será que temos alunos que estão em sala de aula, mas não participam das atividades por serem considerados incapazes, fracos?”. Disse que “uma das barreiras da inclusão é atitudinal”. Os professores ficaram desejosos para sinalizar alunos que se encaixavam na dinâmica do café com leite presente na escola. A discussão crescia. O grupo se mostrava atento e provocado. Feitas essas provocações, o mediador apresentou ao grupo uma prática pedagógica que vivenciou em uma escola da Grande Vitória, realizada

com uma aluna chamada Ana, com 19 anos, matriculada no 6º ano, diagnosticada com deficiência intelectual e em processo inicial de alfabetização. Dizia que, ao se trabalhar um texto com a aluna, ela se mostrava desatenta, mas, ao inserir um personagem vivido por um ator que ela gostava na narrativa, a aluna mostrou-se interessada. Desta forma, a atividade foi explorada e a aluna cumpriu os objetivos/atividades propostos. O grupo parecia gostar da exemplificação e trouxeram exemplos de práticas pedagógicas. Foram questionados: “Estão vendo como também produzimos experiências com os alunos? Olha quantas possibilidades vocês trazem!”. A pesquisadora deste estudo de mestrado também explanou suas experiências. Trouxe o caso de um estudante de 15 anos, com diagnóstico de déficit de atenção e hiperatividade e transtorno oppositor desafiador, com vasto histórico de agressividade, não alfabetizado e matriculado no 5º ano do Ensino Fundamental. Apesar de o estudante não ser público-alvo da Educação Especial, sinalizou que, para trabalhar os processos de ensino-aprendizagem do aluno, foi necessário recorrer a uma multiplicidade de ações: a observação do aluno na classe, a aproximação com a família, o planejamento diferenciado do trabalho pedagógico, o trabalho colaborativo com outros professores, dentre outras. Trazia, assim, o debate sobre a concepção de atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial. Atentos, os participantes demonstravam interesse pelas práticas apresentadas e lançaram perguntas. O debate crescia. Os próprios participantes, buscavam ajudar a responder às perguntas constituídas. Além disso, alguns professores solicitaram o Texto de Ligia Amaral (1998) denominado “Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação”, assim como os slides da formação. A formação terminou. Para a avaliação, trabalhou-se com a dinâmica: os participantes expressariam uma palavra apontando o que se teve de “positivo”, “negativo” e “interessante” no encontro. O grupo avaliou como aspectos positivos: a motivação, o planejamento, a troca de experiências, a aprendizagem, o novo olhar. Como pontos negativos: o pouco tempo da formação, porque

acharam insuficiente, e o barulho do ventilador. Em comum acordo, sinalizaram que, tirando o que foi pontuado como negativo, a formação foi amplamente interessante (DIÁRIO DE CAMPO, 23-4-2019).

A formação mexia com a cabeça dos envolvidos. Mostravam-se afoitos e desejosos por falar. Uma professora intervém e diz: “[...] enquanto você está falando, estou pensando o que posso trabalhar com meu aluno que não sabe ler” (PROFESSORA REGENTE 5 – Escola Resistência). A pedagoga problematizava: “[...] precisamos apostar no trabalho colaborativo” (GARDÊNIA).

Dessa forma o diálogo se estendia e nos ajudava a potencializar a escola para seus profissionais pensarem nas próprias questões que eles levantavam. Percebíamos que a formação levava os professores à reflexão. Se, no primeiro encontro, as impossibilidades de operar com o trabalho em multiníveis pareciam ganhar muito destaque, tínhamos, nessa formação, professores se questionando sobre o que fazer para ensinar os alunos. Na visão de Libâneo (2004, p. 227):

[...] a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas.

No transcorrer da formação, movido por uma experiência pessoal, um professor relatou:

Sou professor especializado e possuo baixa visão. Sempre gostei de música, de tocar instrumentos. Na minha infância, não podia participar da banda da escola, porque a professora dizia que só me deixaria tocar se eu chegasse na escola com óculos. Falava isso sem levar em conta o meu histórico: minha mãe era faxineira e eu não podia comprar. Tento fazer pelos meus alunos o que não fizeram por mim durante a minha vida escolar. Hoje, eu sou professor de Educação Especial e de Filosofia. Também sou formado em Serviço Social e em Pedagogia. Eu sempre olhei, ao longo da minha vida, que não temos que olhar a deficiência, mas

sim o sujeito. A escola não é o céu, mas também não é um inferno. Estou aqui, hoje, porque um dia uma outra professora de música investiu na minha autoestima, senão a minha história de vida estava no lixo. Muitas vezes, não se olha a história do sujeito. Eu sei o que passei ao longo da minha caminhada. Se não tivesse tido a intervenção e o incentivo de uma professora que acreditou em mim, dizendo que eu conseguiria aprender a tocar um instrumento musical, eu poderia estar no mundo das drogas (PROFESSOR ESPECIALIZADO – ESCOLA VINCULADA).

Além disso, a formação permitia que os professores pudessem analisar os avanços da Educação Especial, conforme explicitado na narrativa de uma docente:

Eu trabalhei duas ou três vezes com crianças especiais. Sou sincera, tenho muita dificuldade. O curso que eu fiz foi de 300 horas e eu acho que não dá embasamento nenhum. Você tem que pesquisar. Há uns três anos que eu percebi que melhorou a inclusão, porque a inclusão era pegar a criança e colocar só na sala de aula e avançar. Eu não concordo muito com isso, não. Tem criança que vai realmente demorar... Igual eu falei com as mães dos meus alunos... Eles estão cientes que tudo deles é mais devagar, mas a gente tem que dar um jeito (ROSA – PROFESSORA REGENTE – ESCOLA RESISTÊNCIA).

Entrando no debate, outra professora corroborou esse pensamento:

Antes, os professores regentes achavam que o aluno era de responsabilidade do estagiário ou do professor de Educação Especial. Hoje, já tivemos um avanço. Os professores regentes estão se preocupando com o planejamento, com as atividades e a avaliação (PROFESSORA REGENTE 6 – ESCOLA VINCULADA).

A formação potencializou o debate. Após ouvir a fala da professora, um estagiário retrucou: “Qual seria então a função do estagiário?” (ESTAGIÁRIO 1 – ESCOLA RESISTÊNCIA). Esse questionamento se dava pelo fato de as ações da Educação Especial estarem voltadas para a sala de recursos multifuncionais, ficando sob a responsabilidade das professoras especialistas

e dos estagiários, muitas vezes, assumindo estes últimos a escolarização dos estudantes, pois planejavam e mediavam atividades, bem como realizavam a avaliação trimestral, a elaboração de relatórios e o contato com as famílias. Assim, pudemos falar das atividades colaborativas e da articulação de ações, trazendo Santos (2008) para ajudar no debate, quando se refere ao desperdício de experiências e de conhecimentos produzidos pela razão indolente. Recorremos, mais uma vez, a Oliveira e Pinto (2011), quando dizem que os estagiários precisam ser assumidos como sujeitos em formação e que, quando colocados como mediadores dos processos de ensino-aprendizagem de alunos com tamanha complexidade de desenvolvimento, eles se veem com dúvidas e incertezas de como trabalhar com esses sujeitos.

Nesse contexto, o mediador, apoiado em estudos como o de Vilaronga e Mendes (2014) e Almeida (2012), reiterou a importância de os professores regentes assumirem a sua responsabilidade na educação dos estudantes, com apoio dos professores especializados, dos estagiários e dos pedagogos. Salienta a necessidade de uma reorganização interna, por meio do Projeto Político-Pedagógico, pois, de acordo com Veiga (2008), ele é o coração da escola. A inferência do mediador foi pertinente, porque, ao analisarmos o Projeto Político-Pedagógico da escola, encontramos apenas um registro genérico sobre a realização do atendimento educacional especializado, conforme explicitado a seguir:

A EMEF Resistência²³ proporciona atendimento educacional especializado – AEE, em áreas de Deficiência Mental, Altas Habilidades/Superdotação, como Escola polo, atendendo os seus alunos e alunos da região, nos dois turnos de funcionamento da escola, com um profissional especializado em cada turno, sendo este trabalho assessorado pela SEDU (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2015, p. 39).

O Projeto Político-Pedagógico configura-se em um documento de suma importância, pois organiza (de forma flexível) e respalda as possíveis rotas voltadas para potencializar os processos de ensino-aprendizagem de todos os estudantes. Portanto, é essencial que essa ferramenta seja construída de forma democrática e colaborativa e contemple as especificidades da comu-

23 Alteramos o nome da escola para manter o anonimato.

nidade escolar. Por se constituir uma ferramenta que serve como parâmetro para definir ações para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, ele deve ser atualizado, constantemente, de acordo com a diversidade da população escolar, mudanças físicas, tecnológicas, entre outros.

Diante do atual contexto social, cultural, político e econômico que vivenciamos, tecer reflexões acerca da construção do projeto político-pedagógico e processos democráticos na escola, é de extrema relevância, pois se torna premente a necessidade de restauração do trabalho e planejamento coletivos nas escolas, do princípio da democracia, participação, do diálogo e da valorização da escola como um espaço público e como instituição responsável pelo trabalho com o conhecimento (SCHUCHTER, 2017, p. 15).

Assim, a discussão mexia com os participantes. Durante a formação, foram lançados alguns questionamentos ao grupo. Indagou-se: “Será que, enquanto professores, não sabemos nada mesmo para ensinar aos alunos? Será realmente que nossos conhecimentos e práticas não valem nada perante a diferença significativa do outro?”. Dúvidas, tensionamentos, silêncios, desejos por falar permearam a temática. O mediador da formação apresentou o conceito da “paralisia docente” que vinha estudando (VIEIRA, 2015). Falava também do “não saber total”. Perguntava ao grupo o que eles significavam. Os participantes traziam suas tentativas de resposta. Explicavam que o primeiro se reportava à ideia de que o professor pensa que nada pode fazer para o aluno, e o segundo de que não possui nenhum conhecimento ou prática relevante ao estudante (VIEIRA, 2015, VIEIRA; SIMÕES; RAMOS, 2018).

Questionava o grupo: “Será que você não sabe nada que possa ajudar os alunos?”. Começava, assim, a apontar um rol de possibilidades. Com isso aproveitou para falar da importância das ações colaborativas entre os professores de Educação Especial e os da classe comum, enfatizando como precisávamos conceber o atendimento educacional especializado como uma ampla rede de apoio aos alunos para além das salas de recursos multifuncionais (VIEIRA, 2012; BORGES 2014).

Estou ouvindo você falar e vesti a ‘carapuça’. Parece que tudo isso que você está falando é para mim. Tenho um aluno que é um grande desafio para mim e para a escola, porque ele é agressivo, não respeita as regras,

não fica na sala de aula, mas estou aqui pensando...
Vou tentar fazer diferente (MARGARIDA – PROFESSORA REGENTE – ESCOLA RESISTÊNCIA).

Uma das professoras especializada também ressalva: “[...] a gente ensina uma, duas, três, quatro, cinco vezes a mesma coisa, da mesma forma, para o aluno e ele não aprende. O que fazer então?” (ORQUÍDEA – PROFESSORA ESPECIALIZADA – ESCOLA RESISTÊNCIA). O mediador provocava: “[...] talvez, então, não seria o caso de repensarmos a nossa forma de ensinar, de mudarmos a nossa didática?”.

As falas das professoras alertam para a necessidade de uma constante avaliação e reinvenção das práticas pedagógicas pautadas na ação-reflexão-ação, com a utilização de estratégias diversificadas para que seja assegurado o acesso à aprendizagem de todos os alunos. “Para tal, faz-se necessário que os profissionais da educação se insurjam contra o lugar da inércia em que ‘se colocam/são colocados’, rompendo com as fórmulas postas, posicionando-se além dos medos [...]” (JESUS, 2006a, p. 52).

Durante os diálogos, foi salientado que a inclusão não se resume à matrícula dos estudantes nas escolas, mas que demanda permanência e aprendizagem. Sendo assim, questionavam: “Será que a dificuldade está somente no aluno em aprender ou também nas práticas pedagógicas? Até que ponto a escola estaria impactando, positivamente, a vida desses estudantes?”. Precisávamos refletir sobre essas questões, pois, quando o professor possui apenas uma forma de mediar com a didática, em um contexto heterogêneo, como é a sala de aula, haverá exclusão (MEIRIEU, 2002, 2005).

Na formação, foi pontuado que o processo de desconstrução de pensamentos hegemônicos que colocam a escola como espaço de poucos é processual, por isso a importância da formação continuada de professores, porque permite a troca de saberes e de experiências, ganhando destaque os momentos de planejamento, o trabalho da rede de apoio e espaços-tempos, como o vivido na discussão sobre as práticas pedagógicas, situação discutida por vários teóricos, como Pimenta (2005), Nóvoa (2002), Tardif e Lessard (2005).

Como os momentos de planejamento foram assumidos como planejamentos-formação, a formação sobre as práticas pedagógicas se ramificou e ganhou espaço no transcorrer de muitos dias. Em um desses momentos, Orquídea nos solicitou ajuda para a elaboração dos Planos de Vivência Trimestral, em

especial de um aluno do 4º ano, com histórico de agressividade e violência. O aluno tinha sido transferido de outra unidade de ensino e, segundo informação do estagiário, na escola de origem não ficava na sala de aula. Na Escola Resistência, repetia-se o mesmo processo, pois dificilmente ele entrava na sala de aula. Geralmente ficava na companhia do estagiário, no pátio ou na sala de recursos.

Auxiliamos Orquídea na elaboração do documento, no entanto pontuamos que era complicado, pois não conhecíamos os alunos e não sabíamos o que tinha sido trabalhado com eles durante o trimestre. Além disso, lembramos que era essencial a participação das professoras regentes, pois, da forma como estava sendo realizado, serviria apenas para cumprir uma burocracia exigida pela Sedu/Serra. Destacamos que nos encontrávamos no final do primeiro trimestre e que os planos individuais deveriam ter sido elaborados no início dele.

Durante a conversa, o estagiário entra na sala em que também estava a cuidadora e alguns professores regentes. A cuidadora sugere: “[...] ele sabe o que foi trabalhado com o aluno, pergunte a ele”. O estagiário mostrou uma pasta e um caderno com inúmeras atividades organizadas, feitas por ele, e trabalhadas com o aluno no decorrer do trimestre. Apresentou duas apostilas elaboradas por Orquídea com atividades nas áreas de alfabetização e Matemática, mas frisou “[...] só aplico a atividade quando acho que serve. Se não, eu dou outra coisa para o ‘meu’ aluno”. Visivelmente constrangida, Orquídea deu sequência à conversa sobre os Planos de Vivência. O estagiário perguntou o que estávamos fazendo e, quando respondemos que eram os Planos de Vivência do primeiro trimestre, ele sorriu, em sinal de questionamento.

No decorrer do planejamento, uma professora do segundo ano diz que, em outro momento, com mais calma, poderia dar sugestões para auxiliar Orquídea na construção dos planos dos alunos dos quais ela tinha sido professora no ano anterior. Em 2019, eles se encontravam no quarto ano. Disse que Paulo, com laudo de deficiência intelectual, não falava e viera transferido do vespertino, porque a mãe dizia que ele não estava se desenvolvendo. Gustavo, com autismo, não ficava em sala de aula, mas, após muita insistência e planejamento, os dois alunos demonstraram progresso. Paulo, que não falava, começou a falar, a reconhecer as cores e algumas letras do alfabeto. Gustavo, que não ficava na sala de aula, não saía mais sem autorização, aprendendo a

escrever o seu nome e a reconhecer algumas letras do alfabeto. Ambos interagiam mais com a turma.

Assim, íamos aproveitando as inquietações deixadas pela formação sobre as práticas pedagógicas para continuar tencionando a Educação Especial na escola, pois os movimentos em pesquisa-ação são cíclicos e produzidos por meio de engajamentos mútuos (BARBIER, 2002). Sempre nos lembrávamos da importância de entender que o atendimento educacional especializado não se resumia ao trabalho na sala de recursos. Nos momentos de elaboração dos Planos de Vivência, indagávamos: Será que estamos praticando o atendimento educacional especializado? Aquele dia de formação foi também um desses momentos? E quando estamos em planejamento? Assim, íamos construindo uma rede de sentidos para que o atendimento educacional especializado ganhasse outras possibilidades de compreensão e de vivência na escola, ou seja, como ação pedagógica em Educação Especial.

Com o passar do tempo, aproximava-se a formação sobre a temática “Avaliação”. Novamente nos sentamos e planejamos, juntos, o que seria trabalhado. Lembramos que a pesquisa “Observatório Nacional de Educação Especial: um estudo em rede sobre o funcionamento das salas de recursos multifuncionais (Oneesp)”, também realizada no Estado do Espírito Santo, adotou, como uma das frentes de discussão, os processos de avaliação em Educação Especial. Recorremos aos textos produzidos pelo estudo e sistematizamos a formação abaixo descrita.

A formação para discussão da temática “Avaliação” aconteceu no segundo trimestre, no dia 6 de agosto de 2019, com o tema “Implicações dos processos avaliativos para uma escola mais inclusiva: desafios e perspectivas”. Essa formação teve a mesma organização da AEC anterior, atendendo aos turnos matutino e vespertino. Dessa vez, não tivemos a participação das escolas vinculadas, mas de professores de 1º e 5º anos da Escola Resistência que não estavam no último encontro, graças a uma formação específica para essas turmas, por determinação da Sedu/Serra. Ao todo, 80 pessoas participaram dessa formação, 40 em cada turno. O mediador iniciou a conversa sinalizando que não era possível falar em avaliação, sem pensar em um planejamento entre a sala comum, o atendimento educacional especializado e as pedagogas, pois a Educa-

ção Especial, como uma modalidade de ensino, apoiava a escolarização dos alunos público-alvo, mas não substituía o ensino comum. Relatou uma experiência vivenciada no tempo em que trabalhava na Secretaria de Educação de Vitória, em que a mãe de uma aluna público-alvo da Educação Especial procurou a escola para contestar os porquês de a menina ter sido avançado para a série seguinte, questionando o que ela tinha aprendido, pois não via avanços na aprendizagem. Como não obteve resposta plausível, a mãe resolveu entrar em contato com a Secretaria de Educação para buscar esclarecimentos e, se fosse o caso, acionaria o Ministério Público. A assessoria da Secretaria de Educação foi à escola para ouvir deles o que tinham realizado com a aluna para justificar a aprovação. Alguns professores responderam que nunca haviam trabalhado conteúdo algum com a aluna, que isso somente ocorreu pelo atendimento educacional especializado realizado pela professora de Educação Especial. Outros diziam que não tinham formação e que o laudo garantia a aprovação automática. Após momentos de muita tensão e reflexão entre a Secretaria de Educação e a escola, a unidade de ensino decidiu reter a aluna, tendo em vista não saber responder à mãe o que a estudante tinha aprendido. Atentos, os professores da Escola Resistência ouviam toda a explanação. O mediador abordou a legislação educacional brasileira no que tange à função do atendimento educacional especializado como complementar/suplementar ao currículo escolar, não substitutivo. E, ainda, questionou: onde fica a nossa ética profissional quando não fazemos planejamentos para trabalharmos com os estudantes? Portanto, foram retomadas algumas discussões abordadas na formação anterior, como a importância dos momentos de planejamento na escola, a elaboração conjunta do Plano de Vivência, a adequação do currículo e das atividades, o delineamento de objetivos, pois sem a organização de um trabalho pedagógico para acesso ao currículo, não haveria aprendizagem. Nessa direção, o mediador trouxe reflexões a partir do Observatório Nacional de Educação Especial: um estudo em rede sobre o funcionamento das salas de recursos multifuncionais, salientando que o processo de avaliação dos estudantes

implicava três ações: identificação; planejamento do trabalho pedagógico; acompanhamento do desempenho escolar. Além disso, a avaliação deveria ser realizada de forma conjunta (professores da sala comum e professores especialistas). Foi pautado também que o foco do ensino deveria ser o estudante e não os laudos médicos (CID) e as deficiências. Afoitos, alguns participantes interrompiam a fala do mediador para questionar sobre os laudos. Tinham muitas dúvidas. Diante disso, o mediador discorreu que não devemos trabalhar com os limites das pessoas, mas, sim, com as suas potências, destacando o cuidado com o laudo do olhar, pois, muitas vezes, produz deficiências nos estudantes e outros diagnósticos, como o déficit de atenção e hiperatividade, transtorno opositor desafiador, dentre outras, constituindo uma série de rótulos desnecessários para justificar o fracasso escolar. Com essa reflexão, discutiu a questão da medicalização do ensino, ou seja, transformar os desafios educacionais em problemas patológicos a serem corrigidos pelo uso de medicamentos. O mediador ainda pontuou que, quando os professores dizem “que não sabem lidar com os estudantes” e “que não receberam formação para tal”, também produzem laudos para si mesmos, limitando os seus saberes e as práticas docentes. Encerrou afirmando a importância do trabalho solidário entre os profissionais da escola, da flexibilidade do Plano de Vivência, do processo avaliativo, do planejamento conjunto, da organização da documentação do aluno, da criação de dispositivos para uma melhor interação com os profissionais do contraturno e das escolas vinculadas, dentre outras ações, problematizando que todos esses movimentos se constituem em atendimento educacional especializado. Diante disso, trouxe nosso estudo de mestrado para o debate, sinalizando seu objetivo central: constituir possibilidades de se compreender e de se assumir o atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial, visando a fortalecer as redes de apoio à escolarização de educandos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento matriculados naquela unidade de ensino. O grupo avaliou o encontro como positivo e esclarecedor e solicitou que organizássemos mais uma

formação, desta vez, para trabalharmos a temática “Medicalização do Ensino”, pois ela chamou a atenção dos participantes. Essa formação foi agendada para o final do ano letivo, mas não aconteceu, devido a questões interpessoais dos profissionais que permeavam o cotidiano da Escola Resistência e afetavam o trabalho pedagógico (DIÁRIO DE CAMPO, 6-8-2019).

Para realizar a discussão sobre avaliação, retomamos algumas reflexões acerca dos saberes e práticas pedagógicas docentes elencadas na primeira AEC. Era evidente o interesse dos participantes pela temática, ao mesmo tempo em que colocavam as suas dificuldades para o planejamento das atividades, dos instrumentos avaliativos, das ações colaborativas, apresentando, como empecilho, a falta de espaço-tempo no cotidiano escolar e a formação insuficiente. Pontuavam também a necessidade de mais momentos como esse, para estudos mais aprofundados.

Essa formação também tirou os professores de certas “zonas de conforto”. Mexeu com eles. Provocou reflexões. Saíram se perguntando se poderiam falar de avaliação e avanços entre as séries, se os alunos não tinham as devidas oportunidades de aprender. Muitos estavam pensativos sobre os laudos (sejam os médicos, sejam os do olhar). Indagavam-se como articular as redes de apoio para fortalecer o trabalho pedagógico. Talvez levantassem perguntas fortes ainda com respostas fracas, diria Santos (2008). Tinham mais perguntas do que respostas e estavam inquietos. As narrativas dos professores, de um modo geral, traziam apontamentos acerca de como interpretavam o processo avaliativo dos alunos, conforme exemplificado na fala a seguir:

A gente senta com as pessoas que trabalham no AEE e pergunta, procura informação, procura na internet, procura saber daquela fichinha que a criança traz, que vem de outra escola, geralmente. Quando ela está aqui, fica mais fácil, a gente conversa com o professor que trabalhou com ela, mas a gente procura informações sobre essa criança: **o que ela tem? Quais são as dificuldades? O que que veio para mim?** O que essa criança conseguiu absorver, para que a gente possa trabalhar em cima? A gente procura fazer, por exemplo, mas a criança não consegue mexer com a tesoura? Não tem habilidade motora fina? A gente vai trabalhar para ver se isso é realmente uma necessidade. Se aqui-

lo é real. A criança não absorve o alfabeto, até hoje, não aprendeu. Vamos saber se realmente ela não tem aquilo. A atividade diagnóstica que a gente faz é baseada no que ele já trouxe, no que a escola já tem de documentação e a gente tem que trabalhar em cima disso [...] **com base nas dificuldades que as crianças apresentam, que a gente detectou que são reais, a gente vai trabalhar em cima, né? Você vai ter um trabalho direcionado, mas focado nas dificuldades que a criança tem.** E aí olha, por exemplo, se a criança tem uma dificuldade. Se não aprende de jeito nenhum, vamos procurar alternativas junto com o AEE, junto com a equipe toda para que aquela criança tenha um aprendizado mais específico. Oh! Ele tem dificuldade de absorver tal conteúdo. **Vamos trabalhar em cima da dificuldade.** Oh! Qual o meio que a gente aprendeu, o que que a gente tem para essa criança aprender os números naturais, por exemplo? Ele tem dificuldade... qual meio? Vai ser com o quadro? Vai ser com uma bola? Vai ser com um jogo? (COPO-DE-LEITE – PROFESSORA REGENTE, grifos nossos).

Discussões como essa foram problematizadas no transcorrer da formação. Foi sinalizado um estudo de Jesus *et al.* (2015) que afirma a importância de os professores reconhecerem a possibilidade de se trabalhar de maneira diferenciada, mas questionando os porquês de se iniciar pelas dificuldades e limites dos alunos. Foi trazido novamente o estudo do Oneesp, que chamava a atenção para os perigos de se explorar os limites, pontos frágeis e dificuldades dos alunos. Como diz Aguiar (2015), isso não quer dizer que as especificidades não precisam ser consideradas, mas precisamos trabalhar o estudante (assumido como sujeito complexo) e não suas fragilidades para não reduzir um sujeito múltiplo em uma questão que o atravessa, dentre tantas outras.

Os critérios utilizados para a avaliação dos estudantes geravam dúvidas e boas discussões no transcorrer da formação. Uma pedagoga pondera:

Eu, particularmente, acho muito difícil essa questão de inclusão. Sou pedagoga há poucos anos. Por muito tempo, trabalhei em outra área, por isso, para mim, é novidade que a gente não pode passar o aluno público-alvo da Educação Especial, automaticamente. Na outra escola onde eu trabalhava, que pertencia a ou-

tra Rede, a gente colocava a nota (média) do aluno no diário e passava para o ano seguinte. Isso era até uma orientação da Secretaria de Educação. Por anos, fizemos assim (AZALEA – PEDAGOGA DA ESCOLA RESISTÊNCIA).

A narrativa provocava o grupo. Abria brechas para se desconstruir a concepção da existência de uma possível legislação que favorecia o avanço automático. Colocava em análise os fundamentos de se utilizar os laudos também para avançar os alunos entre as séries. Recorriamos ao caso trazido pelo mediador da formação vivido na Rede Municipal de Vitória/ES. Trazíamos Meirieu (2002) para sinalizar a função social da escola e os debates constituídos sobre os pressupostos da pedagogia diferenciada. Inquietações e provocações eram colocadas, ajudando os professores a constituírem perguntas no lugar de respostas certas e nos levando a recordar mais uma vez o autor quando se pergunta:

[...] o que é necessário que o conjunto dos cidadãos conheça para viver em comunidade? Que linguagens se deve falar? Que ferramentas é preciso dominar? Que conhecimentos históricos, artísticos, científicos é necessário compartilhar? E como equilibrar os saberes [...]? Como desenvolver aquilo que reforça um sentimento necessário de pertencimento com aquilo que favorece uma abertura igualmente necessária, prefigurando solidariedades mais amplas? Eis as questões a que se deve responder para definir esse ‘corpo de saberes’ cuja aquisição deve ser assegurada pelo Estado ao longo da ‘escolaridade obrigatória’ e em relação ao qual ele imporá à sua Escola uma exigência de exaustividade (MEIRIEU, 2002, p. 39-40).

Como os debates sobre a “Avaliação” provocavam os participantes, discussões sobre o fato de os estagiários assumirem os processos de escolarização dos alunos foram ocorrendo com mais frequência. Aproveitamos para dizer que o objetivo central da presença do estagiário na escola era fortalecer a formação desse sujeito, necessitando a escola organizar as ações para que elas fossem articuladas e o inserissem nas atividades planejadas (GIVIGI, 2007). Adentrando o debate, um dos estagiários trouxe provocações para pensarmos os processos avaliativos no cotidiano da escola:

Eu acho que não é só trabalhar em cima do CID da criança ou do problema cognitivo que a criança tem. Tem que trabalhar várias outras questões. A questão da família, por exemplo, orientar a família. É juntar com o pedagógico também, porque as coisas acabam sendo muito segregadas. O processo educacional, por ele mesmo, já é segregado [...]. É preciso reunir todo mundo que está ligado ao aluno: o estagiário, a professora especializada, a professora regente e a pedagoga para criar uma estratégia, um plano que irá beneficiar o aluno. Quais são as metas que a gente pretende traçar para o aluno esse ano? Eu pretendo que o aluno escreva minimamente o nome ou reconheça cores? Estou dando exemplos. E isso, estou aqui há dois anos, e nunca aconteceu (LÍRIO – ESTAGIÁRIO – ESCOLA RESISTÊNCIA).

Os estagiários deveriam apoiar os professores regentes na classe comum, no entanto desempenhavam a função de principais mediadores do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. O estagiário Lírio, por exemplo, demonstrava ter uma visão mais abrangente acerca do atendimento educacional especializado. Era dedicado à função que a escola direcionava a ele, tendo o seu trabalho admirado e até servido como referência para muitos professores. No entanto, por ser estudante do Curso de Licenciatura em Letras, estava ali para apoiar e aprender, pois buscava desenvolver sua própria formação e aprimoramento profissional. Nessa direção, o estagiário necessitava de orientação e não de ser o orientador, situação que nos aproxima dos estudos de Souza *et al.* (2012, p. 643-644) que declaram:

O trabalho que os auxiliares realizam, entretanto, é ainda mal compreendido e, nem sempre, constitui-se numa prática realmente inclusiva, pois o professor regente costuma jogar para o monitor toda a responsabilidade sobre o(s) aluno(s) com deficiência, eximindo-se de sua educação e até ignorando-o(s). Nesse contexto, não é raro que existam duas práticas, isto é, a do monitor e a do professor regente. Enquanto este dá sequência ao conteúdo do livro didático, aquele, muitas vezes sem qualquer formação pedagógica para exercer o cargo que ocupa, realiza a aplicação descontextualizada e simplificada de atividades diferentes para o(s) aluno(s) com deficiência, incorrendo numa prática excludente.

Para que houvesse a organização da ação pedagógica em Educação Especial, conforme defendido pelo estagiário, discutimos o quanto eram fundamentais os momentos de planejamento entre os professores da classe comum, professoras especializadas e pedagogas. A ausência desses momentos foi sentida e citada pelos dois grupos de professores em várias ocasiões no decorrer da pesquisa, como mostram as narrativas a seguir:

[...] o planejamento com a professora do colaborativo é difícil. As meninas [pedagogas] acho que tentaram fazer um horário que casasse com o nosso, mas não foi possível. Então, eu nunca sentei com ela para planejar. (GIRASSOL – PROFESSORA REGENTE – ESCOLA RESISTÊNCIA).

[...] o principal desafio para mim é o planejamento com os professores que, até hoje, não foi possível, porque, segundo o que é falado, são muitos alunos, né? E não tem como, porque sempre que eu estou de PL, também tenho as minhas coisas, como os relatórios para fazer, as atividades para preparar e, aí, nunca teve esse momento [planejamento]. Nunca foi marcado! Tal dia vai ter planejamento com o professor. Não, nunca foi dito. Quando era a outra diretora [Jasmim] disse que ia ter. Ela saiu, a outra chegou [Violeta] e disse que ia ter. E até agora nada! (ORQUÍDEA – PROFESSORA ESPECIALIADA DO TRABALHO COLABORATIVO).

O meu planejamento é feito todas as segundas e quartas-feiras. Ele é importante, porque ali a gente [professora regente] planeja as ações que serão executadas na sala de aula, junto com os alunos [...]. A gente tem feito esse planejamento, temos aplicado e tem surtido efeito positivo. Nós sentamos com a pedagoga no fechamento do trimestre, no Conselho de Classe. No decorrer do trimestre, nós não sentamos e sentimos falta. Sentimos falta de um acompanhamento pedagógico mais próximo [...]. Eu senti falta de um acompanhamento maior do pedagógico, de um acompanhamento mais efetivo, junto aos profissionais da Educação Especial no atendimento educacional especializado para poder estar dando um direcionamento nas ações que serão aplicadas na sala de aula (CALÊNDULA – PROFESSORA ESPECIALIADA DA ÁREA DE DEFICIÊNCIA VISUAL).

Embora tenha sentido falta de uma assistência mais próxima do pedagógico, a professora Calêndula (da área da deficiência visual) tinha uma vantagem em relação às outras professoras especializadas, pois estava todos os dias na mesma sala de aula, já que acompanhava os dois alunos com deficiência visual aos quais atendia e tinha o mesmo horário de planejamento que a professora regente. Esse cenário facilitava o trabalho e a articulação de ações, evidenciando o quanto os encontros entre os profissionais favoreciam o planejamento do que se trabalhar com os alunos, inclusive, em articulação com o atendimento educacional especializado.

O meu trabalho, na sala de aula, é feito em parceria com a professora regente de classe. Então, na sala de aula, o que acontece, a professora regente de classe é quem direciona o trabalho na sala de aula. Eu estou ali como uma intérprete para poder estar mediando junto àqueles alunos especiais as ações. Eu vou intervir na dificuldade deles, onde eu vejo que eles não têm alcance [...]. E, além dos meus alunos deficientes visuais, eu dou suporte a toda sala de aula, junto com a professora regente de classe. Nós temos também um aluno com TOD [Transtorno Opositor Desafiador] e eu também dou apoio a esse aluno. É um aluno que veio sem saber ler e escrever, mas que, devido a esse apoio e articulação com a professora regente de classe, esse aluno, ainda que seja TOD, agora lê e escreve, se desenvolveu de uma forma maravilhosa. Somos duas professoras na sala de aula e a nossa união para o trabalho deu tão certo que o trabalho não é só feito para os alunos especiais. Ela não diz ‘o aluno especial é da professora Calêndula’. O aluno especial é nosso. E, assim como o aluno especial é nosso, os outros alunos também [...]. E aí há uma rotatividade entre a gente. O trabalho flui de uma forma maravilhosa! (CALÊNDULA – PROFESSORA ESPECIALIZADA DA ÁREA DE DEFICIÊNCIA VISUAL).

Verificamos, na narrativa da professora, a potência das ações coletivas, pois envolvem o trabalho colaborativo que “[...] requer compromisso, apoio mútuo, respeito, flexibilidade e uma partilha dos saberes [...]. Cada profissional envolvido pode aprender e se beneficiar dos saberes dos demais e, com isso, o beneficiário maior será sempre o aluno” (CAPELLINI, 2008, p. 10).

O interessante é que, ao analisarmos o Projeto Político-Pedagógico da escola, deparamo-nos com quatro momentos de planejamento instituídos: a) **Planejamento Diário** – realizado todos os dias, 30 minutos depois do trabalho efetivo; b) **Planejamento Quinzenal** – feito com toda a equipe escolar, quando os profissionais se reúnem por séries e áreas do conhecimento, no sentido de avaliar e trocar experiências do cotidiano escolar; c) **Planejamento por Área** – ocorre semanalmente de acordo com o cronograma da Sedu (Educação Física e Artes) mas, independentemente do calendário da Sedu, esses planejamentos são realizados na Unidade de Ensino; d) **Planejamento Coletivo** – promovido com a presença de toda a equipe técnica e docente de acordo com o cronograma previsto em calendário escolar e sempre que se fizer necessário (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2015).

A escola possui um amplo espaço físico, além de muitos estudantes, profissionais (18 turmas em cada turno) e comunidade para atender e gerir. Essa estrutura demanda uma constante atenção nos aspectos pedagógicos, disciplinares, relacionais, físico-financeiros, entre outros, por parte da direção escolar e das pedagogas, pois, como considera Libâneo (2004), a escola precisa que seus espaços e recursos sejam planejados e articulados. No entanto, às vezes, de forma corriqueira, tínhamos acesso a essas profissionais sempre que solicitávamos, pois se tratava de pessoas acessíveis. Esses encontros — que aconteciam na sala da diretora e/ou na sala das pedagogas — nos possibilitavam tencionar as diversas questões pedagógicas que observávamos e que também eram levantadas pelos professores no cotidiano escolar, principalmente acerca das dificuldades no planejamento entre as professoras da classe comum e as professoras especializadas e destas com as pedagogas, além da atuação dos estagiários. Considerávamos essas redes dialógicas como ricas oportunidades de formação em contexto, pois traduziam (SANTOS, 2008) o diálogo e a problematização dos porquês de se resumir o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais, já que a escola demandava outras linhas de pensamento e de ação.

A partir das questões levantadas e discutidas, fazíamos alguns encaminhamentos, no entanto muitos não eram levados adiante, pois esbarrávamos em questões complicadoras, com destaque a necessidade de melhor sintonia entre a direção da escola e as pedagogas, situação que implicava o trabalho pedagógico. É relevante informar que a Sedu/Serra localizou a diretora Jasmim na Escola Resistência, no início do ano letivo, em regime *pro tempore* (tempo-

rariamente). A localização da diretora se deu pelo fato de a última consulta pública não contar com nenhum candidato da escola ou de outra unidade de ensino ao cargo. Assim, Jasmim não foi eleita pela comunidade escolar.

Mesmo com alguns desafios, criávamos processos de negociação para desenvolver a pesquisa com a escola, tendo em vista Franco (2005) sinalizar que a pesquisa-ação (por ser de um caráter formativo) demanda a busca por novos possíveis, mas de modo gradual e negociado. Se algumas relações interpessoais afetavam o trabalho pedagógico e a pesquisa, outras nos motivavam a continuar caminhando, pois não podíamos nos deixar abater pela monocultura das temporalidades (SANTOS, 2007) que quer nos convencer de que todos aprendem e agem no mesmo tempo cronológico.

A possibilidade de reinventar ações e sentimentos nos colocava novamente diante do objetivo proposto pela pesquisa e da busca por outras oportunidades de formação, mirando a constituição de um dia de estudo com todas as professoras especializadas (matutino e vespertino) para refletirmos sobre o texto “Ação Pedagógica e Educação Especial: para além do AEE”, de autoria do Prof. Dr. Cláudio Roberto Baptista, e realizar o planejamento de atividades para o turno e o contraturno. Recorramos, novamente, ao diário de campo para explicitar esse momento formativo.

A constituição da pesquisa nos ajudou a conhecer Íris, uma professora do AEE em atuação no vespertino. Tivemos um contato inicial nas formações coletivas que contemplaram os dois turnos, mas, também, quando substituíu uma das professoras da Educação Especial, no matutino. No trabalho que realizou no matutino, a docente solicitou nossa ajuda para escrever um projeto sobre a confecção de materiais para trabalhar com os alunos na sala de recursos. Criativa, ela gostava de trabalhar com materiais diversificados. prontamente nos colocamos à disposição. Tivemos uma ideia! Por que não aproveitar o dia da Assembleia Municipal de Educação, já previsto em calendário escolar, para realizar essa atividade? Os alunos não teriam aulas e os professores estariam em formação. Falamos que também podíamos aproveitar o momento para estudar um pouco! Faríamos um Dia de Estudos! Decidimos que esse momento seria feito no matutino. A professora Íris gostou da ideia e convidou Cravo, professora do trabalho colaborativo do turno vespertino para partici-

par do encontro. Ela aceitou. Estendemos o convite às professoras Tulipa (que já havia retornado da licença médica), Orquídea e Calêndula. Todas demonstraram interesse em participar. Conversamos com as pedagogas para solicitar autorização e elas aprovaram. Como todas as professoras atuavam (a nosso ver) no atendimento educacional especializado, sugerimos o estudo do texto “Ação Pedagógica e Educação Especial: para além do AEE”, do professor Claudio Roberto Baptista. As professoras gostaram da temática. Assim, nos dias que antecederam a assembleia, solicitamos à pedagoga Azaléa que tirasse cópias do texto para o nosso dia de estudo. Interessada no assunto, ela tirou uma cópia a mais para ler depois. Chegado o dia, assistimos a uma fala da pedagoga Gardênia e, em seguida, direcionamo-nos à sala de recursos, onde seria realizado o estudo. Fizemos uma leitura compartilhada do texto. Passamos a analisar o que seria o atendimento educacional especializado na perspectiva do autor. Durante as leituras, íamos conversando e fazendo reflexões sobre as práticas pedagógicas, a função das professoras especializadas, dos professores regentes e dos estagiários. Discutimos que o atendimento educacional especializado não se resumia ao atendimento nas salas de recursos multifuncionais, mas ele se constituía em várias ações que eram promovidas nos diversos espaços-tempos da escola. Pudemos entender, a partir de Baptista (2011, 2013), o sentido do atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial: todas as ações de cunho político e pedagógico que visavam a apoiar a escolarização dos alunos. Assim, planejar, atuar na sala de recursos, colaborar com a classe, confeccionar materiais, atender às famílias, orientar os professores, colaborar com os momentos de formação e Conselhos de Classe, são algumas das várias ações que fazem parte do atendimento educacional especializado, na concepção do autor. As professoras, mais uma vez, externaram as suas dificuldades quanto aos momentos de planejamento com os professores regentes e do trabalho conjunto entre eles. Orquídea disse que tudo isso que lemos ela já sabia e que estava cansada de teoria, pois queria pensar na prática. Outra questão abordada pelas professoras do contraturno

foram as atividades propostas na sala de recursos. A professora Íris queria inovar. Gostaria de desenvolver um projeto para trabalhar com jogos e brincadeiras. Mostrou ao grupo, então, um rascunho do que ela estava pensando. As outras professoras ficaram animadas. Começamos a conversar e pensar juntas sobre o objetivo do projeto e qual seria a participação das professoras regentes e dos docentes do trabalho colaborativo neste processo. O grupo avaliava que a ludicidade era importante para as intervenções pedagógicas, assim a proposta apresentada podia enriquecer os processos de ensino-aprendizagem. Começamos a pensar no objetivo geral do projeto e na metodologia. Como já eram 11h30min, hora da saída, registramos alguns encaminhamentos: socialização de nossos e-mails para compartilhamento de materiais para leitura; criação de um grupo no aplicativo *WhatsApp* para otimizar a comunicação; reuniões quinzenais para estudo e trocas de experiências e saberes; continuidade do planejamento do projeto, mesmo que não desse tempo de colocá-lo em prática, naquele ano, já que estávamos em agosto. Por último, fizemos a avaliação do encontro e finalizamos a reunião (DIÁRIO DE CAMPO, 21-8-2019).

Como dito, o dia de estudo foi significativo. Lógico que as discussões são apropriadas pelas pessoas dentro de seu tempo, pois assim tem nos ensinado a ecologia das temporalidades de Santos (2008). Como diz Barbier (2002), não se trata de um toque de mágica que produz mudanças de uma hora para outra. Orquídea disse desejar informações práticas, já que conhecia a teoria. De um lado, acolhíamos a afirmativa com ares de estranhamento, pois se tratava de uma professora de Educação Especial que (a nosso ver) deveria compreender a processualidade do conhecimento em Educação Especial. De outro lado, desafiava-nos a compreender que ela também tinha o seu tempo para se apropriar do que foi discutido. As outras professoras avaliaram como positivo o encontro, no entanto a fala da professora Calêndula, especializada na área de deficiência visual, chamou-nos a atenção:

Quando eu vim para essa escola, eu já trouxe uma bagagem de conhecimento comigo. Só que, quando você chega numa escola e vê que a Educação Especial é colocada de lado, parece que você é uma bola cheia e vai murchando, vai perdendo o ar e vai murchando. Essa

pesquisa, para mim, contribuiu para o meu crescimento, o meu conhecimento acerca desse engajamento todo da Educação Especial. Veio me esclarecer o que é o atendimento educacional especializado. Por exemplo, esse ano nós fomos em um passeio no parque botânico da Vale do Rio Doce. E, ali, nós fizemos o acompanhamento dos alunos [público-alvo], em conjunto com a professora regente, os outros alunos, o guia... A Educação Especial é isso. Não pode ficar fechada na sala de recursos! Ela tem que estar em toda a escola, para além da sala de recursos (PROFESSORA CALÊNDULA).

A narrativa de Calêndula e a interlocução estabelecida com o grupo foi nos mostrando que, embora as mudanças em pesquisa-ação colaborativo-crítica sejam processuais, podíamos já perceber algumas respostas em diversas ações dos educadores do cotidiano escolar. Como afirmam Jesus, Vieira e Effgen (2014, p. 872), a mudança perpassa “[...] a constituição de novos olhares, pensamentos, leituras da vida e dos outros e de ações. Esse movimento é atravessado pela própria história de existência do indivíduo, do contexto investigado e da problemática que faz surgir os trabalhos metodológicos da pesquisa-ação”. O acompanhamento do processo de apropriação dos debates pelos professores nos fazia perceber o quanto a concepção de atendimento educacional especializado, defendida por Baptista (2013), dialoga com Meirieu (2002), pois considera que o ato educativo se realiza quando se assumem os estudantes como sujeitos concretos que se depararam com professores munidos da busca pela pedagogia diferenciada para a vivência de momentos pedagógicos.

Se apostamos na formação como uma possibilidade de realizar o atendimento educacional especializado e como uma ação necessária a essa compreensão, não podíamos sair da pesquisa sem dialogar com os responsáveis dos alunos. Segundo Baptista (2013), o suporte às famílias/responsáveis é uma das facetas do atendimento educacional especializado, portanto também nos desafiamos a constituir oportunidades formativas com esses sujeitos. Denominamos esses momentos de formação como “Rodas de Conversa”.

A I Roda de Conversa foi idealizada a partir de uma de nossas falas com a diretora, Jasmim, quando sugeriu a ampliação dos debates acerca do atendimento educacional especializado, desta vez com a participação da família dos estudantes. O objetivo do encontro foi buscar maior aproximação e diálogos entre família e escola, já que os professores questionavam a atuação des-

se segmento quanto ao auxílio na aprendizagem dos estudantes e vice-versa. Gostamos da ideia. A diretora expôs a proposta às pedagogas, que acharam interessante e se propuseram a ajudar.

Agendamos um momento com um professor da Universidade Federal do Espírito Santo, pesquisador da relação família e escola em Educação Especial, para nos auxiliar nesse novo desafio. Entramos em contato com o professor que prontamente se colocou à disposição para nos ajudar a pensar na organização. Marcamos uma reunião de planejamento e, no dia e horários marcados, estavam presentes um dos pesquisadores desse livro, o professor convidado e a pedagoga Azaleia. Apresentamo-nos, explicamos sobre a dinâmica da escola e o objetivo do encontro. O professor falou um pouco sobre a sua experiência em estudos dessa temática e sugeriu que formássemos uma comissão para organizar o encontro e a escolha do tema. Depois deu algumas sugestões de dinâmicas, forneceu-nos materiais para leitura e, por último, aceitou o convite para estar presente no primeiro encontro.

Em outro dia de pesquisa, retornamos à escola e repassamos à diretora, Jasmim, o que foi discutido com o professor convidado e socializamos o material oferecido para leitura. Empolgada, a diretora pontuou que, nesse dia, estava acontecendo o plantão pedagógico, portanto não havia alunos na escola, e solicitou às professoras especializadas e à cuidadora que comparecessem à sua sala para uma breve reunião para começarmos a organização do encontro. As pedagogas não puderam participar, pois estavam em atendimento às famílias. Começamos a pensar na composição da comissão. A diretora sugeriu que o turno vespertino também participasse. Constituímos uma comissão composta por três pedagogas (duas do matutino e uma do vespertino), duas professoras especializadas, duas da classe comum que tinham matriculados em sua sala alunos público-alvo da Educação Especial, além de duas mães de alunos apoiados pela modalidade de ensino.

Ainda nessa reunião, fizemos alguns encaminhamentos do que precisaríamos para o encontro e dividimos as funções acerca da elaboração dos convites, *coffee break*, agendamento da data e horário combinado com o professor mediador, certificado, lista de presença e avaliação do encontro. A definição do tema ficou para a próxima reunião da comissão, já que precisávamos ouvir a opinião dos outros integrantes. Também sugerimos fazer uma caixa de sugestões para que as famílias avaliassem e propusessem temas do seu interesse, já pensando em futuros encontros. Refletir sobre essa ação forma-

tiva nos leva a concordar com Sobrinho e Alves (2013), quando dizem que, na interação entre escola e família de estudantes público-alvo da Educação Especial, podem emergir ações que favoreçam a construção de expectativas positivas quanto à educabilidade desses alunos.

Na ocasião, tivemos mais uma oportunidade de conversar sobre a organização pedagógica da Educação Especial na escola com base nas necessidades apresentadas pelos professores no decorrer da pesquisa. Discutimos que realizar a Roda de Conversa também significava compor oportunidades de atendimento educacional especializado. A professora do trabalho colaborativo, Orquídea, disse: “[...] pela lei o atendimento educacional especializado se realiza na sala de recursos”.

Reportamo-nos aos momentos de formação e salientamos, mais uma vez, que a sala de recursos é um importante dispositivo pedagógico para apoiar a aprendizagem dos estudantes, no entanto não era considerado o único, além de que esse pensamento indolente (SANTOS, 2007), ao invés de emancipar, segregava os estudantes e as redes de apoio nesse lugar, o que nos fazia recordar as salas anexas de antigamente (KASSAR; REBELLO, 2011). Pontuamos que a reunião que estávamos realizando para a organização de momento de diálogo com a família, por exemplo, se caracterizava em um serviço de apoio especializado em Educação Especial oferecido pela escola (BAPTISTA, 2011, 2013).

Nesse momento de planejamento, mais uma vez ocorreram debates sobre a função dos estagiários que, como já dito, faziam a função das professoras regentes, chegando a colocar o nome deles no campo da atividade destinado ao nome das professoras. Além disso, corrigiam e davam visto nas atividades, bem como estabeleciam comunicação direta com as famílias dos estudantes via celular, conforme relatavam as professoras. Nesse caso, a diretora afirmava ter realizado várias reuniões para refletir sobre a função dos estagiários e dos professores e que esses não poderiam substituí-los. Diante disso, disse que conversaria com as pedagogas e os estagiários a respeito das questões levantadas. Santos (2008) evidencia a importância da tradução de saberes, situação a ser vivida nesse contexto, pois o lugar que os estagiários ocupavam produzia a canibalização de conhecimentos e experiências, sem dizer do *epistemicídio*.

Tomamos a liberdade de expressar a nossa posição acerca do assunto. Dissemos que a falta de sintonia do trabalho (em relação ao todo) referente à Educação Especial dificultava o desenvolvimento das ações pedagógicas. Sugerimos, mais uma vez, a organização de um horário de planejamento mais flexível para a professora do trabalho colaborativo, de modo que a ela fossem garantidos os horários de planejamento com as professoras regentes, pois não encontrava sentido sua rotatividade nas salas de aula, durante toda a semana, trocando de sala, a cada 50 minutos, aplicando atividades xerografadas aleatórias, sem planejamento prévio com as professoras regentes e sem conformidade com o Plano de Vivência trimestral.

Na oportunidade, as professoras especializadas cobraram, mais uma vez, que fosse cumprido o horário de planejamento com as pedagogas e a organização dos horários delas com as professoras regentes. Nessa direção, propusemos que o planejamento com as pedagogas fosse realizado, pelo menos, de quinze em quinze dias, tendo em vista o grande número de turmas a que elas atendiam, pois, o ato de ensinar, por ser intencional e buscar produzir um vínculo social, demanda engajamento e planejamento sobre o que se ensina (MEIRIEU, 2002).

Destacamos que víamos como potência o fato de as duas professoras (do contraturno e do trabalho colaborativo) trabalharem em parceria, planejando juntas e trocando experiências, tendo em vista a ecologia de saberes (SANTOS, 2008) presente nesse ato. Nesse momento, houve desconforto entre as duas professoras especializadas, que não compreendiam que poderiam trabalhar de forma colaborativa, alegando que as suas ações eram diferenciadas. Assim, tensionando as questões trazidas, a organização da I Roda de Conversa se configurou como uma oportunidade de formação em contexto, pois nos fazia refletir sobre indagações que atravessavam a compreensão de atendimento educacional especializado, que nós propomos discutir neste livro.

Passados os dias, em outro encontro, a comissão organizadora definiu que o evento aconteceria no turno matutino, com início às 8h, com duração de, no máximo, uma hora e meia, devido ao horário de trabalho dos familiares dos alunos(as). O dia ficou a ser combinado com o professor mediador, via e-mail. Ficou acordado que os temas trabalhados seriam *“A Política Nacional e Municipal: a universalização do ensino, acesso, permanência dos(as) alunos(as) na escola, o que significa ter um(a) filho(a) com deficiência na escola, direitos e deveres da família”*.

No dia 5 de junho de 2019, realizamos a I Roda de Conversa com a Família da Escola Resistência. Contamos com a presença de 22 familiares dos alunos público-alvo da Educação Especial do turno matutino matriculados na escola e nenhum familiar de alunos do turno vespertino. Contamos também com a presença da diretora, Jasmim, as duas pedagogas do matutino, uma pedagoga do vespertino, as professoras especializadas, a cuidadora e uma assessora da Sedu/Serra. As professoras regentes que faziam parte da comissão e outras da escola que contavam com a matrícula dos alunos em suas classes não puderam estar presentes, pois a escola não organizou os seus horários de planejamento para que elas pudessem comparecer. Com a organização das cadeiras da sala em formato de um círculo, a diretora deu boas-vindas a todos e apresentou o professor mediador. A pedido da diretora, a pesquisadora agradeceu a presença de todos, apresentou-se e fez um breve relato da pesquisa. Falou do objetivo do encontro: fortalecer o diálogo entre escola e família em prol da aprendizagem dos estudantes. O mediador deu continuidade à conversa, pedindo que os participantes se apresentassem. Após, propôs uma dinâmica estando todos sentados em círculo. Assim, os participantes que desejassem poderiam levantar e pegar uma das imagens espalhadas em cima de um TNT (tecido), que se encontrava no centro da roda. As imagens se reportavam à Educação Especial, deixando os participantes livres para falar o que desejassem, fazendo apontamentos no decorrer das falas (DIÁRIO DE CAMPO, 5-6-2019).

Diante disso, os responsáveis puderam se manifestar, conforme relatos que seguem:

Eu queria dizer que estou muito satisfeito com esse encontro, porque faz com que haja uma maior comunicação entre escola e família. Isso pode ajudar tanto a escola, quanto nós, família, a lidar com as dificuldades. O meu filho fazia o AEE na Pestalozzi. Quando ele começou a fazer o AEE na escola, percebi que ele desenvolveu mais. Ele mesmo me disse que estava aprendendo um monte de coisas e que não queria voltar mais para lá [Pestalozzi], porque ele não era doente,

ele conseguia aprender (PAI DE UM ALUNO DO 5º ANO – MATUTINO DA ESCOLA RESISTÊNCIA).

Devemos levar a deficiência para o lado positivo para a criança crescer sabendo das dificuldades, mas sabendo que é possível. Com aceitação, a criança é mais feliz (MÃE DE UMA ALUNA DO 3º ANO – MATUTINO DA ESCOLA RESISTÊNCIA).

A roda de conversa era nutrida pelos pressupostos da Sociologia das Ausências e da Sociologia das Emergências (SANTOS, 2008), pois se podia analisar que o que estava ausente na escolarização dos alunos podia emergir com um embrião de possibilidades. A mãe de um aluno do 4º ano do turno, matutino, relatou que teve que pedir o remanejamento do seu filho do turno vespertino para o matutino, porque o menino não estava aprendendo. Afirmou que, graças ao olhar diferenciado da nova professora, ele tem se desenvolvido muito, mostrando que é possível a escolarização quando as práticas pedagógicas são diferenciadas, situação que nos fazia recordar Sacristán (2000, p. 64), quando diz:

Pode-se fazer muito pela igualdade de oportunidades educativas de alunos diversos entre si, simplesmente mudando a metodologia educativa, fazendo-a mais atrativa para todos e aliviando os currículos de elementos absurdos para qualquer tipo de aluno [...].

Durante a conversa, diante das expectativas das famílias quanto à escolarização dos seus filhos, o professor mediador falou sobre a importância de a escola se assumir como agente possibilitador da aprendizagem desses estudantes e de ser *locus* para a realização do atendimento educacional especializado. Com esse propósito, se a escola compreendia a importância de se ter a família envolvida nas atividades pedagógicas, a constituição de espaços de formação com esses sujeitos se colocava como uma potente alternativa para que os diálogos e as redes de colaboração fossem constituídos (SOBRINHO; ALVES, 2013).

Finalizada a conversa, as famílias agradeceram e parabenizaram a escola pela iniciativa, avaliando o encontro como positivo. Sugeriram outros momentos dialógicos. Queriam saber sobre: a) os direitos dos seus filhos ao migrarem para a Rede Estadual de Ensino, se teriam o mesmo suporte da Rede Municipal; b) o mercado de trabalho para pessoas com autismo na fase

adulta; c) como trabalhar com crianças com paralisia cerebral, autismo e deficiência intelectual em casa e ajudar os professores na escola.

Em atendimento aos pais, planejamos a II Roda de Conversa, no entanto as questões interpessoais e de gestão atravessaram o processo, conforme trazido no diário de campo da pesquisadora:

No dia 5 de setembro de 2019, às 6h45min da manhã, chegamos à escola, como de costume. Encontramos, na entrada, um assessor da Sedu/Serra que tinha ido fazer um trabalho com os 5º anos. Logo em seguida, chegou Violeta. Ela se apresentou como a nova diretora. Ficamos surpresos, pois não sabíamos que a outra diretora iria sair. Apresentamo-nos como pesquisadores da Ufes. Receptiva, ela disse que conversariamos, depois, com mais calma. Disse que gostaria de ler o projeto, mas que ficássemos tranquilos, pois abraçaria a pesquisa e daria continuidade ao que tinha sido realizado. Jasmim (a antiga diretora) chegou e foi para a sala da direção para uma reunião com a nova diretora. Na hora do recreio, Jasmim foi à sala dos professores para se despedir do grupo e comunicar que recebera um convite para trabalhar na Secretaria de Educação. As pessoas ficaram surpresas. Despedimo-nos de Jasmim, agradecendo a abertura para a pesquisa, bem como por todo o apoio e parceria. Antes de irmos embora, fomos à sala da nova diretora e marcamos uma reunião para a próxima semana para apresentar a pesquisa (DIÁRIO DE CAMPO, 5-9-2019).

Experiente na direção escolar, Violeta chegou dizendo que “colocaria ordem” naquilo que considerava fora do lugar, criando uma outra dinâmica no cotidiano da escola. Relembramos Freire (1996), quando discorre que somos seres dialógicos, por isso nos questionamos se esse seria o melhor caminho. A nova diretora encontrou muitos problemas referentes à aceitação e acolhimento para os encaminhamentos dados. O grupo resistiu à nova gestão e essa resistência contribuiu para que as relações interpessoais se colocassem ainda mais conflituosas. Percebíamos que se de um lado ela procurava direcionar certas ações, por outro, o grupo se deparava com dificuldade em aceitá-las.

Sob essa atmosfera, no dia 24 de setembro, aconteceu a II Roda de Conversa com a Família da Escola Resistência, com o tema “Construindo possi-

bilidades através da escuta das famílias de alunos público-alvo da Educação Especial”. Dentro desse tema, abordaríamos as questões levantadas pelas famílias no primeiro encontro. Tentamos seguir a mesma logística adotada na organização da primeira. Ficamos encarregados de distribuir os convites para o turno matutino e a diretora para o turno vespertino. Entregamos os convites aos professores regentes para que fossem colados nas agendas dos alunos.

No dia do evento, contamos com a presença de uma professora especializada da Rede Municipal de Ensino de Cariacica/ES para compartilhar a sua experiência, já que tinha feito um estudo de mestrado em que discutia a Relação Família e Escola no contexto da Educação Especial. Apesar da campanha e esforço de Violeta, compareceram, apenas, três familiares (um do turno matutino e dois do turno vespertino), situação que causou certo mal-estar e constrangimento. A diretora convidou os estagiários e os professores regentes que estavam no horário de planejamento para participar, mas houve pouca adesão. Seguimos com o encontro em respeito aos presentes. No final, as duas mães e a avó participantes agradeceram e solicitaram mais formações.

O local em que se realiza a educação sistematizada precisa ser o ambiente mais propício possível à prática da democracia. Por isso, na realização da educação escolar, a coerência entre meios e fins exige que tanto a estrutura didática quanto a organização do trabalho no interior da escola estejam dispostas de modo a favorecer relações democráticas. Esses são requisitos importantes para que uma gestão escolar, pautada em princípios de cooperação humana e solidariedade, possa concorrer tanto para ética quanto para liberdade, componentes imprescindíveis de uma educação de qualidade (PARO, 2001, p. 52).

A mãe de uma aluna do turno matutino que participava do encontro nos procurou e pediu que auxiliássemos a professora regente de sua filha quanto ao Plano de Vivência. A mãe, que também era professora da rede, disse ter procurado a escola, no primeiro trimestre, e que tinha elaborado o Plano de Vivência para a filha. Sinalizou que estava sempre presente na escola e que, mais uma vez, havia conversado com a pedagoga Gardênia sobre o processo de aprendizagem da estudante, mas não via avanços significativos. Colocamo-nos à disposição para ajudar no que fosse preciso.

Até aqui apresentamos alguns momentos de formação continuada constituídos ao longo da pesquisa. Compreendemos (com todo esse movimento) que a formação pode acontecer em diversas perspectivas e espaços-tempos. No entanto, é fundamental uma atenção especial: os investimentos na formação inicial com disciplinas voltadas para a Educação Especial, além, lógico, dos investimentos contínuos dos sistemas gestores em formações continuadas. Nessa direção, encontramos na pesquisa-ação colaborativo-crítica uma potente ferramenta na construção de processos formativos, pois articula a compreensão da realidade escolar, a busca por novos possíveis, o desencadeamento de ações coletivas e a reflexão-crítica dos saberes-fazeres constituídos e que podem ainda ser elaborados, como podemos observar na narrativa de uma professora que, durante a entrevista semiestruturada, assim diz:

Eu vou ser bem sincera, eu tinha essa visão de que a criança especial tinha que ser atendida pelo AEE e ponto. Mas, depois das formações na escola, meu pensamento mudou. A criança tem que estar inserida no grupo e fazer o contraturno. Eu acho que o AEE é para ajudar, é uma troca. A gente [professoras regente e especializada] pode sentar, conversar e fazer esse encaixe. O AEE é junto com o professor regente. O aluno é nosso. Não é só meu ou só dela. Nós temos que pensar juntas. Eu acho que a pesquisa colaborou muito com a escola. Você [pesquisadora] é muito generosa você está sempre disposta a sentar e dialogar. Então eu acho que você trouxe um novo olhar, não só para mim, mas para o grupo. Mas tem gente que ainda tem muita resistência, porque tem esse olhar que o AEE tem que ser na sala de recursos ou na APAE, que o lugar da criança especial não é aqui. E é aqui! Então eu acho que você trouxe esse olhar, você possibilitou essa reflexão. É claro que é de cada um, é individual, mas penso que esse debate, o fato de você estar sempre aqui, a gente pensando, a gente conversando, eu acho que isso mexeu com o grupo, para que as pessoas comesçassem a pensar diferente. Eu acho que foi muito positivo (GI-RASSOL – PROFESSORA REGENTE).

Como ensina Barbier (2002), a mudança em pesquisa-ação é processual e pode ser constituída por mudanças de pensamento, olhares e ações. A narrativa evidencia o caráter formativo dessa metodologia de pesquisa, pois in-

quietou e abriu novas portas/janelas para que as redes de apoio aos alunos ultrapassassem os limites/paredes das salas de recursos multifuncionais. Como diz Santos (2008), é preciso conceber o ser humano como um douto ignorante, ou seja, um sujeito de conhecimento, mas também aquele que tem consciência de que ignora uma pluralidade de outros saberes. Girassol representava muitos professores da Escola Resistência que procuravam lidar com seus saberes e não saberes, na busca constante pelo conhecimento, entendendo os ganhos de se assumir o atendimento educacional especializado como preche de ações e possibilidades de apoio aos atos de ensinar e aprender.

O trabalho pedagógico com a sala de aula comum

Não devo desistir porque é esse postulado que nutre a minha inventividade pedagógica e didática: sem ele, eu poderia me contentar com o mínimo e, tranquilamente, excluir do círculo dos eleitos aqueles que não conseguem compreender. Com ele, preciso estar permanentemente buscando novos meios. Graças ao estímulo extraordinário que representa, faço um grande esforço para imaginar métodos que possam minimizar o fracasso e combater todas as formas de fatalidade (MEIRIEU, 2005, p. 75).

O trabalho pedagógico com a sala de aula comum, como uma das facetas do atendimento educacional especializado, foi um movimento construído e vivido com a escola (no decorrer da pesquisa), a partir das aproximações e negociações dos pesquisadores com os professores regentes, considerando as demandas trazidas durante os planejamentos individuais. Havia preocupações e perguntas constantes quanto à utilização de metodologias que levassem a resultados de aprendizagem, dizendo os docentes: “O que trabalhar com esse aluno para que ele retenha o conteúdo?”, “Por que ele aprende e, logo depois, esquece?” “Vai aprovar assim mesmo?”, “Existe um outro tipo de trabalho que pode ser feito?”, “A escola não está preparada para isto”.

Muitas dessas perguntas se sustentavam pela sinalização da falta de formação inicial e continuada em Educação Especial, pois uma das professoras, Copo-de-Leite, dizia até cursar uma especialização na área de Educação Especial para tentar responder a essas questões, mostrando também a aposta na formação docente. Essas narrativas são trazidas em outros estudos, como um conduzido por Jesus *et al.* (2015, p. 1), quando os autores, ao analisarem

os dados de sua pesquisa, se deparam com falas que apontam as dificuldades vividas pelos professores em trabalhar com a diversidade em sala de aula:

[...] o discurso do ‘não saber lidar’, não estar preparado para ‘trabalhar com a diversidade dos alunos’. Essas falas são reiteradas por um número significativo de docentes, que atuam em diferentes níveis em diversos espaços. No que tange a trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais, o discurso é recorrente e hegemônico.

A partir desses questionamentos perguntávamos: o que significa estar preparado para a docência em Educação Especial? Esse sentimento de insuficiência estaria relacionado com as lacunas na formação inicial e/ou continuada ou também com as dificuldades em lidar com aqueles considerados diferentes? Destacamos que esse sentimento pairava sobre as professoras especializadas acerca das práticas pedagógicas. Meirieu (2002) revela que o professor precisa entender não ser conhecedor de tudo, por isso a postura defendida por Freire (1996) de assumi-lo como pesquisador, pois, segundo o autor, não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino.

Assim, considerando a necessidade de potencializar o trabalho pedagógico na classe comum, optamos por investir no trabalho colaborativo, assumindo-o como mais uma possibilidade de realizar o atendimento educacional especializado. Dessa forma, a interação positiva com um grupo de docentes, nos momentos de planejamento na sala dos professores, foi, gradativamente, abrindo espaço para nossa presença na sala de aula comum. A primeira experiência aconteceu no final do primeiro trimestre de 2019, na turma do 1º ano em que atuava a professora Copo-de-Leite. Recorramos ao descrito no diário de campo desta pesquisadora para entendermos essa experiência:

Hoje, fomos para a sala do 1º ano. A sala era organizada com cartazes coloridos nas paredes (feitos pela professora), indicando o alfabeto, cartazes com os numerais, o calendário e um varal com livros infantis, de altura acessível, para as crianças manusearem. A professora Orquídea, do trabalho colaborativo, também estava presente. A professora Copo-de-Leite nos apresentou à turma. Logo em seguida, sentamos em círculo, no chão, com as crianças, e a professora regente começou a contar uma história sobre os símbolos

da Páscoa. Orquídea optou por ficar sentada em uma cadeira, mais afastada, observando. Ficamos ao lado de Augusto, um aluno com deficiência intelectual. Ele estava um pouco agitado, assim como algumas outras crianças, talvez porque soubessem que iríamos descer (a sala ficava no segundo andar) para assistirmos a uma apresentação cultural. Terminada a história, descemos para assistir a um teatro sobre a Páscoa. Houve um pouco de tumulto no início, rotina em muitas escolas, pois havia muitas crianças. Passado esse momento inicial de organização das turmas, os alunos assistiram ao teatro sobre a Páscoa. Após, retornamos para a sala de aula. Orquídea já não estava mais presente, pois teve que fazer atendimento em outra turma. A professora Copo-de-Leite passou um pequeno texto no quadro sobre a Páscoa para os alunos copiarem. Augusto, que se sentava na primeira carteira de uma das fileiras, que ficava em frente à mesa da professora, levantou e bateu em quatro colegas. Nesse dia, a estagiária não estava presente e a professora não sabia o motivo. A professora dizia que isso, infelizmente, era comum, que a pessoa que veio para apoiá-la, quando não faltava, chegava na sala atrasada, constantemente, após o recreio ou, simplesmente, saía da sala sem dar satisfação e não retornava mais. A professora demonstrou muita insatisfação com a situação. Sentamos ao lado de Augusto, na cadeira destinada à estagiária, para auxiliá-lo na atividade. Comunicativo, ele ia copiando e conversando, até terminar toda a atividade proposta. No entanto, enquanto o aluno fazia a atividade, a professora fez questão de apoiá-lo também. Enquanto isso, observamos que outros alunos tinham algumas dificuldades e fomos ajudá-los. Um tempo depois, a professora solicitou que contássemos uma história no fundo da sala para as crianças que haviam terminado a tarefa, enquanto ela fazia um atendimento individualizado com aqueles que tinham mais dificuldade. Após todos terminarem, a professora os liberou para que brincassem com jogos. Enquanto isso, ela corrigia as atividades nos cadernos e colava a tarefa de casa com o nosso auxílio. Ela solicitou que os alunos guardassem o material, pois já era a hora da saída. Quando fomos pegar a mochila do aluno Augusto, que estava jogada

no chão, para o ajudarmos a guardar o material, fomos repreendidos pela professora que disse: “Ele é como os outros. Tem que ter autonomia”. Acatamos o seu pedido e ficamos até o final da aula, quando ela entregou para as crianças as lembrancinhas da Páscoa (DIÁRIO DE CAMPO, 18-4-2019).

Vivemos nessa experiência a possibilidade de traduzir (SANTOS, 2008) apoio, saberes e contribuições. Um procedimento mútuo. Os pesquisadores desejavam essa tradução na professora e vice-versa. A docente da sala de aula comum buscava proporcionar acessibilidade para Augusto, porque queria vivenciar com ele momentos pedagógicos (MEIRIEU, 2002). No entanto, como diz Meirieu (2002, 2005), ainda era preciso, por parte da professora, o esforço de não se apegar ao laudo médico, o que, muitas vezes, pode apresentar a oportunidade de “partir do zero” e de se libertar de rótulos.

Após esse primeiro contato, tivemos a oportunidade de presenciar questões que os professores consideravam barreiras aos processos de ensino-aprendizagem dos estudantes na Escola Resistência. Uma delas, como já dito, o rodízio da professora colaboradora nas turmas. Orquídea ficou 50 minutos na sala do 1º ano e, em seguida, dirigiu-se à outra turma. Não houve interação entre as duas professoras nem da professora especializada com os alunos, ação que se distanciava dos estudos de Capellini (2004), quando discorre que a colaboração é um dos pilares das práticas pedagógicas inclusivas.

Orquídea também não tinha conhecimentos sobre o planejamento da aula proposto pela professora regente. Elas não planejavam juntas. Outra questão era o fato de a estagiária cumprir seu horário à revelia. Não era um problema só dessa turma. Outros estagiários, segundo os relatos das professoras, agiam da mesma maneira. Dentro desse contexto, Copo-de-Leite se via sozinha, além de não se sentir “preparada” para ensinar os alunos público-alvo da Educação Especial. Sabemos que a formação de professores para atuar na Educação é fundamental para um ensino equitativo e de qualidade (VIEIRA 2012; BORGES, 2014; NASCIMENTO, 2014). No que tange à Educação Especial, encontramos ainda o desafio exigido pela política nacional e sistemas de ensino de que os profissionais que atuam nessa área sejam plurivalentes.

Diante disso a situação se torna ainda mais problemática quando encontramos (no cotidiano da escola pesquisada) a função de ensinar exercida por estagiários, estudantes de Pedagogia, Letras, Educação Física e outros cursos de

licenciatura que, segundo Givigi (2007), são graduandos que estão na escola para apoiar os professores regentes na sala de aula comum, mas, primordialmente, para se apropriar de conhecimentos e de estratégias por meio das experiências vividas no ambiente escolar, elementos que auxiliarão na construção da identidade profissional.

Assim, o atendimento educacional especializado na escola era compartimentado na sala de recursos e na sala comum, voltado ao atendimento dos estagiários e da professora do trabalho colaborativo, dentro de seus possíveis. Por isso a importância de desmistificar esse processo de ensino-aprendizagem realizado na unidade de ensino e ampliar o conceito de atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial, situação que requer diálogos entre os profissionais envolvidos no trabalho pedagógico, planejamento das propostas de ensino e a redefinição das ações realizadas pelos sujeitos que fazem parte dessa rede de apoio (BAPTISTA, 2011, 2013).

Durante os dias que sucederam, participamos dos planejamentos com Copo-de-Leite, auxiliando no recorte de atividades xerografadas, bilhetes, organização de apostilas, entre outros. Conversávamos sobre o atendimento educacional especializado e um fato nos chamava a atenção: a professora, apesar de insistir em dizer que não estava preparada para trabalhar com os alunos público-alvo da Educação Especial, fazia o atendimento educacional especializado sem se dar conta. Provocávamos a professora dizendo que, quando ela planejava as aulas e as atividades, sempre pensando em estratégias para que o aluno Augusto alcançasse os objetivos estabelecidos, fazia questão que ele realizasse as tarefas propostas para a turma, prestando atendimento individualizado e mantendo constante comunicação com a família. Dialogávamos (com ela) dizendo do fato de ela realizar o atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação especial. Tivemos como devolutiva a seguinte narrativa:

Ué! A gente tem que fazer né? A gente precisa fazer. É como você falou, o menino não pode ficar isolado fazendo uma atividade à parte. Vamos tentar inseri-lo. Tem que buscar. Mudou o medicamento? Aconteceu alguma coisa? O que que mudou na rotina desse menino que ele não está legal? (COPO-DE-LEITE – PROFESSORA REGENTE).

Trazíamos Meirieu (2002) quando fala da relevância de o professor buscar, pela obstinação didática, por novos modos de ensinar e também a solicitude, a demonstração do quanto a relação professor-aluno se faz gratificante quando o discente passa a ter importância para o educador. Esses elementos são a base para a vivência de momentos pedagógicos. A angústia da professora estava na concepção de aluno-padrão, ainda presente no imaginário escolar. Augusto tinha que seguir o padrão de aprendizagem das outras crianças (pelo menos da maioria), ou seja, a monocultura do tempo linear fazia a professora se cobrar para fazer o aluno apresentar os mesmos resultados que os outros em 200 dias letivos. Observávamos que outras crianças também tinham dificuldades advindas de diversos fatores e não concluíam as atividades no tempo previsto, porém elas não tinham CID, portanto seus processos de aprendizagem não eram questionados. Já Augusto possuía um rótulo:

[...] temos na escola uma ‘epidemia’ de diagnósticos de dificuldade de aprendizagem sempre relacionados a um quadro patológico centrado no aluno, com encaminhamentos questionados por pesquisadores que alertam para a necessidade de se considerar a complexidade de fatores sociais envolvidos na discussão sobre o desempenho escolar [...] (BUENO, 2008, p. 11).

Nesse sentido, recordávamos o quanto a escola se beneficiaria se considerasse a ecologia das temporalidades (SANTOS, 2010), ou seja, a compreensão de que há diversos tempos para produzir, bem como a Ecologia do reconhecimento, pois “[...] somente devemos aceitar as diferenças que restem depois que as hierarquias forem descartadas” (SANTOS, 2007, p. 31). Dessa maneira, encontraria maiores possibilidades de reconhecer que todos temos o direito ao conhecimento, respeitando o tempo de aprendizagem e as especificidades de cada um. Para que essa produção ganhasse espaço no contexto estudado, era fundamental que o processo formativo fosse efetivado por meio das redes dialógicas que vínhamos constituindo. Vejamos um outro momento vivenciado com essa turma do 1º ano:

Hoje, dia 12 de junho de 2019, participei de mais um planejamento com a professora Copo-de-Leite. Terminado esse momento, subimos para a sala de aula. Estava no final da aula de Inglês. Aguardamos que a outra professora saísse para entrarmos. Cumprimentamos os alunos e a professora Copo-de-Leite fez a oração de pra-

xe e cantou com os alunos uma música que falava sobre os dias da semana. Perguntou em qual dia da semana e do mês estávamos e atualizou o calendário da sala. Em seguida, solicitou às crianças que colocassem os livros com a tarefa de casa em cima da sua mesa. Após, pediu ao aluno Augusto que a ajudasse a guardar os livros no armário da sala. Para a atividade do dia, pediu a todos os alunos que pegassem os cadernos. Colocou fichas com os nomes dos alunos em letra cursiva e bastão em uma mesa ao lado da sua e pediu que cada criança pegasse a sua para copiar no caderno junto com o cabeçalho. Augusto não só pegou a ficha com o seu nome corretamente, como a de uma colega. Nesse dia, a professora revisou a letra I com os alunos e introduziu o estudo da letra J. Pediu que os alunos falassem nomes que começassem com a letra J. Eles citaram: jaca, jacaré, juventude, João, Júlia, jabuti e javali. A professora apresentou a letra J para as crianças e passou uma atividade no quadro para que elas escrevessem palavras que iniciassem com as sílabas JA, JE, JI, JO, JU. Também entregou uma atividade xerografada. Augusto logo nos procurou para que pudessemos ajudá-lo. A professora, então, disse para que “ficássemos tranquila” que ela iria auxiliá-lo. A estagiária tinha faltado, mais uma vez, e não tinha dado satisfação. A professora ficou em pé, ao lado de Augusto auxiliando. Enquanto isso, as outras crianças também tentavam fazer a tarefa, umas com mais facilidade, outras não. Augusto tinha facilidade em pronunciar as palavras com as sílabas iniciais pedidas pela professora, mas não conseguia escrevê-las, somente quando a professora soletrava, o que era perfeitamente plausível, pois ele estava ali para ser alfabetizado, assim como os outros alunos. A professora ajudava Augusto e os outros alunos simultaneamente. Era muita demanda. Naquele dia, percebi que ela não queria a minha ajuda. Mesmo assim, Augusto e as outras crianças insistiam em vir até a mim, timidamente. A professora chamava a atenção. Observamos que alguns alunos tinham as mesmas dificuldades de Augusto. A professora deixou que eles tentassem fazer, depois corrigiu a tarefa no quadro com eles, pedindo que acrescentassem as palavras que não tinham escrito para conhecer palavras novas. Alguns alunos foram para o quadro para escrever. Augusto sa-

bia copiar do quadro, mas, mesmo assim, pediu nossa ajuda. A professora chamou a atenção dele, dizendo que ele não precisava da nossa ajuda, pois sabia copiar do quadro. Após essa atividade, a professora passou outra: uma folha xerografada com exercícios sobre a letra J. Terminada a aula de Língua Portuguesa, a professora pediu que os alunos pegassem os cadernos de Matemática, pois tinha planejado trabalhar com o material dourado, mas, como os alunos demoraram muito para fazer a tarefa de Língua Portuguesa e a coordenadora e pedagoga em ter interrompido a aula, diversas vezes, para entrega de bilhetes e atividades xerografadas, a professora optou por começar pela atividade, solicitando que os alunos escrevessem os números de 0 a 40, explicando, pausadamente, o que deveria ser feito. Enquanto corrigia os cadernos de Língua Portuguesa, a professora atendia Augusto individualmente. Os alunos que terminavam a tarefa de Matemática foram liberados para ler os livrinhos expostos no varal literário (DIÁRIO DE CAMPO, 12-6-2019).

Por mais que a professora se sentisse sobrecarregada, estava condicionada a fazer o trabalho solitário. Para Mendes, Almeida e Toyoda (2011), das mudanças mais desafiadoras para os professores, uma se converge em abandonar esse papel tradicionalmente individual, de controle absoluto da sala de aula, para começar a agir de forma a compartilhar objetivos, tomada de decisões, instruções, responsabilidades, avaliação da aprendizagem, resolução de problemas, enfim, tudo o que envolve a administração da sala de aula.

Augusto realizava as atividades como as outras crianças (e dava conta), pois a professora tentava criar meios para que isso acontecesse, principalmente, quando oferecia atendimentos individualizados. Sobre isso, Correia (2016) anuncia que o tamanho das possibilidades de aprendizagem é proporcional às oportunidades oferecidas. No entanto, essa professora também precisava de apoio. Estava sozinha. Era uma sala de 1º ano, em que as crianças estavam na fase de alfabetização, demandando atenção individual, o acompanhamento mais de perto da docente era uma ação recorrente. Por isso a importância de um pensamento pós-abissal (SANTOS, 2010), para que as linhas que dividem as ações/espacos sociais em visíveis e invisíveis fossem desconstruídas. Era preciso visibilizar os apoios necessários à ação docente, embora ela buscasse atender aos alunos dentro de seus possíveis.

Um outro momento interessante com essa turma foi quando Copo-de-Leite começou a trabalhar alimentação saudável. Vejamos essa intervenção, recorrendo ao diário de campo mais uma vez:

Para trabalhar a “Alimentação saudável”, a professora fez a introdução, perguntando aos alunos como era a alimentação deles e quais alimentos consideravam saudáveis e não saudáveis. Após, pediu que eles abrissem o livro didático para lerem, coletivamente, um texto denominado “Um, dois, feijão com arroz”. A professora fez uma readaptação de algumas atividades, pois traziam perguntas extensas. Assim, pediu que os alunos fossem identificando os nomes dos vegetais no texto no decorrer da leitura. À medida que iam identificando, ela escrevia os nomes dos vegetais no quadro para que os alunos visualizassem melhor e para que ela trabalhasse com eles a construção das palavras. A estagiária estava presente nesse dia, encontrando-se ao lado de Augusto para ajudá-lo. Em um determinado momento, a estagiária se retirou da sala e não retornou mais. Indignada, a professora disse: “Já relatei essa situação para as pedagogas. Solicitei a troca de estagiário, mas até o momento não fui atendida”. Ao retornarmos do recreio, a professora escreveu no quadro, com a participação das crianças, uma lista de alimentos saudáveis e não saudáveis e, em seguida, pediu que eles copiassem no caderno. (DIÁRIO DE CAMPO, 26-06-2019).

A intervenção teve continuidade da seguinte maneira:

Buscando colaborar com a realização da atividade, sentamos ao lado de Augusto e ele apontava para as letras das palavras e nos dizia: “Esse aqui é o ‘S’ de sapo, ‘A’ de Augusto, ‘D’ de dado, ‘F’ de feijão, ‘C’ de casa, ‘B’ de bola e ‘I’ de igreja”. Augusto fez, corretamente, o cabeçalho com o nome da escola e data, sem precisar olhar no quadro. Apesar de ter a ficha com o seu nome (cada aluno tinha uma), não precisou utilizá-la, escrevendo o seu nome completo sozinho. No entanto, na hora de copiar as listas do quadro, ficou disperso, pois se virou toda hora para trás e se levantou várias vezes da carteira, mas, no fim, realizou a tarefa. A professora nos informou que ele estava agitado, porque, segundo

o pai do menino, ele havia trocado de medicação (DIÁRIO DE CAMPO, 26-06-2019).

Diante de todo esse contexto, indagávamo-nos sobre o CID desse aluno. Ter um diagnóstico implicava a constituição de laudo do olhar ou subjetivo (AGUIAR, 2015), pois, por mais que o aluno produzisse, ele era visto como um sujeito que podia não aprender.

[...] um 'laudo subjetivo' que se consolida por meio dos olhares, pensamentos, leituras e análises que os professores fazem daqueles considerados diferentes. O professor, muitas vezes, precisa ter o cuidado de, ao encaminhar o aluno para uma avaliação ou serviços da Educação Especial, já não criar um laudo que aloque a pessoa na condição daquele que não produz e não tem condições de aprender (AGUIAR, 2015, p. 246).

Mesmo diante dos desafios a serem superados, víamos a contribuição das formações no contexto das práticas pedagógicas. A professora regente queria nos mostrar que sabia trabalhar com Augusto. Desafiava-se. Nas palavras de Meirieu (2002), buscava por certa obstinação didática para fazer da sala de aula um lugar de aprendizagem para todos. Para a aula seguinte, a professora pediu aos alunos que levassem frutas para fazer uma salada de frutas. Chegado o dia, lavamos todas, organizamos os alunos em círculo e centralizamos as frutas em cima de uma mesa enfeitada com uma bonita toalha, no centro da sala, realizando a atividade conforme descrito abaixo:

A professora, então, mostrava as frutas para os alunos, perguntava o nome delas e pedia que eles soletrassem. Nesse momento, pediu a nossa ajuda para que escrevesse os nomes no quadro. As crianças levaram banana, maçã, manga, goiaba, laranja, dentre outras. Outras frutas como uva, pera, morango e kiwi, a professora levou. Quando a docente as apresentou, muitas crianças disseram nunca terem comido. Iam comer pela primeira vez. Estavam empolgadas. A professora, então, passava de mesa em mesa para que eles sentissem os aromas das frutas. Pedimos aos alunos que lessem os nomes de todas as frutas escritas no quadro e que escrevessem os nomes no caderno. Augusto acompanhava o ritmo da turma. Enquanto isso, a professora e a estagiária cortavam as frutas. Servimos a salada de frutas

para as crianças. Terminada a degustação, a professora fez uma brincadeira com a turma. Distribuiu uma bolinha de massinha para modelar para cada um. Os alunos já conheciam a brincadeira. Ela começou a cantar uma música com as crianças, enquanto isso, elas enrolavam a bolinha na mão sem parar. A professora parava a música e pedia uma tarefa que tinha que ser feita com a utilização da massinha. A professora pedia: “Façam a palavra UVA”, “A palavra gato começa com que letra?”. Os alunos respondiam “g”. “Façam, então, um gatinho”, assim por diante. Dividiu a turma em dois grupos, como se fosse uma gincana. As crianças estavam muito animadas. Augusto participou de todos os momentos. Em uma ocasião, a professora perguntou: “Laranja começa com que letra?”. As crianças responderam “L”. A professora, então, pedia: “Façam a letra ‘L’ com a massinha”. Atenta as ações de Augusto, ela concedeu um tempo maior para que ele pudesse concluir a letra solicitada (DIÁRIO DE CAMPO, 10-07-2019).

Nesse contexto, mesmo com a ausência de um planejamento mais amplo da escola em relação às práticas direcionadas aos alunos público-alvo da Educação Especial e acerca do apoio ao trabalho dos professores (regentes e especializados), Copo-de-Leite se empenhava em arriscar alternativas dentro dessa contradição. Aproveitávamos todas as situações para tencionar a importância de novos sentidos para o atendimento educacional especializado, pois atuar de maneira colaborativa se configurava em uma das facetas desses serviços.

Aproveitamos a ação colaborativa em sala de aula para problematizar a importância de se expandir o atendimento educacional especializado para além das salas de recursos multifuncionais, pois, se a razão indolente (SANTOS, 2007) produzia a ideia de que essa redução era a única alternativa para essa oferta, a ecologia dos saberes (SANTOS, 2008) nos respaldava a pensar que a tradução das experiências e dos saberes dos vários profissionais da escola contribuíam para a constituição de práticas pedagógicas inclusivas, movimento assumido como rico espaço-tempo de formação em contexto. Práticas pedagógicas pautadas na concepção de que:

[...] há muitas linguagens para falar da dignidade humana, para falar de um futuro melhor, de uma sociedade mais justa. Cremos que esse é o princípio fundamental da epistemologia que lhes proponho e que

chamo a Epistemologia do Sul, que se baseia nesta ideia central: não há justiça social global sem justiça cognitiva global, ou seja, sem justiça entre os conhecimentos (SANTOS, 2007, p. 40).

Entre provocações e tensionamentos sobre a ampliação do conceito atendimento educacional especializado, os docentes envolvidos na pesquisa continuavam a trazer questões acerca desses serviços na escola. Em uma conversa com a professora Rosa, do 4º ano X, ela apontou as dificuldades em trabalhar com os seus alunos. Dizia ter dois alunos público-alvo da Educação Especial matriculados na sua sala: Paulo²⁴, com CID de deficiência intelectual, e Gustavo, com CID que o classificava com autismo. Pedimos permissão à docente para acompanhar a sua turma. A princípio, negou. Achou que não seria uma boa ideia, no entanto, depois de certo tempo, permitiu. Foi preciso cautela, negociação e a ideia de que não estávamos ali para julgar, mas pensar novos possíveis (BARBIER, 2002; JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2015). Vejamos nossa atuação na sala de aula explicitada:

Chegamos à sala do 4º ano X. A professora Orquídea também estava presente. A professora regente nos apresentou para a turma. Os alunos eram muito agitados. Havia excesso de conversa paralela. Alguns alunos andavam de um lado para outro, implicando uns com os outros e quase não se dava para ouvir a professora. Ela chamava a atenção, mas eles pareciam não ouvir. O estagiário Lírio tinha faltado naquele dia, mas tinha justificado a sua ausência. O aluno Paulo também não estava presente. A professora Rosa nos disse que, além dos alunos com laudo, ela tinha outros cinco que tinham muitas dificuldades na aprendizagem, inclusive estavam defasados idade/ano. Depois passou uma atividade no quadro sobre sílaba tônica. Orquídea, então, sentou-se ao lado do aluno Gustavo para realizar com ele algumas atividades manuscritas e xerografadas no caderno, deixadas pelo estagiário. Orquídea fez várias tentativas para que o aluno fizesse a atividade, mas ele se negou. Passados os 50 minutos de aula, a professora especializada se dirigiu para o atendimento em outra turma. Sentamos, então, ao lado de Gustavo e começa-

24 Os participantes envolvidos na pesquisa trazida no livro receberam nomes fictícios.

mos a conversar. Ele perguntou se éramos a nova estagiária. Apresentamo-nos novamente e perguntamos o porquê de ele não querer fazer a tarefa. Ele respondeu: “[...] o estagiário passa muita tarefa e sempre a mesma coisa. Não gosto de estar aqui. Queria jogar uma bomba na escola”. Pedimos, então, que ele nos mostrasse o caderno. Realmente, eram atividades de “alfabetização”, tendo o aluno que escrever as letras e as sílabas repetidamente. Como não havia planejamento coletivo e direcionamento da função, o estagiário fazia o que ele achava ser o certo. O mesmo modelo de atividades era oferecido ao aluno Paulo. Gustavo fez algumas atividades do caderno, mas, logo após, ele se levantou e disse que iria para o recreio (era horário do primeiro recreio). Fomos acompanhá-lo, já que o estagiário não estava presente e a professora regente não podia deixar a turma sozinha. Gustavo foi brincar no pátio e, assim que bateu o sinal para o segundo recreio, ele foi merendar (DIÁRIO DE CAMPO, 10-5-2019).

Esse cenário nos fazia lembrar Meirieu (2002), quando diz que o aluno só encontra sentido no que lhe é ensinado, quando esse conhecimento promove vínculo social. Também nos fazia recordar Jesus *et al.* (2015), quando alerta que não se organizam atividades para as dificuldades e sim para sujeitos situados na história e na sociedade.

À medida que os encontros entre os pesquisadores e os professores iam acontecendo, retomávamos a discussão anterior: a compreensão do atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial (BAPTISTA, 2011, 2013). De maneira recorrente, falávamos da importância do planejamento coletivo que também se configurava em uma das ações desse atendimento. Recordávamos Meirieu (2005, p. 19), quando problematiza a importância do acompanhamento do aluno pelo professor, situação que demanda sistematizar os objetivos da aprendizagem, ganhando destaque o planejamento, de modo a possibilitar aos sujeitos envolvidos no ato de educar:

[...] confrontar-se com um saber que o ultrapasse e, ao mesmo tempo, fornecer-lhe a ajuda necessária para se aproximar dele; e deve solicitar o comprometimento da pessoa e, simultaneamente, colocar à sua disposi-

ção os recursos sem os quais não poderá ter êxito em suas aprendizagens.

No decorrer dos dias, participamos de outras aulas no 4º ano X. Em uma delas, presenciamos uma aula de Arte mediada pela professora da área. Na ocasião, a professora, a partir da leitura coletiva do livro didático, explicou aos alunos a história do rádio no Brasil e apresentou alguns tipos de dança. Sentados em seus lugares, os alunos ouviam atentamente, participando, verbalmente, quando achavam algo interessante. Enquanto isso, Paulo e Gustavo ocupavam os seus lugares, com o estagiário sentado no meio dos dois, fazendo uma atividade aleatória de pintura, com a utilização de tinta guache, em uma folha em branco.

Portanto, é preciso assumir o desafio de pensar um currículo aberto às diferenças como fator de enriquecimento para todos no âmbito da cultura escolar: “[...] daí a importância de os professores reconhecerem as limitações de seus alunos, mas desenvolverem uma prática pedagógica que não seja orientada pelas impossibilidades” (MAGALHÃES, 2011, p. 81). O estagiário era bastante proativo e muito querido na escola. Os alunos eram muito apegados a ele, especialmente, Paulo e Gustavo, alunos os quais ele apoiava.

Quando a aula de Arte acabou, a professora Rosa retornou à sala, e os alunos ficaram agitados. Paulo ficava incomodado com o barulho. A professora ficou por muitos anos fora da regência, desempenhando outra função, retornando naquele ano. Ela tinha dificuldade na gestão da sala de aula, no sentido de fazer com que os alunos a ouvissem. Outro fato que nos chamou a atenção é que, muitas vezes, o estagiário tinha que intervir, e os alunos obedeciam mais a ele do que a professora, situação que trazia Nóvoa (2002) para o debate, quando fala que a profissionalidade docente exige rigor no saber que ensina, busca por didáticas necessárias e conhecimentos políticos sobre a identidade docente.

Nos encontros seguintes, Rosa relatou que uma de suas alunas estava rebelde e com baixa autoestima, pois sofria discriminação dos colegas na escola pelo fato de ser negra. Segundo a professora, a menina disse: “Quando minha mãe se arruma, ela fica muito bonita, porque é branca”; “Eu não gosto do meu cabelo”. Respondemos à professora que aquela era uma situação delicada e que era preciso uma intervenção. Sugerimos a elaboração de uma sequência didática sobre a temática para refletirmos sobre o racismo, questão

séria que se encontra estruturalmente enraizada em nossa sociedade, mas, na maioria das vezes, é invisibilizada pela escola, ganhando notoriedade somente no “Dia da Consciência Negra”. Problematizamos, ainda, o fato de tal debate em muitas escolas se constituir de maneira superficial. Concordamos com Munanga (2005, p.6-7), quando discorre sobre:

[...] a importância e a urgência de outro modelo de educação que enfatize a convivência pacífica e igualitária das diferenças numa sociedade plural como a nossa, onde gêneros, ‘raças’, etnias, classes, religiões, sexos etc. se tocam cotidianamente no mesmo espaço geográfico. Por isso, o conceito de educação e de uma pedagogia multicultural está invadindo com muita força o vocabulário dos educadores no século XXI.

Dialogamos com a docente sobre a sugestão de, a partir desse tema, podermos trabalhar de maneira interdisciplinar, fazendo atividades que conversassem entre si e, ao mesmo tempo, discutir a indisciplina, outra questão peculiar da turma. A sequência didática era uma estratégia que unia atividades diferenciadas, o engajamento dos alunos e a organização de um conjunto de atividades. A professora gostou da ideia. Combinamos, então, de nos sentarmos em conjunto, na semana seguinte, para planejar. A sequência didática constitui-se como um dispositivo pedagógico que contribui para a conscientização sobre a necessidade de se pensar o ensino de modo que diferentes conhecimentos sejam articulados dentro de uma sequência de ações que faz um conhecimento dialogar com o outro (NASCIMENTO, 2009).

Chegado o dia, perguntamos à professora quais eram os conteúdos que ela estava trabalhando em cada disciplina para elaborarmos o plano de trabalho. Assim, optamos por abarcar conteúdos de Língua Portuguesa, História, Geografia e Arte. Informamos à professora que estávamos estudando sobre Diversidade e Diferença em Educação e que tínhamos conhecido o livro de literatura infantojuvenil “Este é o meu cabelo”, do escritor e ilustrador capixaba Gió Araújo.

Sugerimos que iniciássemos a abordagem da temática com esse livro, que trabalhava a valorização da identidade. A professora gostou da sugestão e pediu que levássemos a obra para que ela conhecesse. Assim fizemos. Planejamos as atividades a serem realizadas em dois encontros, num total de dez aulas de cinquenta minutos. A professora solicitou que assumíssemos a turma

nesses dias e que ela e o estagiário Lírio dariam o suporte necessário. Assumimos o compromisso, pois, se provocássemos a escola, era a nossa oportunidade de viver momentos pedagógicos concretos com os alunos daquela classe (MEIRIEU, 2002). Desse modo, elaboramos o plano de trabalho e o apresentamos à pedagoga Gardênia, que gostou do que viu e não fez objeções.

Sequência Didática

Título: Diversidade e Diferença
Autores: Rosa, Sabrina e Lírio
Ano/turma: 4º X
Duração: 2 dias (o equivalente a 10 aulas de 50 minutos)

Justificativa:

A escola é um importante e privilegiado local de formação identitária, portanto, é função dos educadores proporcionar uma educação que valorize as diferenças e, conseqüentemente, rompa com o silêncio diante das situações de racismo vivenciadas por estudantes negros nos ambientes de ensino. Nessa direção, este plano de trabalho propõe iniciar uma reflexão a partir de uma literatura infantojuvenil e outras ferramentas didáticas, que contribuam para a construção da identidade dos estudantes, a valorização da autoestima e o combate ao racismo.

Objetivo Geral:

- Trabalhar, por meio de representações afirmativas da literatura, a construção identitária, a valorização da autoestima e o combate ao racismo, reconhecendo a multiplicidade racial como potência.

Objetivos Específicos:

- Proporcionar momentos de reflexão coletiva para discutir a valorização da diversidade e o combate ao racismo;
- Organizar uma rotina de trabalho e estabelecer normas com os alunos para reduzir a indisciplina na sala e aula;
- Abranger os conteúdos das disciplinas elencadas, conforme plano semestral de ensino da escola.

Disciplinas:

- **Língua Portuguesa**
Sequência alfabética, leitura, interpretação, pontuação, tipos de frase, substantivos próprio e comum, adjetivos, sinônimo e antônimo e o alfabeto.
 - **História**
A origem humana, os povos africanos e o período colonial no Brasil.
 - **Geografia**
Elementos de um mapa, o mapa-múndi, continentes e oceanos.
 - **Artes**
Cores, pintura, recorte, colagem, música, dança e artesanato.
-

Metodologia:

- Em roda, realizar a leitura do livro de literatura infantojuvenil “Este é o meu cabelo”, do escritor capixaba Gió Araújo.
 - Refletir sobre a leitura fazendo algumas provocações: Quem aqui é parecido com a Mirandinha? De que cor é o cabelo dela? E o restante do corpo? Vocês acham Mirandinha uma menina bonita?
 - Desenvolver a dinâmica da caixa de presente.
 - Solicitar que o grupo faça seu autorretrato em uma folha xerografada, utilizando os materiais disponíveis para confecção do mural coletivo.
 - Conhecer o significado de alguns símbolos africanos trazidos no livro. Escolher um símbolo africano e desenhá-lo para compor o mural.
 - Confeccionar um mural coletivo com os autorretratos dos alunos.
 - Realizar atividades em folhas xerografadas.
 - Desenvolver aulas de História e Geografia com a utilização de textos, vídeos, imagens e música no Datashow.
 - Confeccionar a boneca Abayomi.
-

Materiais:

Livro de história infantojuvenil, atividades em folhas xerografadas, Datashow, vídeos, caixa de som, tecidos em malha, lã, macarrão parafuso, TNT, lápis de cor, canetinha, cola e tesoura.

Fonte: Elaboração própria.

Chegado o dia planejado, adentramos a sala e cumprimentamos os alunos. Eles estavam empolgados. A professora Rosa já havia dito que iríamos assumar a turma naquele dia. Enquanto ela arrumava a mesa com os materiais com o apoio do estagiário Lírio, organizávamos os alunos em círculo, sentados no chão, e iniciamos a atividade conforme abaixo descrito:

Sentados em círculo, conversamos com os alunos sobre o planejamento do dia e o objetivo da aula. Após, iniciamos a contação da história “Este é o meu cabelo”. Atentos, os alunos ouviam, sem interrupção. No

decorrer da história — para que a narração ficasse mais dinâmica e tivesse a participação dos alunos — pedimos que dissessem (em voz alta) a frase que Mirandinha, a personagem principal, repetia várias vezes no final de cada página: “Este é o meu cabelo”. Mirandinha era uma menina empoderada que tinha orgulho da sua cor e amava o seu cabelo, pois podia criar vários penteados que valorizavam o seu volume e textura. Nesse contexto, fomos trabalhando, de forma geral, o conceito de ancestralidade, formação e pluralismo cultural do povo brasileiro trazidos no livro (DIÁRIO DE CAMPO, 9-8-2019).

Continuando a atividade, o diário de campo registra:

Os alunos gostaram da história e da personagem Mirandinha. Acharam-na bonita. Diziam que ela era feliz, simpática e inteligente. As meninas logo se identificaram com a história, contando diversos fatos vivenciados por elas como: alisamentos malsucedidos, preconceito (de pessoas da escola e da própria família), a vergonha de usar o cabelo solto, dentre outros. Em seguida, iniciamos a dinâmica da caixinha de presente. Ainda sentados em roda, apresentamos uma caixa de madeira decorada com um espelho colado no seu interior. Os alunos não sabiam o que havia dentro da caixa. Dissemos que era a imagem de uma pessoa muito especial e importante para todos nós, mas que não podíamos revelar a sua identidade para os colegas. A dinâmica consistia em abrir a caixa e dizer uma característica positiva da pessoa vista na imagem, fechar a caixa e, em seguida, passar para o colega ao lado. Os alunos estavam curiosos e eufóricos para saber de quem se tratava. Alguns alunos — quando abriam a caixa e viam a sua autoimagem — riam sem parar. Outros levavam um susto e tinham dificuldades em se autoelogiar, mas todos conseguiram destacar um adjetivo para si. Quando a caixa chegou para o aluno Gustavo, ele abriu a caixa, sorriu e disse: “Valioso e bonito”. Da mesma maneira, quando a caixa chegou no aluno Paulo, ele disse: “Maravilhoso”. Aliviada, a professora nos confidenciou, no final da dinâmica, que ficou com receio de que Gustavo e Paulo, por serem alunos público-alvo da Educação Especial, revelassem

o que tinha dentro da caixa e estragassem a brincadeira, situação que não ocorreu, pois, atentos à história contada e à explicação da dinâmica, eles participaram das atividades propostas, assim como os outros alunos da sala (DIÁRIO DE CAMPO, 9-8-2019).

O trabalho foi muito interessante e especial, pois a turma ficou empolgada com a atividade diferenciada e a professora Rosa pôde vivenciar a experiência e compreender que, a partir do planejamento e de ações colaborativas, era possível incluir os alunos Gustavo e Paulo no currículo da sala de aula. Meirieu (2002) chama a atenção para o fato de o trabalho pedagógico demandar a apropriação dos objetivos da aprendizagem e o cuidadoso metódico em examiná-los, analisá-los, interrogá-los, escrutá-los, prospectá-los e prospectar sua organização. Cabe ao professor interrogar, o tempo todo, sua inteligibilidade para captar todas as suas nuances e identificar articulações e contradições, visando a que nenhum aluno seja excluído do vínculo social que gradativamente se constitui na classe.

Refletimos com a professora Rosa que as práticas pedagógicas vividas com a sua turma eram frutos de um novo olhar sobre o atendimento educacional especializado. Trouxemos Freitas e Silva (2006), quando falam das práticas pedagógicas que favorecem deslocamentos pelo fato de os autores estarem em alerta de tudo que constitui possibilidade de mudança. O racismo é estrutural e deve ser combatido colocando a sociedade em outra lógica. Como ação pedagógica em Educação Especial, a colaboração, o planejamento, a busca por recursos diferenciados e modos de explorar os conteúdos com os alunos na sala de aula comum ganhavam outras possibilidades, pois colocavam a criatividade e a autocrítica como centro da conduta docente (MEIRIEU, 2002).

O atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial prima pela articulação dos trabalhos e por planejamentos que abarcam várias possibilidades a serem desenvolvidas com os alunos. A professora, gradativamente, compreendia (a seu modo) a mensagem que buscávamos passar: as redes de apoio devem estar enraizadas em todas as ações escolares, adentrando os diferentes espaços-tempos da escola (VIEIRA, 2012).

A docente sempre chamava a atenção dizendo: “[...] o planejamento coletivo é muito importante. Preciso de orientação [da escola], pois acho muito

difícil trabalhar com os alunos”. Assim, continuava sinalizando: “[...] não adianta falar que é fácil, porque não é fácil. Mas nós temos que correr atrás. Meu olhar mudou muito. A prática tem que ser diferente e eu vou tentar me esforçar para que isso aconteça” (ROSA – PROFESSORA REGENTE). Meirieu (2002) enfatiza a importância da renúncia de toda a certeza didática, por isso trabalhar com os alunos é um desafio que nos leva a pensar sobre o que se diz e a maneira como se diz, alerta o autor.

A terceira proposta do dia foi realizar atividades em folha xerografada sobre a interpretação da história e atividades de língua portuguesa, dentro da temática do livro lido, conforme os registros abaixo relatam:

Sentados em círculo, nas suas carteiras, explicamos as atividades e os alunos as realizaram. Gustavo e Paulo fizeram a mesma atividade, no entanto com uma proposta voltada para a alfabetização. Após o recreio, retornamos as atividades. No final do livro, havia alguns símbolos africanos e os seus significados. Levamos os símbolos impressos para que os alunos pudessem manuseá-los e escolher aqueles que mais gostavam para fazer uma releitura. Esses seriam utilizados, posteriormente, no painel de autorretratos que iríamos fazer. Para finalizar as atividades do dia, entregamos a cada aluno uma folha xerografada contendo apenas o contorno de uma cabeça para que eles fizessem os seus autorretratos. Essa atividade comporia um painel que iríamos confeccionar de forma coletiva. Assim, utilizando os materiais dispostos em uma mesa, todos os alunos iam realizando a tarefa (DIÁRIO DE CAMPO, 9-8-2019).

O segundo dia planejado para dar continuidade à sequência didática:

Fomos para a sala de vídeo e mediamos uma aula de História e Geografia, utilizando slides elaborados pela pesquisadora. Iniciamos a aula perguntando aos alunos: “Para que serve a História?”. Falamos sobre o surgimento do homem e dos nossos antepassados africanos. Trouxemos as riquezas, os povos, os idiomas, as personalidades, a diversidade cultural, os esportes e as belezas naturais da África. Ao falar da exploração desse continente pelos europeus, abordamos a localização dos continentes e os oceanos no mapa-múndi, até chegar ao período da colonização do Brasil pelos

portugueses e à escravização do povo africano. Os alunos participavam. Ficou combinado que quem quisesse falar teria que levantar a mão e respeitar a fala do colega. No decorrer da conversa, fomos perguntando o que mais tinha chamado a atenção a partir do que tinha sido apresentado. Alguns responderam: “As diversas etnias”, enquanto outros ficaram chocados com os navios negreiros. O aluno Gustavo disse: que o que mais chamou a atenção dele foram “os diamantes”, referindo-se as riquezas do continente africano. Já o aluno Paulo, quando indagado, respondeu: “Os piratas”, fazendo menção à exploração europeia na África e no Brasil, com a utilização das embarcações como meio de transporte para as Grandes Navegações. Após, apresentamos uma história em vídeo sobre a boneca Abayomi²⁵, retomando a conversa sobre a escravização do povo africano e as torturas sofridas nos navios negreiros. Terminada a história, entregamos aos alunos uma atividade em folha xerografada, pedindo que identificassem e pintassem os continentes e os oceanos no mapa-múndi e depois fizessem o caça-palavras. Em seguida nos dirigimos para o fundo da sala, onde, sentados no chão, em círculo, começamos a confeccionar bonecas Abayomi. Trazendo esse debate para os dias atuais, apresentamos aos alunos o clipe da MC Sofia, uma adolescente negra, cantora e compositora brasileira que traz, na música “Menina pretinha”, reflexões acerca da valorização da identidade, racismo e questiona o fato de quase não haver bonecas negras no mercado. As crianças cantavam e dançavam. Assim, terminamos a nossa sequência didática, em que turma realizou todas as atividades propostas no plano de trabalho com afinco (DIÁRIO DE CAMPO, 14-8-2019).

O planejamento e as ações colaborativas entre os pesquisadores, a professora regente e o estagiário foram fundamentais para que a aprendizagem acontecesse de forma significativa para trabalhar a questão racial levantada

25 Abayomi possui origem iorubá e significa encontro precioso ou aquela que traz felicidade. Trata-se de uma boneca artesanal feita por mulheres negras nos navios negreiros, com tecidos rasgados das suas próprias saias ou vestidos, para oferecer às crianças e jovens que se encontravam naquela situação deplorável de escravização, para tentar minimizar o sofrimento deles.

pela docente, além dos conteúdos curriculares. Estamos cientes de que a temática e os conteúdos apresentados na sequência didática não se esgotam em apenas dois dias de trabalho, mas víamos, nessa oportunidade, uma possibilidade de evidenciar que era possível. Era possível a inclusão dos alunos Gustavo e Paulo no currículo da sala de aula, além de compreendermos que eles também eram capazes de aprender, mas que, para tanto, era necessário planejamento. Nesse contexto, a professora Rosa, satisfeita com as aulas, trouxe reflexões sobre a intervenção, dizendo:

As atividades foram muito bacanas. Eu gostei muito e os alunos também, mas é complicado fazer esse tipo de atividade, sempre. Precisamos de muito tempo para planejar, mas agora eu sei o caminho. No ano que vem, prometo a você que vou fazer diferente. Este ano, não dá mais. Já estamos em mais da metade. Vou deixar como está! Lírio, o estagiário, elaborando as atividades e fazendo os relatórios dos alunos [Gustavo e Paulo], porque ele já está acostumado. Está com eles desde o ano passado! (ROSA – PROFESSORA REGENTE).

As aulas com o 4º ano X foram bem-vistas na escola. As professoras do 4º ano Y e do 4º ano W também solicitaram que trabalhássemos com suas turmas as mesmas atividades. Aceitamos o convite e as produções resultantes das sequências didáticas realizadas com as três turmas culminaram na exposição das atividades na mostra cultural da escola no final do ano, contexto que nos faz recordar novamente Givigi (2007), quando diz que a pesquisa-ação colaborativo-crítica possibilita que o desejo de novas possibilidades de ação contagiem os participantes da pesquisa, ajudando-os a se verem “[...] capazes de produzir e recriar saberes, bem como as condições de formação de um professor autônomo, que busca, no conhecimento qualificado, as possibilidades para renovar e inovar em sua prática educativa” (FRANCO; LISITA, 2004, p. 1).

As duas facetas do atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial que ganharam destaque nesta pesquisa foram a formação continuada e o trabalho colaborativo com a classe comum. No entanto, seria impossível não acompanhar o trabalho realizado na sala de recursos multifuncionais, dada a compreensão inicial de atendimento educacional especializado adotado pela escola. Desse modo, tivemos algumas oportunidades de participar do atendimento educacional especializado para

os alunos do contraturno na sala de recursos e, diante das experiências vividas, trazemos uma que nos ajuda a explicitar os desafios presentes nesse espaço-tempo. Descrevemos duas dessas experiências no trecho a seguir:

A professora Tulipa atendia a uma aluna de uma escola vinculada. Com um livro de Língua Portuguesa em mãos transcrevia, no caderno da aluna, algumas atividades do livro sobre o conteúdo encontros vocálicos. Enquanto isso, a menina, sentada em frente à professora, aguardava. Tulipa devolveu o caderno à aluna com três folhas de atividades manuscritas. Ao explicar a primeira atividade para a estudante, a professora indagou: “O que é encontro vocálico, mesmo?”. Em um outro atendimento, observamos um aluno de outra escola vinculada. Na ocasião, como a máquina copiadora da escola estava com defeito, a professora, aleatoriamente, utilizou duas matrizes que encontrou no armário da sala com atividades sobre a letra P. O aluno, que era alfabetizado, demonstrou desinteresse e resistência para realizar a atividade, mas acabou fazendo (DIÁRIO DE CAMPO, 11-04-2019).

Dessa forma, identificamos que, assim como o atendimento educacional especializado na sala de aula comum precisava ser ressignificado, o seu funcionamento na sala de recursos também. Estamos cientes de que essa reformulação está intrinsecamente associada ao processo formativo dos professores, portanto, processual. No entanto, é imprescindível o exercício da ética docente, o planejamento das ações pedagógicas, a compreensão da função dos serviços de apoio e os atendimentos que devem ser realizados nas salas de recursos multifuncionais.

Esse cenário também nos ajudava a compreender o quanto isolar o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais *despotencializava* as ações que podem ser realizadas tanto no turno quanto no contraturno, pois um debate mais amplo contribui com a compreensão de que há conhecimentos a serem mediados aos alunos, por isso o professor precisa apropriá-los, pois, como afirma Meirieu (2002), o professor trabalha sobre o saber que ensina. Para esse autor, “[...] o professor não é apenas um idealizador, mas é também um mestre de obra... deve ser capaz de observar o que se passa e discernir os acontecimentos importantes, aqueles que põem em questão seus objetivos de aprendizagem” (MEIRIEU, 2005, p. 137).

Assim, seja na formação, seja no trabalho pedagógico realizado na classe comum, buscamos tensionar os modos como a escola compreendia o atendimento educacional especializado, destacando como a pesquisa em Educação Especial nos apontava outras possibilidades. Por isso, concordamos com Vieira (2012, p. 30):

Há de se pensar que a mesma especificidade que leva esse indivíduo ao atendimento educacional especializado [na sala de recurso multifuncional], também aparece na sala de aula comum [e nos demais espaços escolares], pois não escolarizamos um sujeito multifacetado que, em um determinado ambiente, apresenta certa necessidade enquanto essa mesma demanda se apaga em outro. Assim, temos nos desafiado a pensar o impacto dessa especificidade no coletivo da sala de aula comum, não alçando esse ambiente ao lugar de coadjuvante em detrimento dos espaços especializados, mas buscando diálogos para que tanto um espaço quanto o outro protagonizem ações pedagógicas para sustentar os processos de desenvolvimento desses estudantes.

Deixamos uma escola inquieta e mais aberta para compreender o sentido do atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial. Não podemos desconsiderar que, no decorrer da pesquisa, passamos por diversos percalços associados às relações interpessoais entre professores, pedagogas e diretoras. Desafios também transversalizaram a gestão de Violeta, a nova diretora escolar.

Experiente na gestão escolar e proativa, Violeta buscou imprimir sua gestão na escola. Acerca da Educação Especial, abraçou a pesquisa e esteve sempre disposta a ouvir. Atenciosa, deu espaço para a apresentação e condução do estudo. Movimentou os trabalhos das professoras especializadas, pois, na sua concepção, as duas eram capazes de realizar o atendimento educacional especializado nos dois espaços (sala de recursos e sala de aula comum), portanto não tinham que ficar fixas em determinado lugar.

Segundo a diretora, os apoios especializados tinham o objetivo de pensar (com o coletivo da escola) os processos de ensino-aprendizagem dos alunos. Convivemos com resistências dos profissionais da unidade de ensino. Além disso, Violeta também compreendia que nenhum aluno público-alvo da Edu-

cação Especial podia ficar fora da sala de aula comum. Sobre os estagiários, começou a direcionar o cumprimento de horários (chegada e saída).

Todas essas mudanças criaram desconfortos e não foram acatadas por todos. O contexto culminou na saída da diretora Violeta, sendo substituída pela coordenadora Begônia, que, conforme já relatado, já havia sido gestora da escola por muitos anos. Esse contexto nos faz perceber que a oferta do atendimento educacional especializado é atravessada por uma multiplicidade de questões, pois, se, de um lado, emerge a ampliação para além das salas de recursos multifuncionais, de outro, há de se pensar como a dinâmica de cada escola afeta esses serviços. No caso da Escola Resistência, os processos de gestão, o modo como o atendimento educacional especializado era compreendido, a organização das redes de apoio e as relações interpessoais afetavam o que poderia complementar e suplementar a escolarização dos estudantes, assim como a realização do trabalho pedagógico de uma maneira abrangente.

Esse cenário nos fazia perceber a importância de compreender o atendimento educacional especializado por meio das redes de relações que o atravessam. Há de se conjugar o olhar crítico e compreensivo sobre como a escola o significa; interação com as normatizações nacionais e locais; os processos de formação inicial e continuada dos professores; as formas como as redes de apoio são significadas e utilizadas; os modos como os alunos são subjetivados nas escolas; a processualidade de cada rede de ensino e escola com as políticas de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar; os processos de gestão das escolas e as interações interpessoais, pois, como afirma Meirieu (2005), a escola é um espaço público, necessitando que seus profissionais atuem a partir de princípios éticos para seja garantido o usufruto de um bem comum a todos os alunos, tarefa primordial do Estado, ou seja, o direito à educação.

O atendimento educacional especializado: algumas considerações

Talvez seja necessário reconhecemos que toda aprendizagem complexa exige ação como motor primordial. Essa afirmação que permeava as propostas de um estudioso como Celestin Freinet ainda está longe de integrar nossa capacidade de ensinar e aprender. Na Educação Especial essa afirmação ganha uma relevância extrema, em função das dinâmicas associadas à preparação contínua que impede que a ‘grande promessa’ da aprendizagem se cumpra. Estar preparado para aprender... Estamos sempre preparados, dependendo daquilo que é reconhecido pelo educador como ‘aprendizagem’. Trata-se, portanto, de valorizarmos o conhecimento que já existe sobre processos de aprender e ensinar, evitando qualquer cisão simplificadora que separe o aluno com deficiência de seus companheiros de mesma idade (BAPTISTA, 2011, p. 72).

Na composição deste livro, tivemos a oportunidade de acompanhar os modos como a oferta do atendimento educacional especializado foi se constituindo, observando como a Educação Especial foi contemplada na legislação vigente e as formas de interpretação desses serviços pelos sistemas de ensino e pelas escolas. Como alertam Kassar e Rebello (2011), esses serviços foram ofertados como substitutivos às escolas. A Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9.394/96 promulgam que eles devem ser oferecidos preferencialmente nas escolas comuns, no entanto sem direcionamentos

para tais realizações. Documentos, como a Política Nacional de Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva (2008), a Resolução nº 4/2009 e o Decreto nº 7.611/2011 avançaram nos encaminhamentos, ponderando que o atendimento educacional especializado fosse realizado nas salas de recursos multifuncionais, no contraturno, em caráter complementar/suplementar à formação dos alunos, levando as escolas a encontrar dificuldades para articular esses serviços de modo mais amplo.

É justamente o fato de reconhecer que as demandas de aprendizagem dos alunos são complexas e plurais que faz a pesquisa em Educação Especial se mover e buscar outros sentidos para o atendimento educacional especializado para que ele não se resuma em espaços-tempos únicos e em ações desconectadas do trabalho educativo escolar. Assumindo esse desafio, o professor Dr. Cláudio Roberto Baptista, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ao tencionar a multiplicidade de ações e de espaços-tempos em que pode ser realizado o atendimento educacional especializado, fez emergir seu conceito como ação pedagógica em Educação Especial.

Tal abordagem nos possibilita compreender que muitas são as ações pedagógicas complementares/suplementares que podem ser trabalhadas por essa perspectiva de atendimento educacional especializado. Esse desafio também é assumido por esta obra, que buscou reconhecer e implementar ações a partir da possibilidade de se ter o atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial, envolvendo profissionais em atuação no cotidiano de uma escola de Ensino Fundamental I da Rede Municipal de ensino da Serra/ES, com matrículas de alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento, rompendo, assim, com perspectivas teóricas que os alojam unicamente nas salas de recursos multifuncionais.

Ao assumirmos esse desafio, tivemos a oportunidade de investigar o atendimento educacional especializado e refletir sobre a oferta de tais serviços. Há movimentos em função da interlocução mais direta entre o atendimento educacional especializado e o trabalho pedagógico com a classe comum. Essa interlocução é atravessada por vários desafios, como: o planejamento coletivo, a colaboração entre os profissionais da educação, os investimentos em formação inicial e continuada, a acessibilidade curricular, as práticas pedagógicas mais inclusivas, os olhares mais prospectivos em relação à aprendizagem dos alunos, entre outros.

Além disso, há políticas constituídas pelas redes de ensino para fazer funcionar as salas de recursos multifuncionais, evidenciando-se a contratação de profissionais, organização das salas e atendimentos aos alunos no contraturno. A criação de redes de apoio à escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial acena para a necessidade de mais estudos para se assumir o atendimento educacional especializado como plural em possibilidades de ação, tendo como horizonte a complementação/suplementação da aprendizagem de alunos e não das deficiências/limitações desses sujeitos.

O desafio em assumir o atendimento educacional especializado tem demandado diálogos com bases teóricas e críticas, comprometidas em defender a educação como direito público e subjetivo, e a Educação Especial como uma área do conhecimento que articula serviços de apoio com o objetivo de auxiliar a escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, para que na lógica de Boaventura de Sousa Santos (2008) possamos falar de uma justiça social e cognitiva.

A concepção de atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial nos ajuda a defender os alunos apoiados pela modalidade de ensino como sujeitos de direitos e com a necessidade de acessar conhecimentos comuns e específicos. Para tanto, cabe defender a acessibilidade curricular e a impossibilidade de se resumir o atendimento educacional especializado a um único espaço, mas, ao contrário, pensá-lo como fértil em espaços de realização e repleto de alternativas e possibilidades de intervenção pedagógica.

Cláudio Roberto Baptista (2011, 2013), grande inspirador do estudo, motivou-nos a pensar esses serviços como não direcionados a alunos “desviantes” e muito menos como corretivos à aprendizagem, mas como uma ação ética e pedagógica voltada a apoiar o sujeito que aprende porque é histórico e social. Diante disso, precisamos construir um sentido mais plural para o atendimento educacional especializado, de modo tal que possamos explorar todas as alternativas que ele traz para que uma rede de apoio se constitua na escola e fortaleça a acessibilidade curricular.

Justamente apoiados nessa defesa que adentramos na escola e, com os seus praticantes, pudemos, por meio da formação em contexto e do trabalho colaborativo, vivenciar possibilidades de reconhecimento do atendimento

educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial. Conforme nos ensinou Baptista (2011, 2013), esses serviços precisam estar enraizados em todos os espaços-tempos escolares de modo a produzir ações diversas, como: atendimento aos alunos no contraturno na sala de recursos multifuncionais, trabalho colaborativo com a classe comum, produção de materiais pedagógicos, atendimento às famílias, planejamento coletivo, formação em contexto, participação no Conselho de Classe, Projeto Político- Pedagógico, entre outras, tendo sempre como horizonte a ampliação do envolvimento dos alunos nos currículos escolares.

Com o cotidiano da escola, vivenciamos experiências que nos ajudaram a compreender que essa concepção de atendimento educacional especializado é desafiadora e complexa, no entanto, possível, apontando melhores condições para os professores mediar os processos de ensino-aprendizagem e para os alunos aprenderem. Não podemos deixar de destacar que tal perspectiva de atendimento é cotidianamente atravessada por situações que ainda desafiam a Educação Especial, como a formação dos professores do ensino comum e da própria modalidade de ensino.

Além disso, a perspectiva é atravessada por desafios que se presentificam nos debates sobre a Educação Especial de modo mais amplo: dificuldades em desenvolver ações colaborativas nas escolas; o uso de laudos que ainda rotula os alunos; as fragilidades dos momentos de planejamento e acompanhamento do trabalho educativo pelos coordenadores pedagógicos; os currículos escolares engessados; as práticas de ensino tradicionais; os processos de avaliação de aprendizagem ainda marcados por uma abordagem positivista. Além dos elementos citados, encontramos também na Escola Resistência relações interpessoais implicando o trabalho educativo e, conseqüentemente, a Educação Especial e o atendimento educacional especializado.

Precisamos ainda dizer que as redes de ensino devem aprofundar os debates sobre o atendimento educacional especializado, pois, muitas vezes, só as atividades de contraturno e realizadas nas salas de recursos multifuncionais são significadas como atendimento educacional especializado, colocando as ações do turno comum (como trabalho colaborativo) como uma ação da Educação Especial, mas não do atendimento educacional especializado. Esse cenário alerta para a relevância de mais pesquisas apoiadas em metodologias de pesquisa implicada/engajada, como a pesquisa-ação colaborativo-crítica, tomando as equipes técnico-pedagógicas das Secretarias de Educação como

participantes do estudo para aprofundar o conhecimento sobre a implementação de políticas que abordem o atendimento educacional especializado amplo em ações e possibilidades.

Esperamos que os leitores desta obra se contagiem com as discussões aqui produzidas e que outros profissionais da educação também se sintam incentivados a investigar as plurais facetas do atendimento educacional especializado que nos traz desafios para a sua execução na escola, mas também se constitui em uma inesgotável fonte de produção de novos conhecimentos.

Referências

- AGUIAR, Ana Marta Bianchi de. **Calcanhar de Aquiles**: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar. 2015. 264 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- AINSCOW, Mel; PORTER, Gordon; WANG, Margaret. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997. (Textos originais em inglês, apresentados em Salamanca, 1994).
- ALARCÃO, Izabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALMEIDA, Mariângela Lima de. **Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar**: entre o agir comunicativo e o agir estratégico. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.
- ALMEIDA, Mariangela Lima de. A prática pedagógica inclusiva: o ensino em multiníveis como possibilidade. *In*: ALMEIDA, Mariangela Lima de; RAMOS, Ines de Oliveira (org.). **Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas**. Curitiba: Appris, 2012. p. 71-100.
- AMARAL, Ligia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando das diferenças físicas, preconceitos e sua superação. *In*: AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 1998.
- ANDRÉ, M. A formação do pesquisador da prática pedagógica. **Revista Plurais**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 30-41, jan./abr. 2016.
- ARAÚJO, Geonias Ribeiro de Araújo. **Este é o meu cabelo**. Belo Horizonte: Nandyala, 2018.
- ARAÚJO, Vania Carvalho de. A cidade como espaço público de educação e afirmação da cidadania: a experiência de Vitória/ES, Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 135-148, jan./abr. 2011.
- BAPTISTA, Claudio Roberto; TEZZARI, Mauren. Construir redes: serviços de apoio em educação especial no município de Porto Alegre. **Revista Reflexão e Ação** (Unisc), Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 1, p. 104-118, 2009.

- BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 1, p. 59-76, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400006>. Acesso em: 14 set. 2021.
- BAPTISTA, Cláudio Roberto. Ação Pedagógica e Educação especial: para além do AEE. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno (org.). **Prática Pedagógica na Educação especial**: multiplicidade no atendimento educacional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013.
- BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- BARBIER, Renné. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro, 2002.
- BASSANI, Elizabete. **As políticas quantificadoras da educação e as “novas” formas de exclusão**: os “inclassificáveis”. 2013. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- BORGES, Carline Santos. **Atendimento educacional especializado e os processos de conhecimento na escola comum**. 2014. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CEB. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 23 maio 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Consulta ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=13945438>. Acesso em: 16 set. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 25 de set. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 6 jun. 2020.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943**. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Brasília, DF: Presidência da República, 01 maio 1943. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 6 jun. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 6494, de 07 de dezembro de 1977**. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 09 dez. 1977. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16494.htm. Acesso em: 6 jun. 2020.

- BRASIL. **Lei nº 8859, de 23 de março de 1994**. Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio. Brasília, DF: Presidência da República, 23 de março 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8859.htm Acesso em: 6 jun. 2020.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Presidência da República, Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 16 set. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611/2011, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. 17 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 14 set. 2021.
- BRASIL. Edital nº 8. Programa Incluir. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 jul. 2006, p. 30-31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>. Acesso em: 29 jul. 2019.
- BRASIL. **Lei Nacional nº 11.781/2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 5 fev. 2020.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 1961.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 20 de dezembro de 1961. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, 11 de ago. 1971.
- BRASIL. **Lei nº 13.146/15, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 6 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm#art127. Acesso em: 14 set. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Brasília, DF: ABMES, 2009. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Normativa-17-2009-12-29.pdf>. Acesso em: 14 set. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 11 de setembro de 2001. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf. Acesso em: 10 abr. 2018.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Edital nº 1, de 26 de abril de 2007**. Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf. Acesso em: 14 set. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC, 1994.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996**. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 1996. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/1996/Reso196.doc>. Acesso em: 6 jun. 2020.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005/2014, período de 2014 a 2024**. Disponível em: pne.mec.gov.br. Acesso em: fev. 2020.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2008.
- BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br>. Acesso em: 10 jan. 2019.
- BRASIL. **Portaria Interministerial nº 186, de 10 de março de 1978**. Brasília, DF: MEC/MPAS, 1978.
- BRASIL. **Decreto nº 7.690, de 02 de março de 2012**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. Brasília, 2012.
- BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. 2. ed. São Paulo: Educ, 1999.
- BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma perspectiva de educação especial? *In*: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, A. (org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 43-63.
- CAETANO, Andressa Mafezoni. **A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência: o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.
- CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.
- CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Práticas educativas: ensino colaborativo**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. Disponível em <http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/Livro9.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

- CORREIA, Gilvane Belém. **Deficiência, conhecimento e aprendizagem**: uma análise relativa à produção acadêmica sobre educação especial e currículo. 2016. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago 2008.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. **Educação Especial e currículo escolar**: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.
- EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira; VIEIRA, Alexandro Braga. Formação de professores e práticas pedagógicas: escola como lócus de formação e aprendizado de todos. *In*: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2014, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos, 2014.
- FARIAS Rhaisa Naiade Pael; MÜLLER, Fernanda. A cidade como espaço da infância. **Educação e Realidade**, v. 42, n. 1, p. 261-282, jan./mar. 2016.
- FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Políticas educacionais e trabalho docente no Espírito Santo e suas novas formas de regulação. *In*: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade; Vieira, Livia Fraga (org.). **O trabalho docente na educação básica no Espírito Santo**. v. 1. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 39-57.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 set. 2021.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro; LISITA, Verbena. Action research: limits and possibilities in teacher education. **British Education Index (BEI)**, Brotherton Library – University, p. 1-15, 2004.
- FREIRE, Madalena. **Educador**: educa a dor. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- FREITAS, Marcos Cesar; SILVA, Ana Paula Ferreira da. Escolarização, trabalho e sociabilidade em “situação de risco”: apontamentos para uma antropologia da infância e da juventude sob severa pobreza. *In*: FREITAS, Marcos Cesar (org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-45.

- FUSARI, José Cerchi. **Formação contínua de educadores na escola e em outras situações.** In: BRUNO, Eliane Bambino Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- GARCIA, Rosalba. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18 n. 52, p. 101-139, jan./mar. 2013.
- GIVIGI, R. do N. **Tecendo redes, pescando ideias:** ressignificando a inclusão nas práticas educativas da escola. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.
- GOMES, Vitor; PIROVANE, Thalitta Pereira. O cinema como recurso didático e inclusivo: propostas de uso em sala de aula a partir de filmes sobre autismo. In: MAFEZONI, Andressa; GOMES, Victor. **Diálogos com os professores:** práticas e reflexões sobre a inclusão escolar (org.) Vitória: Edufes, 2016.
- GRUNDY, S. **Curriculum:** product or praxis. Lewes: Falme Press, 1988.
- HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Dados estatísticos:** estado e municípios: Serra/ES. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/es/serra.html>. Acesso em: 14 set. 2021.
- JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004 (Col. Educação Contemporânea).
- JESUS, Denise Meyrelles de. Formação continuada: construindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e educação inclusiva. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (org.). **Pesquisa e educação especial:** mapeando produções. Vitória: Edufes, 2005. p. 203-218.
- JESUS, Denise Meyrelles de. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (org.). **Inclusão e escolarização:** múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006a. p. 95-106.
- JESUS, Denise Meyrelles de. **Inclusão escolar na escola básica:** articulando, pela via da pesquisa-ação-crítica, a formação de educadores sujeitos de conhecimento. In: SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, .10, 2006, Vitória. **Anais [...].** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2006b. p. 50-59.
- JESUS, Denise Meyrelles de. Formação de Professores para inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimento. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini (org.). **Temas em educação especial:** conhecimentos para fundamentar a prática. Brasília, DF: Capes – Proesp, 2008a.
- JESUS, Denise Meyrelles de. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas mais inclusivas? In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (org.). **Educação especial:** diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008b. p. 139-159.

- JESUS, Denise Meyrelles de. **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- JESUS, Denise Meyrelles de; VIEIRA, Alexandro Braga; EFFEGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 771-788. jul./set. 2014.
- JESUS, Denise Meyrelles de *et al.* Avaliação e educação especial: diálogos sobre diagnóstico, Planejamento e rendimento escolar nas salas de recursos multifuncionais. *In*: JESUS, Denise Meyrelles; VICTOR, Sônia Lopes; GONÇALVES, Agda Felipe Silva. **Formação, práticas pedagógicas e inclusão escolar no Observatório Estadual de Educação Especial** (org.). São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. p. 93-114.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, 6., 2011, Nova Almeida. **Anais** [...]. Nova Almeida: Snpec, 2011. v. 1, p. 1-17, 1 CD-ROM.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos**. Curitiba: Editora da UFPR, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.
- LIMA, Paulo Gomes. Uma leitura sobre Paulo Freire em três eixos articulados: o homem, a educação e uma janela para o mundo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 63-81, set./dez. 2014.
- MACHADO, Andréia Carla; ALMEIDA, Maria Amélia. Parceria no contexto escolar: uma experiência para a educação inclusiva. **Psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, n. 84, p. 344-351, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v27n84/v27n84a04.pdf>. Acesso em: 14 set. 2021.
- MARIANO, Clayde Aparecida Belo da Silva. **Formação continuada na/da escola**: contribuições para a inclusão de crianças e de professores com deficiência na educação infantil. 2018. 233 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Espírito Santo Campus Alegre, 2018.
- MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Falem com elas: construir diálogos na escola inclusiva. *In*: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (org.). **Educação inclusiva**: escolarização, política e formação docente. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 13-33.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.
- MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro 1: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. Tradução de Bedel Orofino Schaeffe. São Paulo: Cortez, 2000.
- MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

- MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de recomeçar. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MELO, Silmara Cássia Barbosa; ARAGÃO, Wilson Honorato. Política de avaliação em larga escala: “educação para todos” ou exclusão em nome da “qualidade”? **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. 2, p. 1152-1164, nov. 2017.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 set. 2021.
- MENDES, Eniceia Gonçalves Mendes; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011.
- MICHELLES, Maria Helena; GARCIA, Rosalba. Implicações da diversificação na dinâmica das salas multimeios na Rede Municipal de Florianópolis: o caráter conservador da perspectiva inclusiva na educação especial. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, .6, Nova Almeida/Serra. **Anais** [...], Nova Almeida/Serra: Ufes, UFRGS, UFSCar, 2011, p.1-18. 1 CD-ROM.
- MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, Abrasco, 1995.
- MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.
- MOLL, Jaqueline. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. **Revista Pedagógica Pátio**, Artmed, n. 51, p. 12-15, ago./out. 2009.
- MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina. 2008.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 7-37.
- MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- NASCIMENTO, Elvira Lopes (org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Claraluz, 2009.
- NASCIMENTO, Alice Pilon do. **Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado**: possibilidades, movimentos e tensões. 2014. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

- NÓVOA, António Sampaio da. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.
- NÓVOA, António Sampaio da. Prefácio. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **História e histórias de vida**: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense. Porto Alegre: EDIPURCRS, 2004. p. 7-12.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. O trabalho docente na educação básica no Espírito Santo. *In*: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; VIEIRA, Lígia Fraga (org.). **Políticas educacionais e trabalho docente no Espírito Santo e suas novas formas de regulação**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.
- OLIVEIRA, Ivone Martins; PINTO, Ana Kátia Pereira. Estágio extracurricular e formação em educação especial. *In*: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto. (org.). **Professores e Educação Especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação/CDU/Facitec, v. 1, p. 105-123, 2011.
- PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.
- PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- PARO, Vitor Henrique. A utopia da gestão escolar democrática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo. n. 60, p. 51-53, fev. 1987.
- PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. *In*: SILVA, Luiz Heron da (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 300-307.
- PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.
- PARO, Vitor Henrique. **Eleição de diretores**: a escola pública experimenta a democracia. 2. Ed. Campinas: Papirus, 2003.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, p. 17-52, 2005.
- PRIETO, Rosângela Gavioli. A educação especial em municípios paulistas: histórias singulares ou tendência unificadora? *In*: BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de. **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 57-58.
- PRIETO, Rosângela Gavioli. Políticas públicas de inclusão: compromissos do poder público, da escola e dos professores. **Revista de educação APEOESP**, São Paulo, v. 1, n. 16, p. 23-28, mar. 2003.
- PRIETRO, Rosângela Gavioli; ANDRADE, Simone Girardi; SOUZA Marcia Maurílio. Inclusão escolar, permanência e direito à aprendizagem: estudo sobre trajetórias e desempenho escolar em uma escola municipal. **Revista Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 389-404, set./dez. 2017.

- PROJETO Político Pedagógico da Escola Resistência. Serra, 2015.
- ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1994.
- SÁ-CHAVES, Idália; AMARAL, Maria João. Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário. *In*: ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e supervisão**: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto, Portugal: Porto, 2000. p. 78-95.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANDER, Benno. **Gestão da educação na América Latina**: construção e reconstrução do conhecimento. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, Portugal, n. 80, p. 11-43, mar. 2008.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SCHUCHTER, Terezinha Maria. Projeto político-pedagógico e processos democráticos na escola: conselhos escolares e formação humana. *In*: ALVES, Edson Pantaleão; NUNES, Kézia Rodrigues; BRITO, Rosemeire dos Santos (org.). Curitiba: CVR, 2017. (Coleção Conselhos Escolares).
- SERRA. **Lei Orgânica Municipal, de 5 de abril de 1990**. Serra, ES: Câmara Municipal da Serra, 1990. Disponível em: http://www.camaraserra.es.gov.br/uploads/filemanager/Paginas/lei_organica_serra.pdf. Acesso em: 14 set. 2021.
- SERRA. **Lei nº 1647, de 24 de novembro de 1992**. Dispõe sobre a organização e a estrutura do Conselho Municipal de Educação do Município de Serra-ES, dá outras providências. Serra, ES: Câmara Municipal da Serra, 1992. Disponível: <http://prefeiturasempapel.serra.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L16471992.html>. Acesso em: 14 set. 2021.
- SERRA. **Lei nº 1691, de 12 de março de 1997**. Dispõe sobre alterações na Lei nº. 1647, de 24 de novembro de 1992. Serra, ES: Câmara Municipal da Serra, 1992. Disponível em: <http://prefeiturasempapel.serra.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L19611997.html> Acesso em: 14 set. 2021.
- SERRA. **Lei nº 2172, de 22 de março de 1999**. Altera o Estatuto do Magistério Municipal. Serra, ES: Câmara Municipal da Serra, 1999. Disponível em: <http://prefeiturasempapel.serra.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L21721999.html>. Acesso em: 14 set. 2021.
- SERRA. **Lei nº 4.432, de 04 de novembro de 2015**. Plano Municipal de Educação. Serra, ES: SEDU/SERRA. Disponível em: www.serra.es.gov.br. Acesso em: 25 fev. 2020.

- SERRA. **Portaria nº 0010/2018**. Estabelece diretrizes para elaboração, análise, aprovação e cumprimento do calendário escolar. Secretaria Municipal de Educação, Serra, ES, 2018. Disponível em: <http://www.serra.es.gov.br/arquivo/1555521791227-portaria-n-n-00102018calendario-e-anexos.pdf>. Acesso em: 14 set. 2021.
- SERRA. **Resolução nº 0199/2019**. Aprova a alteração do Regimento Referência para as Unidades de Ensino da Rede Municipal da Serra – Espírito Santo. CMES, Serra, 2019. Disponível em: <http://www4.serra.es.gov.br/site/download/1582046090029-resolucao-cmes-199-2019-regimento-referenciapdf-correto.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2020.
- SERRA. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Ensino. **Orientação Curricular: De Educação Infantil e Ensino Fundamental: articulando saberes, tecendo diálogos**. Serra, ES: ABBA, 2008. Disponível em: <http://www4.serra.es.gov.br/site/download/1540303457867-orientao-curricular-2008.pdf>. Acesso em: 14 set. 2021.
- SERRA. **Portaria nº 0011/2019**. Estabelece diretrizes para a organização das Matrizes Curriculares para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, nas Unidades de Ensino da Rede Municipal de Serra/ES, para o ano letivo de 2020. Secretaria Municipal de Educação, Serra, ES, 2019. Disponível em: <http://www4.serra.es.gov.br/site/download/1575046463725-portaria-n-n-0011-2019.pdf>. Acesso em: 14 set. 2021.
- SERRA. **Resolução CMES 153/2010**. Implementação da modalidade EJA no município da Serra. Secretaria Municipal de Educação, Serra, ES, 2010. Disponível em: <http://www4.serra.es.gov.br/site/download/1558630044304-documento-da-modalidade-de-eja-serra-2.pdf>. Acesso em: 14 set. 2021.
- SERRA. **Decreto nº 4566, de 24 de julho de 2014**. Transforma escola municipal de ensino fundamental em escola municipal de ensino fundamental de tempo integral. Palácio Municipal, Serra, ES, 24 jul. 2014. Disponível em: <http://prefeiturasempapel.serra.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/D45662014.html>. Acesso em: 14 set. 2021.
- SERRA. **Portaria nº 0010/19**. Dispõe sobre o processo de organização das matrículas nos Centros Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino da Serra, para o ano letivo de 2020. Secretaria Municipal de Educação, Serra, ES, 2019. Disponível em: <http://www4.serra.es.gov.br/site/download/1575046176092-portaria-n-n-0010-2019-cmei.pdf>. Acesso em: 14 set. 2021.
- SERRA. **Portaria nº 0008/2019**. Política de Educação em Tempo Integral para o Município da Serra. Serra: SEDU SERRA, 2019.
- SERRA. **Resolução CMES nº 0199/2019**. Aprova a alteração do Regimento Referência para as unidades de ensino. SEDU/CMES, Serra, ES, 2019. Disponível em: <http://www4.serra.es.gov.br/site/download/1582046090029-resolucao-cmes-199-2019-regimento-referenciapdf-correto.pdf>. Acesso em: 14 set. 2021.
- SERRA. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno pedagógico de educação especial – EMEF**. Serra: SEDU, 2017.
- SERRA. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno pedagógico de educação especial – CMEI**. Serra: SEDU, 2017.
- SERRA. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução CMES nº. 193**. Regulamenta a oferta da Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino da Serra – ES e dá outras providências, Serra, 22 dez. 2014. Disponível em: www.serra.es.gov.br. Acesso em: 5 mar. 2020.

- SERRA. **Resolução CMES nº 194/2015**. Dispõe sobre o processo de Consulta Pública à comunidade escolar para escolha dos candidatos às funções de Diretor e Coordenador de Turno e dá outras providências. SEDU/CMES, Serra, 2015. Disponível em: <http://www.serra.es.gov.br/arquivo/1449001539458-resoluo-cmes--n-1942015.pdf>. Acesso em: 14 set. 2021.
- SERRA. **Decreto nº 6488, de 14 de agosto de 2015**. Institui novo modelo para a escolha de candidatos à função de diretor escolar e coordenador de turno das unidades de ensino da rede municipal da serra/es, e trata de outros dispositivos correlatos. Serra, 2015. Disponível em: <http://prefeiturasempapel.serra.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/D64882015.html>. Acesso em: 14 set. 2021.
- SERRA. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução CMES nº 195**. Aprova as Diretrizes para Educação Especial na rede municipal de ensino da Serra/ES e dá outras providências. SEDU/CMES, Serra, 2016. Disponível em: <http://www4.serra.es.gov.br/arquivo/1540303385962-resoluo-cmes-n1952016-e-diretrizes-para-a-educao-especial.pdf>. Acesso em: 14 set. 2021.
- SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Documentos curriculares e as flexibilizações: escrita histórico-social do currículo em educação especial. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 56-71, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25498/18550>. Acesso em: 14 set. 2021.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SCOPEL, Edna Graça. **A educação popular nas experiências e práticas de integração curricular no Proeja do Ifes**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.
- SOBRINHO, Reginaldo Célio; ALVES, Edson Pantaleão. A relação família e escola em um contexto de escolarização do aluno com deficiência: reflexões desde uma abordagem sociológica figuracional. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, n. 49, p. 323-338, jul./set. 2013.
- SOUZA, Ana Cláudia de *et al.* A inclusão escolar no município de Paranaíba (MS): reflexões sobre a atuação profissional do monitor de alunos com deficiência. **Revista Pedagógica**, Chapecó: UnoChapecó, ano 16, v. 2, n. 29, p. 637-664, jul./dez. 2012. Disponível em: [https://www.semanticscholar.org/paper/A-inclus%C3%A3o-escolar-no-munic%C3%ADpio-de-Parna%C3%ADba-\(MS\)%3A-a-Souza-Bezerra/8a5b2c493f53e9adb3ebba1539d8428d9803284b](https://www.semanticscholar.org/paper/A-inclus%C3%A3o-escolar-no-munic%C3%ADpio-de-Parna%C3%ADba-(MS)%3A-a-Souza-Bezerra/8a5b2c493f53e9adb3ebba1539d8428d9803284b). Acesso em: 14 set. 2021.
- TARDIF, Maurice; LESSARD Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.
- UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1998.

- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. São Paulo: Papirus, 2008. p. 1-11.
- VIEIRA, Alexandro Braga. **Práticas pedagógicas e formação continuada de professores no ensino da língua materna: contribuições para a inclusão escolar**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.
- VIEIRA, Alexandro Braga. **Construindo práticas pedagógicas no contexto da diversidade humana: quando a sala de aula se transforma em espaços de aprendizagens para todos**. Vitória: Edefes, 2010. p. 111-133.
- VIEIRA, Alexandro Braga. **Currículo e educação especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.
- VIEIRA, Alexandro Braga. **Táticas e estratégias constituídas por professores para a articulação do currículo e o atendimento educacional especializado**. 2015. Relatório de Pós-Doutorado (Pós-Doutoramento em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- VIEIRA, Alexandro Braga; RAMOS, Inês de Oliveira. **Construção de ecologias de saberes e práticas: diálogos com Boaventura de Sousa Santos**. Vitória: FDV Publicações, 2018.
- VIEIRA, Alexandro Braga; RAMOS, Inês de Oliveira; SIMÕES, Renata Duarte. **Inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, 2018.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.
- WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.
- WOOD, Ellen Meiksins. Whose job is it anyway? Educational roles in inclusion. **Exceptional Children**, v. 64, n. 2, p. 181-195, 1998.
- ZANETTI NETO, Giovanni. **Delineamento de ações educativas para o ensino de Física na educação de jovens e adultos**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

Sobre os autores

Sabrina Selvatici Gomes Ghidini

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação – UFES (2018/2020). Possui licenciatura plena em Pedagogia – Habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Magistério da Educação Especial (1998/2002) – UFES. Especialização em Gestão Educacional: administração, supervisão, orientação e inspeção escolar. Desenvolve pesquisas no âmbito da Educação Especial, com ênfase na formação docente, práticas pedagógicas e Atendimento Educacional Especializado. Membro do grupo de pesquisa " Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar". Professora estatutária nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Serra - ES.

Alexandro Braga Vieira

Pós-doutorado (2015), doutor (2012) e mestre (2008) em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Possui graduação em Pedagogia (2012) e Letras (2001). Atualmente é professor adjunto a da Universidade Federal do Espírito Santo. Credenciado no Programa de Pós-Graduação em Educação e coordenador do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando nos seguintes temas: currículo, educação especial, formação docente, práticas pedagógicas, atendimento educacional especializado.

De forma contextualizada, dinâmica e inovadora, este livro nos convida ao diálogo teórico-prático sobre a Educação, Educação Especial e, em particular, sobre o Atendimento Educacional Especializado em seus modos de formação docente no contexto da escola. Além disso, pressupõe uma interação com diferentes setores da educação, da assistência social, do direito, da saúde, entre outras áreas, sempre tendo como objetivo a escolarização de qualidade socialmente sustentada para o público-alvo da Educação Especial.

As questões trazidas sinalizam de forma sensível e ética o cotidiano da sala de aula e os questionamentos a serem feitos às redes de ensino, além de mostrar caminhos para pensar possibilidades de uma educação inclusiva. Portanto, neste momento histórico e político, que exige respostas fortes e inovadoras, este livro é resistência.

Prof^a. Dr^a. Denise Meyrelles de Jesus



encontrografia  INCLUI

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia