

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ARIADNA PEREIRA SIQUEIRA EFFGEN**

**A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA: POLÍTICAS INSTITUÍDAS E
PRÁTICAS EDUCATIVAS**

VITÓRIA
2017

ARIADNA PEREIRA SIQUEIRA EFFGEN

**A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA: POLÍTICAS INSTITUÍDAS E
PRÁTICAS EDUCATIVAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, com ênfase na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Denise Meyrelles de Jesus

VITÓRIA

2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)
Bibliotecário: Clóvis José Ribeiro Junior – CRB-383 ES-000527/O

E27e Effen, Ariadna Pereira Siqueira, 1982-
A escolarização de alunos com deficiência : políticas
instituídas e práticas educativas / Ariadna Pereira Siqueira
Effen. – 2017.
240 f. : il.

Orientador: Denise Meyrelles de Jesus.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação especial. 2. Escolarização. 3. Inclusão escolar.
4. Pesquisa-ação em educação. 5. Prática de ensino. I. Jesus,
Denise Meyrelles de, 1952-. II. Universidade Federal do Espírito
Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ARIADNA PEREIRA SIQUEIRA EFFGEN

A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: POLÍTICAS INSTITUÍDAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Doutora em
Educação.

Aprovada em 26 de janeiro de 2017.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Denise Meyrelles de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Ivone Martins de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Rogério Drago
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Claudio Roberto Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Professora Doutora Rosana Carla do Nascimento Givigi
Universidade Federal do Sergipe

Dedico esse trabalho aos pesquisadores e professores, que sonham, lutam e buscam todos os dias ensinar seus alunos, compreendendo que neste ato estão garantindo o direito à educação e a humanização dos alunos público-alvo da educação especial, razão de ser/estar professora.

Agradecer

Estou aqui, mas não quero pedir
Estou aqui, mas não é pra clamar
De joelhos estou diante de Ti
Ouve o Deus o que eu vou te falar
Já vivi muita desilusão
Mas venci segurando em sua mão
Eu percebi que cuidaste de mim
Bem mais do que pedi

Eu só quero agradecer, nada mais
O que nem imaginei, Tu me dás
Não consigo entender
Mas eu posso agradecer
Senhor já vivi muita desilusão
Mas venci segurando em sua mão
Percebi que cuidaste de mim
Bem mais do que pedi

Eu só quero agradecer, nada mais
O que nem imaginei, Tu me dás
Não consigo entender
Mas eu posso agradecer
Eu só quero agradecer, nada mais
O que nem imaginei, Tu me dás
Não consigo entender
Mas eu posso agradecer

Por tudo o que sou e ainda serei
Por que já lutei e tive a vitória
Por tudo o que sei e o que não entendo
Eu quero agradecer
O que passou e o que virá

Está em tuas mãos minha história
Por que me criou, porque sou amado
Eu quero agradecer

Eu só quero agradecer, nada mais
O que nem imaginei, Tu me dás
Não consigo entender
Mas eu posso agradecer
Eu só quero agradecer, nada mais
O que nem imaginei, Tu me dás
Não consigo entender
Mas eu posso agradecer

Eu só quero agradecer, nada mais
O que nem imaginei, Tu me dás
Como entender? Eu só posso agradecer
Expressão Vocal

AGRADECIMENTOS

Ao Eterno Deus, por me amar, proteger e conceder sabedoria. A Ti, toda honra e toda glória. Tu és meu refúgio e fortaleza.

Aos meus pais, Ana e Alcino, que se eternizam todos os dias através dos filhos em suas realizações e na forma de viver.

Aos meus irmãos, Weslaine e Luciano, que têm sido o porto seguro em momentos tão dolorosos e ao mesmo tempo a companhia perfeita de celebrar momentos preciosos como estes.

Ao Jefferson, companheiro de jornada; sem você é impossível ser quem sou e constituir a família que somos. Ao Arthur, por ser a companhia constante ao final do trabalho.

A Valentim, Tereza, Aline, Anderson, Mel e Filipe, pessoas que aprendi a amar e tomei como minha família.

À minha orientadora, professora Denise Meyrelles de Jesus; obrigada por ser quem é em minha vida, a voz de aposta incansável; com você aprendi que todos podem ir além.

Aos professores Rogério Drago, Ivone Martins de Oliveira e Rosana Carla do Nascimento Givigi, que acompanharam esta pesquisa, pelo diálogo, disponibilidade e contribuição durante o fazer deste estudo; e a Claudio Roberto Baptista, pela acolhida e atenção na leitura e análise deste trabalho.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, pelos momentos de reflexão e aprendizagem.

Aos integrantes do GESA, por nos acolherem e conosco estabelecerem um dialogo que nos ajudasse a pensar os alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento.

Aos companheiros do grupo de pesquisa. Todos vocês, de algum modo, colaboraram com este trabalho: Aline, Carline, Christiano, Merislandia, Sonia, Karol, Renata e Lorryne.

Aos amigos Christiano e Claudiana, pelo apoio incondicional com as transcrições e descrições, pelo cuidado ético com o material e pelo esforço contínuo de fazer o melhor.

Aos meus amigos queridos, Alex, Gírlene e Ines, pela colaboração, carinho, companheirismo, amizade e incentivo nos momentos de tensão.

Aos profissionais da Escola Manoel de Barros, que nos acolheram, embarcaram em nossas invenções e nos mostraram como se faz educação nesse país; ou seja, com muita garra e visão prospectiva de que todos podem.

À Capes, pelo fomento financeiro concedido para a realização desta pesquisa.

RESUMO

Este estudo se desenvolveu no período de março de 2014 a dezembro de 2015, numa escola de Ensino Fundamental e Médio da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo, localizada no município da Serra. Concentra-se aqui em pensar os processos de escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial pela via do trabalho colaborativo da pesquisadora e da professora especialista com a professora da sala de aula regular. Estudam-se também, junto a um aluno com Transtornos Globais do Desenvolvimento, estratégias de mediação pedagógica que proporcionem a constituição de processos que possibilitem a vivência da linguagem escrita como uma das múltiplas linguagens do aprendizado escolar e do uso da comunicação alternativa e ampliada como elementos necessários à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno. O trabalho conta com as contribuições da Matriz da psicologia Histórico-Cultural e da pedagogia Histórico-crítica. Assim, constrói diálogos com teóricos que nos ajudam a transversalizar a questão de aprendizagem e desenvolvimento pela via da mediação e da prática pedagógica em sala de aula. Para a discussão de questões referentes ao processo de apropriação, aprendizagem e desenvolvimento, dialoga-se com Vigotski, Martins, Góes, Saviani e Duarte; no campo pedagógico, com Meirieu, Drago e Sforini; e no âmbito da Educação Especial, com pesquisadores da área, como Jesus, Vasques e Baptista. Como perspectiva teórico-metodológica, fundamenta-se nos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica como meio de construir junto à escola alternativas para que todos os alunos possam ter acesso ao conhecimento, ou seja, que todos possam aprender. Observa-se, mediante a análise dos dados, que as práticas pedagógicas podem se constituir numa via potente para garantir o acesso ao conhecimento mediado na escola; a mediação do professor é fundante para o processo de apropriação, aprendizagem e desenvolvimento do aluno; há necessidade constante de retomar, nos momentos de formação continuada em contexto, as discussões sobre a prática pedagógica. A pesquisa-ação colaborativo-crítica nos possibilitou de forma colaborativa criar movimentos alternativos ao espaço-tempo do contexto educativo, de modo a potencializar os processos de escolarização dos alunos também atendidos pela Educação Especial. É fundamental que no processo de ensino o professor conte com diferentes apoios para potencializar as ações na sala de aula regular como o espaço de garantia do direito à educação de todos os alunos.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão escolar. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This study was developed from March 2014 to December 2015, in a Primary and Secondary School of Serra (a municipality in the State of Espírito Santo, Brazil). It focuses on thinking about the schooling processes of students who are the target audience of Special Education, through the collaborative work of the researcher and the specialist teacher with the regular classroom teacher. We also analyzed, along with a student with Global Developmental Disorders, pedagogical mediation strategies that provide the constitution of processes that enable the experience of written language as one of the multiple learning languages, and the use of alternative and expanded communication as necessary elements for the learning and development of the student. The study relies on the contributions of Matrix of Historical-Cultural Psychology and Historical-Critical Pedagogy. Thus, it dialogues with theoretical constructs that help us explore the issue of learning and development through mediation and pedagogical practice in the classroom. For the discussion of issues relating to the process of appropriation, learning and development, we dialogue with the works of Vygotsky, Malik, Góes, Saviani and Duarte; in the educational field, with Meirieu, Drago and Sforzi; and in Special Education, with researchers such as Jesus, Vasques and Baptista. As a theoretical-methodological perspective, it is based on assumptions of collaborative-critical research, as a means to build alternatives to the school so that all students can access knowledge, that is, so everyone can learn. It was observed, through data analysis, that pedagogical practices can be a powerful route to ensure access to mediated knowledge in school; teacher mediation is the foundation for the student's process of appropriation, learning and development; there is a constant need to resume the discussions about pedagogical practice, in moments of continuing education in context. Collaborative-critical action research has enabled us to create collaborative alternative movements to the space-time of the educational context, in order to enhance the process of education of students who are also attended by Special Education. It is essential that in the teaching process the professor counts on different supports to enhance the actions in the regular classroom as the guarantee of the right to education of all students.

Keywords: Special Education. School inclusion. Pedagogical Practices.

RÉSUMÉ

Cette étude a été réalisée à partir de Mars 2014 à Décembre 2015, dans une école de l'enseignement primaire et secondaire publique, dans l'Etat du Espírito Santo, situé à Serra. Le projet concentre en réfléchir dans les processus éducatif des élèves public cible de l'éducation spéciale, par le travail collaboratif de chercheur et expert enseignant avec l'enseignant de la classe régulière. On étudie également, à côté d'un élève ayant des Troubles Envahissants du Développement, les stratégies de médiation pédagogique fournir la mise en place des processus qui permettent l'expérience du langage écrit comme l'un des multiples langage d'apprentissage scolaire et l'utilisation de la communication alternative et élargie comme des éléments nécessaires à l'apprentissage et le développement des élèves. Ce travail a pour base la Matrice de la psychologie Historico-culturelle et la pédagogie historico-critique. Donc, il construit ainsi des dialogues avec théoriciens qui nous aident intégrer des questions d'apprentissage et développement au moyen de la médiation et de la pratique pédagogique en classe. Pour une discussion sur les questions relatives au processus d'appropriation, de l'apprentissage et du développement, le dialogue est avec Vygotsky, Martins, Garcia, Saviani et Duarte. Dans le domaine de l'éducation, les questions dialoguent avec Meirieu, Drago et Sforini; et dans l'éducation spéciale avec des experts, comme Jésus, Vasques et Baptista. Comme un point de vue théorique et méthodologique, il est basé sur les hypothèses de la recherche-action-collaborative-critiques comme un moyen de construire à côté de l'école alternative de sorte que tous les élèves peuvent avoir accès à la connaissance, ce qui signifie que tout le monde peut apprendre. On observe, en analysant les données, les pratiques pédagogiques peuvent être constitué un moyen d'assurer l'accès à la connaissance intermédiaire à l'école; la médiation de l'enseignant est fondamental pour le processus d'appropriation, l'apprentissage et le développement des élèves; il y a un besoin constant de reprendre, dans les temps de formation continue dans le contexte, les discussions sur la pratique pédagogique. La recherche-action-collaborative-critique nous a permis, de façon collaborative, créer des mouvements alternatifs au espace-temps du contexte éducatif, afin d'améliorer les processus de scolarisation des élèves également assisté par l'éducation spéciale. Il est essentiel que le processus d'enseignement, le professeur compte sur différents soutiens pour stimuler les actions dans la classe régulier et l'espace de garantie le droit à l'éducation de tous les élèves.

Mots-clés: Éducation Spéciale. Inclusion Scolaire. Pratiques Pédagogiques.

Lista de quadros

Quadro 1: Quantitativo de alunos por modalidade de ensino.....	79
Quadro 2: Pesquisas de docentes vinculados ao Programa de Pós-graduação em Educação.	80
Quadro 3: Evolução das matrículas do Ensino Fundamental no município da Serra na rede estadual e municipal.....	82
Quadro 4: Quantitativo de alunos por modalidade de ensino da EEEFM Manoel de Barros.....	85
Quadro 5: Profissionais da Educação que atuaram na escola nos anos de 2014 e 2015	87
Quadro 6: Funcionários em atuação na escola Manoel de Barros.....	107
Quadro 7: Organização das turmas e quantitativo de alunos.....	109
Quadro 8: Funcionários em atuação na escola Manoel de Barros.....	115
Quadro 9: Organização das turmas e quantitativo de alunos.....	116
Quadro 10: Trabalhando a diversidade	151
Quadro 11: Aulas de Campo.....	167

Lista de figuras

Figura 1: Diagrama da escola Manoel de Barros	110
Figura 2: Fluxo do processo de seleção dos diretores escolares.....	113
Figura 3: Diagrama da escola Manoel de Barros	116
Figuras 4, 5, 6 e 7	154
Figuras 8, 9 e 10	160
Figuras 11 e 12	165

Lista de gráficos

Gráfico 1: Dissertações do PPGE período de 2004 a 2015	81
Gráfico 2: Teses do PPGE período de 2007 a 2015	81
Gráfico 3: Comparativo de matrículas no Ensino Fundamental na Rede Estadual e Municipal – Serra	82
Gráfico 4: Vínculo Funcional	136
Gráfico 5: Formação profissional.....	140
Gráfico 6: Experiência na educação.....	144
Gráfico 7: Carga horária semanal de trabalho.....	145

LISTA DE SIGLAS

ALE – Aprofundamento de Leitura e Escrita
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ARASAAC – Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa
ASG – Auxiliar de Serviços Gerais
CAEE – Centro de Atendimento Educacional Especializado
CAS – Centro de Atendimento ao Surdo
CAA – Comunicação Alternativa e Ampliada
CE – Centro de Educação
CID – Classificação Internacional das Doenças
CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CTA – Corpo Técnico Administrativo
DI – Deficiência Intelectual
DT – Designação Temporária
EEEFM – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
FPS – Funções Psíquicas Superiores
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GELC – Grupos de Estudo da Linguagem e Comunicação Alternativa
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC – Iniciação Científica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JPP – Jornada de Planejamento Pedagógico
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação e Cultura
NAAH/S – Núcleo de Atividades para Altas Habilidades/superdotados
OEESP – Observatório Estadual de Educação Especial
ONEESP – Observatório nacional de educação especial no Estado do Espírito Santo
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGED – Programa de Pós-graduação em Educação
SEDU – Secretaria de Estado da Educação
SEGER – Secretaria de Estado de Gestão e Recursos Humanos
SRE – Superintendência Regional de Educação

TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento
TID – Transtorno Invasivo do Desenvolvimento.
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFS – Universidade Federal do Sergipe
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal
ZDR – Zona de Desenvolvimento Real

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM SUA PROCESSUALIDADE: O CONTEXTO ESCOLAR E OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO	29
2.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE ESTADUAL DE ENSINO: ASPECTOS HISTÓRICOS	34
2.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA	37
2.3 DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO: O CAMINHO DE INCERTEZAS ANUNCIADAS	42
3 A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL E A ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	51
3.1 A CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM DO ALUNO.....	54
4 PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA: DELINEANDO O ESTUDO	69
4.1 OS PRINCÍPIOS DA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA EM DIÁLOGO COM NOSSO ESTUDO	72
4.2 ESCOLHAS SÃO SUBJETIVAS, MAS SÃO MOVIDAS POR INTERESSES..	78
4.3 O PROCESSO DE PESQUISA NO COTIDIANO ESCOLAR	85
4.4 DIÁLOGO COM A ANÁLISE MICROGENÉTICA	97
5 MOVIMENTOS COTIDIANOS: O PROCESSO VIVIDO	99
5.1 A ESCOLA CONCRETA NO CENTRO DE UMA REDE: OS MOVIMENTOS INTERNOS E EXTERNOS A ESTA INSTITUIÇÃO PELA VIA DA GESTÃO	104

5.1.1 Os movimentos internos e externos da EEEFM Manoel de Barros em 2014, no período de março a dezembro	104
5.1.2 Os movimentos internos e externos da EEEFM Manoel de Barros no ano de 2015, período de janeiro a dezembro	115
Episódio 1 – Construção da sala de recursos	119
Episódio 2 – Constituição identitária da sala de recursos	120
Episódio 3 – Cuidador: o apoio desejado	127
5.1.3 Conhecendo os profissionais da escola Manoel de Barros no período de 2014/2015	135
5.2 A SALA DE AULA REGULAR: CONEXÕES POSSÍVEIS DE UMA AÇÃO PEDAGÓGICA DIFERENCIADA, PELA VIA DO TRABALHO COLABORATIVO	146
Episódio 4 – “Lucas – um intruso no formigueiro”	152
Episódio 5 – Fontes Históricas	159
Episódio 6 – Camadas da Terra	164
5.3 PISTAS DO PROCESSO EDUCATIVO DE ESCOLARIZAÇÃO DE FILIPE .	168
5.3.1 Filipe em seu percurso educativo pela via do contexto do Atendimento Educacional Especializado em 2014	172
Episódio 7 – O uso dos gestos	176
Episódio 8 – Escrita do nome	179
5.3.2 Filipe em seu percurso educativo pela via do contexto da sala de aula regular em 2015	180
Episódio 9 – Agora sou deficiente físico, segundos depois posso também ser cego	183
Episódio 10 – Filipe está se comunicando?	195
Episódio 11 – O que é UVA?	199
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	204
7 REFERÊNCIAS	221
APÊNDICES	234
APÊNDICE A – DADOS DO PROJETO	235

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO REALIZADO COM PROFESSORES E GRUPO GESTOR DA ESCOLA	237
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS FAMÍLIAS.....	239
APÊNDICE D – PROTOCOLO INICIAL PARA CAA	240

1 INTRODUÇÃO

O apanhador de desperdícios
 Uso a palavra para compor meus silêncios.
 Não gosto das palavras
 fatigadas de informar.
 Dou mais respeito
 às que vivem de barriga no chão
 tipo água pedra sapo.
 Entendo bem o sotaque das águas
 Dou respeito às coisas desimportantes
 e aos seres desimportantes.
 Prezo insetos mais que aviões.
 Prezo a velocidade
 das tartarugas mais que a dos mísseis.
 Tenho em mim um atraso de nascença.
 Eu fui aparelhado
 para gostar de passarinhos.
 Tenho abundância de ser feliz por isso.
 Meu quintal é maior do que o mundo.
 Sou um apanhador de desperdícios:
 Amo os restos
 como as boas moscas.
 Queria que a minha voz tivesse um formato
 de canto.
 Porque eu não sou da informática:
 eu sou da invencionática.
 Só uso a palavra para compor meus silêncios.
 (MANOEL DE BARROS)

No poema, Manoel de Barros evidencia seu jeito peculiar de atribuir valor à simplicidade da vida. Apaixonado pela natureza, compõe poemas marcados por sua relação intrínseca com os seres vivos, o que se torna perceptível em seu engajamento à defesa da importância da natureza. Assim, gostaríamos de destacar a implicação do autor com a temática. Seus poemas são a tradução de uma forma de ser/estar no mundo, atravessado pelas questões que lhe são caras. Esse caráter de envolvimento é o que temos constituído/construído nos últimos anos, no que se refere aos processos de escolarização¹ de alunos público-alvo da Educação Especial. Nosso olhar cada vez mais se ajusta às questões dos processos de aprendizagem desses alunos. Esse envolver-se pode se constituir em uma experiência tanto para o aluno como para o professor, uma vez que ambos estarão vivenciando um momento único – momento em que as descobertas terão via dupla; professor e aluno se apropriando

¹ Entendemos escolarização no sentido atribuído por Vigotski “[...] que estabelece uma unidade entre os processos de aprendizagem e os processos de desenvolvimento interno das funções psicológicas superiores culturalmente organizadas” (FONTANA, 2005, p. 30).

de suas possibilidades/limitações com o intuito de ver o outro como um sujeito credível.

Esse olhar para o sujeito credível nos mostra que a experiência para isso não surge de uma via única, mas é constituída das vivências, das tentativas pedagógicas, das trocas coletivas e das sínteses que fazemos no cotidiano. Concordamos com Bondía, quando afirma que

[...] experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. (2002, p. 21).

Diante disso, nossa implicação com a temática do estudo é perpassada por nós pela experiência profissional e acadêmica. A aventura como pesquisadora iniciou-se em 2004, quando se tornou bolsista de Iniciação Científica (IC), no grupo de pesquisa “Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes); desde então, participou de diferentes pesquisas² que tomam os pressupostos metodológicos da pesquisa-ação, por permitir ao pesquisador uma nova inscrição, ou seja, “[...] uma nova postura diante do conhecimento e um novo lugar de/para os que estão na prática” (JESUS, 2008, p. 139). Portanto, quem trabalha com pesquisa-ação

[...] não é nem um agente de uma instituição, nem um ator de uma organização, nem indivíduo sem atribuição social; ao contrário, ele aceita eventualmente esses diferentes papéis em certos momentos de sua ação e de sua reflexão. (BARBIER, 2004, p. 19)

² a) “Construindo uma práxis pedagógica diferenciada pela via da formação continuada” (2004-2005); b) “O trabalho das equipes multidisciplinares no município de Aracruz: avaliando em contexto” (2006); as duas pesquisas se constituíram como uma das atividades do grupo de pesquisa Educação Especial: abordagens e tendências – Ufes; c) “Políticas de educação, inclusão escolar e diversidade pelo olhar daqueles que as praticam: por diferentes trilhas” (2007-2010); d) “Políticas de educação especial no Espírito Santo: implicações para a formação continuada de gestores públicos de educação especial” (2010-2012); e) “Observatório nacional de educação especial no Estado do Espírito Santo” (Oneesp) (2012-2015); f) “Educação especial, políticas e contextos: análise de configurações de indicadores e de tendências em diferentes cenários” (2015, em curso); as duas últimas pesquisas foram desenvolvidas pelo grupo de pesquisa intitulado Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar, coordenado pela professora Dra. Denise Meyrelles de Jesus. Por último, nosso estudo de mestrado, sob a orientação da professora citada, possibilitou a produção de um trabalho final intitulado: “Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas” (2011).

Desde então, temos caminhado por várias florestas em busca do conhecimento que possa nos ajudar a compreender e construir os processos de escolarização de alunos que também são público-alvo da Educação Especial. Como professora especialista na área de Deficiência Intelectual (DI), um dos grandes desafios tem sido os processos de apropriação do conhecimento por parte dos alunos na área da leitura e da linguagem escrita, por exemplo, pois demandam do professor uma mediação que lhe possibilite tornar parte da comunidade de aprendizes e, ao mesmo tempo, constitui o processo de escolarização desses sujeitos. Ao atuar como professora no Curso de Formação de Professores, percebe-se a necessidade de uma formação inicial com elementos que, em seu fazer pedagógico, saibam lidar com a diversidade presente na sala de aula. Assim nos aventuramos por um estudo de doutorado em que pudéssemos aprofundar a temática e também constituir num processo de apropriação do conhecimento em nosso saber-fazer pedagógico como profissional da educação.

Pensar o processo de aprendizagem dos alunos da Educação Especial é algo que nos toca, nos afeta, nos atravessa, e é a partir desse lugar de afetação que queremos fazer uso das palavras para dizer, compartilhar e, também, experienciar juntos o vivido em nosso estudo, como forma de, juntos, aprender, refletir, instigar e buscar caminhos alternativos para aqueles que muitas vezes têm sido considerados “desimportantes”. É preciso valorar aquele que parece sem valor, visibilizar o que tem sido subjetivado como invisível.

Ressaltamos que nossas discussões e arguições referem-se/contemplam todos os alunos público-alvo da modalidade Educação Especial³. Contudo, nosso estudo é protagonizado por alunos com Deficiência Intelectual⁴ e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). É urgente a necessidade de pensar as questões que os envolvem, desde o acesso à escola, as condições de permanência, a qualidade

³ Usaremos as nomenclaturas deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação como definição dos alunos atendidos também pela Educação Especial. Essa conceituação está em consonância com a terminologia adotada no documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, publicado em 2008 pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

⁴ “A concepção de deficiência intelectual foi diferentemente conceituada, ao longo da história, com terminologias e classificações que foram modificadas e atualizadas de acordo com o contexto de cada época, com interesses econômicos e ideológicos (sociais religiosos e políticos); [...] sob influência da medicina e da psicologia, diferentes terminologias foram utilizadas para a designação das pessoas com esta característica, a saber, idiota, débil mental, infradotado, imbecil, retardado mental e, nos últimos anos, deficiente mental. Atualmente, sob o reflexo de correntes que defendem a escola inclusiva, propõe-se a substituição deste último por deficiência intelectual” (BRIZOLLA; ZAMPRONI, 2011, p. 3). No Brasil, o novo termo está sendo mencionado nos documentos orientadores do MEC e da SEDU. Diante disso, usaremos o termo “deficiência intelectual”.

educacional, os processos de aprendizagem, a mediação pedagógica, o atendimento educacional especializado ofertado, o lócus desse atendimento, as políticas públicas propostas e sua execução e a formação de professores.

É nesse momento que permitimo-nos entrar em um labirinto vivo do qual não sabemos previamente a saída, mas temos clareza de que há pelo menos uma. A questão que surge é: queremos sair? Diante desse questionamento e das questões do estudo que nos atravessam, vamos nos embrenhando por caminhos que nos levam a trilhas apertadas. Percebemos que esses espaços, aparentemente sem saída, são o lugar perfeito para pausas – que nos colocam no lugar de propor reflexões, experimentações, um ir e vir ao vivido, em busca de outras entradas que nos deem condições de continuarmos o caminho.

Essa metáfora nos remete à mitologia grega, especificamente à lenda *O fio de Ariadne*⁵. A partir dessa lenda, percebemos a importância de um fio condutor/orientador no processo de aprendizagem dos alunos da Educação Especial. Esse fio parte de um novelo a ser segurado por alguém fora do labirinto. Isso significa que há sempre alguém junto a nós, assim constituindo-se uma grande rede. Neste trabalho também nos baseamos em uma perspectiva de redes, que vai nos apoiar na maneira de olhar/perceber/compreender o processo de apropriação do conhecimento do aluno da Educação Especial. Ou seja, tudo está interligado e influenciando os processos. A política, a formação do professor, a estrutura física ou a ausência dela, as condições de trabalho influenciam diretamente os processos de aprendizagem dos alunos. Não podemos deixar de lembrar que este estudo toma o processo de escolarização do aluno como foco, mas sempre o olhando em rede, capturando os atravessamentos que esse processo vive. A ideia de compreender todas ações do ato educativo conectado a diferentes pontos tem nos auxiliado a pensar esse processo de aprendizagem numa perspectiva mais ampla, sem negar o aprofundamento necessário das questões, mas dando visibilidade ao contexto em que está inserido.

Diante disso, nossas ações têm se direcionado no sentido de criar condições para que a escola regular receba todos e organize movimentos que garantam o

⁵ Na mitologia grega, Ariadne é filha de Minos, rei de Creta. Ela apaixonou-se por Teseu, quando este, voluntariamente, foi enviado a Creta para enfrentar o minotauro dentro do labirinto. Até aquele momento, ninguém nunca havia conseguido sair vivo daquele lugar. Assim, Ariadne, sabendo dessa condição, colocou-se a pensar sobre uma possibilidade de ajudá-lo a cumprir sua missão. Ocorreu-lhe entregar uma espada e um novelo de linha. Ela ficou à porta segurando a ponta do novelo. Essa foi a forma pela qual ele venceu o desafio proposto. Para mais informações conferir: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Ariadne>>.

acesso ao conhecimento como modo de efetivação da aprendizagem. Pois o “[...] conhecimento implica a capacidade de compreender as conexões entre os fenômenos, captar o significado das coisas, do mundo em que vivemos” (SAVIANI, 2013, p. 745). Vemos, então, que o conhecimento é essencial ao homem, uma vez que lhe possibilita inserir-se num contexto social de modo que esse conhecimento se constitua numa forma de manutenção do vínculo social entre o sujeito e a sociedade (MEIRIEU, 2002).

Em nossa sociedade, a escola é esse espaço plural legitimado como o lócus em que o conhecimento sistematizado é mediado a todos que acessam o espaço escolar, garantindo, assim, o direito à educação. Direito esse que pressupõe a garantia de acesso à escola, de condições de permanência nela, assegurando a qualidade na aprendizagem. Em outras palavras, um direito que implica a responsabilidade do Poder Público em prover os meios necessários para efetivar a garantia à educação, que é direito do cidadão e dever do Estado.

Saviani argumenta que

[...] a educação, para além de se constituir em determinado tipo de direito, o direito social, configura-se como condição necessária, ainda que não suficiente, para o exercício de todos os direitos, sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza. (2013, p. 745)

No Brasil, o acesso, por parte dos cidadãos, ao direito social ganhou força no século XX. A luta pela garantia dos direitos sociais, principalmente a educação, tem sido intensificada nas últimas três décadas em nosso país, até porque na Constituição de 1988 a educação aparece como um dos primeiros direitos sociais (SAVIANI, 2013). Diante dessa questão, tem nos instigado a participação em um movimento social amplo de luta pela garantia de tal direito aos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, uma vez que, historicamente, eles vêm sendo excluídos **da** escola, e, ao conseguirem adentrá-la, muitas vezes têm sido excluídos **na** escola, pela falta de garantia das condições necessárias de permanência (FERRARO, 1999).

Essa reflexão nos coloca no espaço de vermos a escola como um lugar de protagonismo, como instituição responsável por garantir esse direito social. Ou seja, como protagonista, a escola deveria assumir sua função: transformar os indivíduos em sujeitos de direitos e deveres, sendo, pois, uma instituição capaz de organizar-se de modo que todos que ali estejam possam usufruir desse direito.

Abrir a Escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental. Uma escola que exclui não é uma 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, p. 44)

Uma escola, nesses processos, vai constituindo-se inclusiva, como uma das possibilidades de garantia do direito à educação do cidadão. Ou seja, uma escola “[...] capaz de receber [...] toda e qualquer clientela, independentemente de características físicas, cognitivas, comportamentais e psicossociais [...]” (VIEIRA, 2011, p. 13). Para além disso, ela precisaria garantir condições de permanência, caracterizadas por acessibilidade física, transporte, apoios, recursos específicos e aprendizagem, aos alunos que ali adentram. Nesse sentido, Cury afirma:

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte do patrimônio cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar sine qua non a fim de poder alargar o campo e o horizonte desses e de novos conhecimentos. (2005, p. 20)

Assim, parece-nos emergencial sairmos do lugar em que nos encontramos e darmos um passo adiante. Não basta o acesso; precisamos garantir a permanência e a aprendizagem com qualidade social para os alunos público da modalidade Educação Especial. Porém, essa permanência só se garante com critérios extrínsecos e intrínsecos ao ato pedagógico próprio do ensino/aprendizagem. Cury nos alerta:

A qualidade do ensino supõe, então, a busca do melhor, de um padrão científico e fundamentado dos conteúdos acumulados e transmitidos. Mas ela é também uma forma de responsividade face aos desafios da sociedade contemporânea [...]. Desse modo, a qualidade do ensino, mesmo atendida a universalização da população em idade escolar, será sempre uma meta, seja pelo caráter cumulativo do conhecimento, seja pelas circunstâncias históricas que a condicionam e para as quais ele deve buscar caminhos cada vez mais abertos. (2007, p. 488)

O direito à educação, então, necessitaria estar inscrito nas ações pedagógicas ou político-pedagógicas dos profissionais que atuam nas escolas, de modo que possamos também pensar nos alunos com indicativos à Educação Especial, pois, “[...] como se trata de um direito reconhecido, é preciso que ele seja garantido e, para isto, a primeira garantia é que ele seja inscrito no coração de nossas escolas, cercado de todas as condições” (CURY, 2007, p. 484). Garantir condições de permanência na escola implica construir novas lógicas de ensino e de aprendizagem, de modo que todos os alunos presentes na escola, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais, sociais, culturais e econômicas, possam aprender. O princípio da educabilidade precisa ser previsto no ato educativo do professor, uma vez que este é responsável pela aprendizagem de todos os alunos.

Visando garantir a efetivação do direito à educação pela via da escola e da sala de aula, precisamos criar também condições para que a aprendizagem seja assegurada de maneira que todos os alunos a acessem em uma escola de qualidade. Atualmente, a escolarização de alunos com DI e TGD tem desafiado as escolas a pensar ações nas quais todos os alunos possam aprender, pela via do currículo. Sacristán sinaliza que

[...] é necessária uma estrutura curricular diferente da dominante e uma mentalidade diferente por parte de professores, pais e alunos, administradores e agentes que confeccionam os materiais escolares. Essa mentalidade, essa estrutura e esse currículo têm que ser elaborados e desenvolvidos [...] para fazer da escola um projeto aberto, no qual caiba uma cultura que seja um espaço de diálogo e de comunicação entre grupos sociais diversos. (2001, p. 83)

Apropriar-se dos conhecimentos curriculares como forma de garantia do direito, manutenção do vínculo social e da construção da humanidade do sujeito é de suma importância. Isso porque o empobrecimento do currículo, pela realização de atividades descontextualizadas e desprovidas de sentido, nega o direito à educação do sujeito, o que o despotencializa como cidadão.

Assim, educados por esta instituição, os alunos, todos os alunos, terão tido acesso a uma humanidade que vai além das conjunturas e das circunstâncias nas quais vivem; eles poderão reconhecer-se juntos como parceiros da mesma história intelectual e partilhar ali uma experiência que é o único meio verdadeiramente capaz de contribuir de modo autêntico para o vínculo social. (MEIRIEU, 2002, p. 48)

Nessa direção, a escola seria o lócus onde a aposta na educabilidade ganha concretude, pois “[...] uma escola ‘sem conteúdos’ culturais é uma proposta irreal” (SACRISTÁN, 2000, p. 19). Os processos educativos e a pedagogia como ciência (MEIRIEU, 2002) nos auxiliam, então, a pensar os processos de apropriação do conhecimento pelos alunos com DI e TGD.

Nesse processo, concordamos com Vigotski⁶ (2003), quando nos diz que a apropriação do conhecimento constitui o humano. O autor nos apresenta a ideia de que a aprendizagem é parte do desenvolvimento da criança, e que o processo de aprendizado constitui o sujeito, humanizando-o, ou seja, diferenciando-o dos animais, colocando-o numa condição social:

[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com as pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. [...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que de outra forma seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente e especificamente humanas. (VIGOTSKI, 2003, p. 117-118)

Quando enfocamos a aprendizagem dos sujeitos, compreendendo este como constitutivo do humano e apostando na educabilidade dos alunos, temos nos dedicado a olhar em especial os alunos com DI e TGD como sujeitos que aprendem. Frente a essa aposta, propusemos um estudo com o seguinte objetivo geral: compor, com a escola e as professoras, práticas pedagógicas para escolarização de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental em diálogo com as políticas públicas instituídas pela rede estadual de educação do Espírito Santo.

Nossos objetivos específicos para o estudo constituíram-se da seguinte maneira:

⁶ Adotaremos a grafia Vigotski; não há um consenso na forma de grafar o nome desse autor, porém respeitaremos as grafias das obras utilizadas, quando forem citadas ou referenciadas.

- a) compreender o cotidiano escolar pela via da observação das ações desenvolvidas pelos profissionais da escola que atuam diretamente nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos sujeitos deste estudo;
- b) desenvolver com os professores práticas pedagógicas que potencializem o processo de aquisição do conhecimento, considerando a inclusão escolar de estudantes com DI e TGD;
- c) construir processos de formação continuada com os docentes da escola, tendo em vista potencializá-los no acompanhamento das trajetórias dos alunos, como mediadores do processo de aprendizagem e das práticas de ensino;
- d) acompanhar os processos de aquisição de conhecimento dos alunos foco da pesquisa;
- e) produzir conhecimentos, por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica, sobre as possibilidades de trabalho pedagógico com professores que atuam com alunos com DI e TGD em processo da aquisição de diferentes linguagens.

Para a realização do estudo apresentado, tomamos como base teórico-metodológica a pesquisa-ação colaborativo-crítica. Essa metodologia nos ajudou a pensar e viabilizar, pela via de um trabalho colaborativo com os professores, ações educativas em que a mediação pedagógica se constitua no objetivo máximo, no qual alunos com DI e TGD puderam vivenciar os processos de aquisição dos conhecimentos – dentre eles, processos de aquisição da leitura e da linguagem escrita.

Assim, nosso texto está organizado de modo que teremos 3 capítulos: o primeiro capítulo, **Educação especial e a educação inclusiva em sua processualidade: o contexto escolar e os alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**, objetiva fazer uma revisão de literatura apresentando o conhecimento acumulado no que se refere às questões que nos afetam nesse estudo de doutorado; o segundo capítulo, **A perspectiva histórico-cultural e a escolarização dos alunos com deficiência**, propõe-se a um diálogo teórico com a perspectiva histórico-cultural em interface para pensarmos o processo de escolarização de alunos também público-alvo da educação especial, bem como os processos de apropriação do conhecimento, sendo um dos pontos de ancoragem do trabalho; o terceiro capítulo, **Pesquisa-ação colaborativo-crítica: delineando o estudo**, apresenta o estudo a partir dos procedimentos metodológicos realizados e

instrumentos utilizados em diálogo com a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação e se constitui também um dos pontos de ancoragem do texto; o quarto capítulo, **Movimentos Cotidianos: o processo vivido**, apresenta o conhecimento empírico fruto de nossas experiências no cotidiano escolar durante 20 meses (2014-2015). E por último, as **Considerações Finais**, que se constituem numa tentativa de ser o espaço crítico-propositivo da autora.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM SUA PROCESSUALIDADE: O CONTEXTO ESCOLAR E OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO

Este capítulo tem por objetivo contextualizar historicamente a Educação Especial como uma modalidade que perpassa todos os níveis de ensino e, concomitantemente, discutir a evolução do termo “educação inclusiva” como meio de pensarmos uma escola capaz de receber todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas e sensoriais. Assim pode-se promover, pela via da escola regular, processos de escolarização em que a aprendizagem e o desenvolvimento sejam um caminho possível e de sucesso aos alunos que também são público-alvo da Educação Especial. Nossa intenção, portanto, é destacar os princípios, os aspectos históricos e conceituais que atravessam nosso estudo de doutorado.

Ao resgatar um pouco da história da Educação Especial, percebemos que começou a ser construída no século XVI, por médicos e pedagogos que acreditavam ser possível educar as pessoas consideradas especiais (TEZZARI, 2009). Inicialmente, os sujeitos visualizados como especiais eram atendidos predominantemente por médicos – ou seja, o atendimento estava centralizado no aspecto clínico. No final do século XIX, foi caracterizado um atendimento centrado na institucionalização (em manicômios e asilos) como forma de proteger esses sujeitos, reconhecendo-os como incapazes de viver em sociedade. Com o passar dos anos o cenário, associado às alterações paradigmáticas, foi se transformando, e “[...] podemos identificar o declínio de um conhecimento médico e clínico como estatuto da verdade sobre a condição do sujeito da Educação Especial” (BAPTISTA, 2003, p. 46).

Nesse sentido, uma mudança significativa se dá, na medida em que as pessoas com deficiência lentamente deixam de ser foco da área médica, passando a ser também responsabilidade da área educacional. Tezzari (2009) destaca quatro teóricos que tiveram contribuição para tal mudança: Jean Itard (médico), Edouard Séguin (médico), Janusz Korczack (médico e professor) e Maria Montessori (médica e professora). No trecho a seguir, Tezzari destaca os novos rumos da Educação Especial:

Jean Itard, Edouard Séguin, Maria Montessori e Janusz Korczack tiveram seu interesse pelas crianças despertado na prática da

medicina, mas não encontraram, nessa área do conhecimento e de atuação, as repostas ou as alternativas para promover o desenvolvimento e a aprendizagem das mesmas. Foi nas idéias filosóficas e pedagógicas que eles começaram a encontrar pistas para iniciar e construir seus trabalhos, nos quais o lugar do médico foi paulatinamente modificado e a atuação como educador foi sendo construída de maneira concomitante à teoria. (2009, p. 194)

Esse novo direcionamento ocorre simultaneamente ao movimento de expansão da escolarização (TEZZARI, 2009). Assim, a

[...] Educação Especial, entendida como área de conhecimento que se ocupa do atendimento educacional das pessoas com algum tipo de deficiência, tem como período de fundação o século XIX. (TEZZARI, 2009, p. 193)

De acordo com a autora, na segunda metade do século XX, uma nova concepção de atendimento e intervenção surge baseada na educação, que se apresentava com o objetivo de “corrigir o sujeito” diferente e “anormal”, para que ele pudesse ser “treinado” para viver em sociedade. Então, o afastamento do convívio social e a segregação também marcaram essa fase, pela via da inserção desses sujeitos nas escolas especiais, contribuindo para um movimento mundial de proliferação desses espaços como a alternativa para essas pessoas naquele contexto histórico. Avançamos bastante em relação a essa concepção, mas, no imaginário social, essa ainda é uma forma possível, assim, não podemos inferir que já superamos essa fase, mas com ela convivemos.

Baptista nos alerta que

O século XX foi um período de expansão da educação especial, expansão evidenciada pela abertura de escolas e de classes especiais. As primeiras mostravam o predomínio de propostas privadas de caráter assistencialista e as segundas inseriam-se no ensino público como espaço de acolhimento dos alunos com deficiências ‘leves’ e daqueles que se mostravam ‘desadaptados’ para acompanhamento do ensino em classes regulares. (2003, p. 48)

O surgimento das instituições especializadas e das classes especiais desencadeou uma outra dinâmica na sociedade, pois, com a existência de um espaço físico destinado a essas pessoas, isso acabou, por outra via, produzindo a existência desse sujeito. Houve um surgimento de pessoas com deficiência numa sociedade que

negava a aparição delas, haja vista que historicamente elas eram excluídas da possibilidade de tomar parte ativa na vida social.

A existência real dos sujeitos com deficiência provocou movimentos em diferentes setores da sociedade. Vimos surgir, em meados da década de 1970, o que posteriormente foi denominado de movimento de integração⁷, que consistia em resolver o problema do aluno; ou seja, a intervenção era centrada no aluno, no sentido de prepará-lo para que ele tivesse condições de se enquadrar junto aos demais alunos, ao ir ou retornar para o ensino regular. Foi um período/movimento marcado pela inserção dos alunos menos comprometidos na escola regular, baseado na crença de que eles se adaptariam aos espaços escolares, enquanto aqueles mais comprometidos eram inseridos em escolas e classes especializadas, sempre com a expectativa de que, uma vez preparados, poderiam um dia frequentar a escola regular – em outras palavras, isso representava a negação da condição da deficiência. Nesse sentido,

[...] seria favorecida a manutenção de uma multiplicidade de espaços paralelos de atendimento, pois a inflexibilidade da escola faria com que um número significativo de sujeitos continuasse necessitando do atendimento especializado, fora do ensino comum. (BAPTISTA, 2003, p. 52)

Por sua vez, Silva chama atenção para fato de que

O apoio prestado, em salas específicas de apoio, era equacionado de modo a não provocar qualquer perturbação na classe regular, considerando-se agentes fundamentais para esta intervenção os professores especialistas e outros técnicos, como os psicólogos e os terapeutas. A permanência desses alunos na Escola não acarretava mudanças a nível do currículo, nem a nível das estratégias pedagógicas utilizadas. (1998, p. 57)

No entanto, não sem contradições, Baptista (2003) sinaliza que a Educação Especial, nas décadas finais do século passado, foi marcada por transformações

⁷ “A integração escolar tinha por pressuposto que o problema estava centrado nas crianças e deixava implícita uma visão acrítica da escola, na medida em que pressupunha que a escola regular dava conta de educar bem ao menos os considerados normais” (MENDES, 2002, p. 64). “Assim, só eram passíveis de integração escolar aqueles estudantes que conseguissem se adaptar à classe comum, portanto, sem modificações no sistema. Aqueles que não conseguiam se adaptar ou acompanhar os demais alunos eram excluídos” (MENDES, 2002, p. 63). Para saber mais sobre o movimento da integração, sugerimos, por exemplo, Mazzotta (1982, 1996).

sucessivas no que diz respeito à identificação dos sujeitos, à questão do diagnóstico, aos espaços para atendimento e aos diferentes profissionais que atuam com esses alunos. Nesse sentido, percebemos mudanças conceituais às quais o movimento de integração não mais respondia, evocando assim uma mudança não só terminológica, inclusiva, mas também em seus princípios e conceitos para uma outra organização escolar e de políticas públicas que pudessem atender à demanda existente, o reconhecimento da heterogeneidade de alunos.

O movimento social de inclusão escolar ganhou força nos debates políticos, acadêmicos e sociais, principalmente na década de 1990, quando houve grande mobilização mundial com a realização de dois encontros internacionais: a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990; e a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em 1994, em Salamanca, na Espanha. Os dois encontros produziram e encontraram terreno fértil para o nascimento da escola inclusiva. Por outro lado, Beyer nos alerta que,

Historicamente, não há como traçar linhas descontínuas entre o projeto da integração escolar (ou educação integradora, como preferem alguns) e o da educação inclusiva. Entendo haver, antes, uma evolução conceitual, derivada das múltiplas experiências, desenvolvidas em vários países do mundo, resultando no amadurecimento do que deveria ser um processo pedagógico que contemplasse, coerentemente, as demandas da educação dos alunos com necessidades especiais nas escolas do ensino regular. (2006, p. 73)

O autor nos evidencia que ainda encontramos resquícios do projeto de integração vividos na educação. Assim, percebemos que há contradições, mas temos de modo concomitante buscado construir a escola inclusiva; até porque a entendemos como capaz de promover uma educação inclusiva, como um princípio educacional que acolhe e defende a heterogeneidade de alunos que adentram o espaço escolar, reconhecendo-os como aprendizes, apostando em sua educabilidade e na potência das interações entre as crianças com situações pessoais diversas e na busca por uma pedagogia que se dilate em frente às diferenças do alunado, ao propor ações pedagógicas potencializadoras da aprendizagem (BEYER, 2006). Nesse processo de evolução conceitual, social, histórico e também vivido, a escola regular passou a ser demandada de modo que pudesse tornar-se inclusiva, ofertando uma educação que

[...] responde por uma modalidade de escolarização em que os estudantes possuem os mesmos direitos, sem nenhuma discriminação

de sexo, raça, etnia, religião e capacidade, junto com seus iguais com direito de frequentar os mesmos estabelecimentos e participar das atividades da maioria dos alunos de sua idade, com as devidas adaptações. (CURY, 2014, p. 1)

Entendemos que a escola inclusiva está em construção cotidianamente: pela via daqueles que estão nas escolas concretas⁸ buscando ensinar os alunos; por pesquisadores que buscam dialogar com a escola as melhores alternativas para o acesso ao currículo pela via das práticas pedagógicas; pelos gestores que buscam pensar políticas públicas que possam garantir as condições de permanência de todos os alunos; por aqueles que lutam por um estado que de fato seja provedor das condições necessárias para uma equidade de condições. Nesse sentido, concordamos com a afirmação de Cury:

[...] a deficiência não é uma limitação individual. Ela é a expressão de uma sociedade que não conseguiu assegurar serviços apropriados. Neste sentido, as pessoas com necessidades particulares não podem ser tidas como deficientes por causa de suas lesões, mas por conta das carências e dos erros pelos quais elas sofrem e cujas raízes se encontram nas estruturas econômicas, sociais e culturais das sociedades capitalistas. (2014, p. 6)

Nos parece haver a necessidade de um deslocamento do pensamento, reajustando as lentes, de modo a agir compreendendo-se que é a escola que se organizará a partir da demanda existente para receber cada aluno em sua especificidade, e não o aluno que se adequará para estar na escola. Essa ideia/movimento é fruto do movimento de inclusão. A organização escolar não é constituída só de boa vontade e querer fazer; ela é constantemente atravessada pelas questões políticas e econômicas que interferem diretamente em seu fazer, mas isso não a desresponsabiliza de seu papel como instituição, pois

A concepção da inclusão de alunos com necessidades especiais na escola tem, como um dos principais fundamentos conceituais, a proposta de uma prática inclusiva que seja compartilhada por 'todos' os sujeitos da comunidade escolar. Todos são chamados a compartilhar de tão complexa responsabilidade: famílias, equipe diretiva e pedagógica, professores, funcionários e alunos. (BEYER, 2007, p. 80)

⁸ Por escola concreta denominamos a escola que atualmente recebe, acolhe e lida com a diversidade, sem negá-la, e, mesmo em contextos complexos, sem as condições básicas, cumprem seu papel social junto à sociedade. Ou seja, não se permitem o "não fazer".

Assim, entendemos que muitos movimentos são iniciados e vividos dentro da escola, mas esta está dentro de um contexto maior, histórico e político. Nesse momento, considerando que a escola em que essa pesquisa aconteceu pertence à rede estadual de ensino, destacaremos os aspectos históricos e políticos vivenciados pela Educação Especial na rede estadual do Espírito Santo.

2.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE ESTADUAL DE ENSINO: ASPECTOS HISTÓRICOS

Este subcapítulo objetiva descrever os aspectos históricos da Educação Especial no Espírito Santo para compreendermos o atual momento histórico que vivemos, pois, a inclusão escolar, nos moldes que a defendemos, está em processo de implementação. Muitos avanços são percebidos, mas ainda temos objetivos a serem alcançados. Para tanto, nesta tese assumimos que a

[...] inclusão escolar, decorrente de uma educação acolhedora e para todos, necessita adotar a autonomia social e intelectual como objetivos norteadores da formação de educandos e de educadores, ao considerar que os caminhos pelos quais o conhecimento se produz não obedecem a critérios rígidos estabelecidos e limitados pelos componentes curriculares, mas, ao contrário, configuram redes imprescindíveis de ideias que se cruzam, formando tecidos singulares, sentidos originais. Esses movimentos colaboram para que os educadores se sintam capazes de trabalhar com todos os educandos, adequando suas práticas de acordo com o grupo heterogêneo de aprendizes presentes em sala de aula. (JESUS et al., 2012, p. 163)

Nesse sentido, ao lançarmos o olhar para a história da Educação Especial do Espírito Santo, é possível perceber que os primeiros movimentos datam de 1957, com a criação da classe especial para atendimento a alunos com deficiência auditiva no Parque Infantil Ernestina Pessoa, originando-se daí a Escola Especial Oral e Auditiva, em 1960. Acompanhando o movimento nacional, mesmo que tardiamente, a década de 1960 foi marcada pela criação das classes especiais e das instituições especializadas. Em 1964, a primeira classe especial é criada no Grupo Escolar Suzete Cuendet, para atender a deficientes mentais; em 1965, surge a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) de Vitória (ESPÍRITO SANTO, 2010).

Nas décadas de 1970 e 1980, foi criado o Setor de Educação Especial, inserido no Departamento de Educação Supletiva. Também ocorreu o I Encontro Estadual de Educação Especial e a criação, dentro da Secretaria de Estado da Educação (SEDU), do Serviço de Avaliação e Triagem de Alunos para as Classes Especiais. Com a demanda crescente de alunos também público-alvo da Educação Especial nas escolas especializadas, classes especiais e escola regular, a SEDU, em parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo, realizaram o “1º Curso de Especialização da Educação Especial”. Essa parceria tem-se mantido nos últimos anos, pela via de financiamento de pesquisas, produção de livros, oferecimento de cursos de formação continuada, produção de materiais e textos legais de forma colaborativa.

Na década de 1990, vimos nascer e crescer o movimento de inclusão. Isso demandou da SEDU outro movimento, diferente daquele que estava sendo vivenciado. Começa nessa época a extinção das classes especiais, surgindo as salas de recursos, e cria-se o cargo do professor itinerante; a evolução das matrículas dos alunos também público-alvo da Educação Especial ocorreu de gradativamente – assim, o professor itinerante tinha condições de atender a várias escolas.

O movimento de inclusão ganha força nos debates, e a SEDU procura investir na formação continuada dos professores da escola regular, para que eles pudessem receber esses alunos. Concomitantemente, busca-se ofertar cursos para as áreas específicas. Esses movimentos cresceram em 1997,

[...] tendo em vista ampliar o debate sobre o cumprimento da legislação vigente e a formação dos professores de todo estado organizou-se um grupo formado por instituições governamentais e não governamentais com a participação da SEDU e coordenado inicialmente pela Ouvidoria e posteriormente pelo Centro de Educação da UFES. Esse movimento teve como desdobramento a criação do Fórum Permanente de Educação Inclusiva e como ação principal a realização do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva. (ESPÍRITO SANTO, 2010, p. 9)

Na década de 2000, com o processo de municipalização em andamento, foram feitas parcerias entre Estado e Municípios, que culminaram em formações continuadas. Foi uma década muito produtiva, da qual destacam-se algumas ações:

- 2003 – na tentativa de sistematizar a educação pública no Estado, a secretaria de Educação elabora o documento “Política Educacional do Estado do Espírito Santo”, sendo um dos capítulos do texto destinado a regulamentar/normatizar a Educação Especial.

- 2005 – Instalação do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Centro de Atendimento ao Surdo (CAS).
- 2006 – Criação do Núcleo de Atividades para Altas Habilidades/superdotados (NAAH/S). Simultaneamente, a Ufes, pela via do Programa de Pós-Graduação em Educação, propõe uma parceria de pesquisa, haja vista que era de interesse de um grupo específico de professores e alunos da linha “Diversidade e práticas educacionais inclusivas” mapear a Educação Especial no Espírito Santo. Cerca de 900 profissionais (gestores, coordenadores pedagógicos⁹, professores especialistas e comuns) participaram da pesquisa.
- 2007 – Criação da Subgerência de Educação Especial.
- 2008 – 2009 – a partir da realização da pesquisa “Políticas de educação, inclusão escolar e diversidade pelo olhar daqueles que as praticam: por diferentes trilhas”, são desencadeadas ações de formação continuada, pois, com o advento da “Política Nacional de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva” (2008), algumas mudanças demandaram uma reorganização, inclusive estrutural, do Sistema Estadual de Educação. Nesse documento, tivemos a delimitação de quem são os sujeitos que compõem a população alvo das ações da Educação Especial (deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação), para além do próprio lócus do Atendimento Educacional Especializado. Assim, há um significativo aumento das salas de recursos nas escolas comuns e as instituições especializadas organizaram-se de modo que se tornaram Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) (esse movimento encontra-se em expansão).
- 2011 – Dando continuidade à parceria firmada com a Universidade, é realizado o estudo “Políticas de Educação Especial no Espírito Santo: implicações para a formação continuada de gestores públicos de Educação Especial” (2010 – 2012). Uma das ações desse estudo era ofertar o “Curso de formação de Gestores Públicos em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar” para gestores da Educação Especial, tanto da rede estadual quanto das redes municipais do estado do Espírito Santo, que ocorreu em 2011.

Os movimentos são contínuos na busca por melhorias e promoção da escola inclusiva, mas ainda temos um percurso a ser feito em prol da inclusão escolar, no sentido de

⁹ Vale ressaltar que o termo coordenador pedagógico (termo utilizado também em outros Estados brasileiros) no Estado do Espírito Santo refere-se à atuação do pedagogo.

[...] garantia de acesso e permanência na escola, acompanhados do mais pleno desenvolvimento escolar de todos os alunos, em um espaço de relações educacionais que valorize a diversidade como riqueza humana e cultural. (FERREIRA, 2005, p. 65)

2.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Ao olharmos para a história da Educação Especial em nível nacional e estadual, percebemos avanços significativos em prol do aluno com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. A evidência disso são alguns dos estudos produzidos, por exemplo, na linha de pesquisa “Diversidade e práticas educacionais inclusivas” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – Almeida (2004), Martins (2005), Vieira (2008; 2012), Givigi (2007), Devens (2007), Gonçalves (2008), Effgen (2011), Pilon (2013), Breciane (2014), Borges (2014) dentre outros –, que têm buscado pensar numa perspectiva colaborativa junto com a escola as tensões e possibilidades de uma escola inclusiva, abordando as seguintes temáticas: formação continuada, atendimento educacional especializado, práticas pedagógicas, currículo e gestão escolar.

Esses estudos nos ajudam a compreender o quão significativo é tomarmos a sala de aula regular como lócus de estudo, buscando entender as nuances do processo ensino e aprendizagem dos alunos, pois a sala de aula é ainda um espaço ambíguo e repleto de tensões, e precisamos direcionar as lentes para as questões presentes na sala de aula regular, uma vez que é nesse espaço que as aprendizagens são processadas. Portanto, entende-se que esse cotidiano é que precisa ser constantemente problematizado e potencializado (VIEIRA, 2011), porque é nesse espaço-tempo que os aprendizes vivenciam boa parte de seu processo de escolarização. Assim, olhar a sala de aula pressupõe compreender o protagonismo do professor nesse espaço e no processo da inclusão escolar, não como o único responsável, mas como agente importante. Beyer afirma que:

[...] o professor em sala de aula é peça fundamental para que a ação educativa junto aos alunos com necessidades educacionais especiais tenha margem razoável de sucesso. Assim, tanto a formação inicial como a formação continuada do professor em serviço deve englobar conceitos e uma prática pedagógica que criem as condições para uma prática educativa coerente com o projeto inclusivo. (2007, p. 80)

Para além daquilo que cabe ao professor no processo de inclusão, precisariam também ser consideradas as políticas públicas existentes, a perspectiva assumida pelo sistema de ensino, o financiamento, dentre outros elementos que influenciam diretamente o processo de inclusão escolar. Temos defendido que, na escola concreta, muitos desafios se colocam à educação inclusiva, mas isso não constitui justificativa para o não fazer por parte do professor e de todos os que lá estão. Precisamos nos lembrar de que, antes de tudo, somos professores de alunos, independentemente de nossas condições físicas, sensoriais e cognitivas. É esse senso de ser professor que gostaríamos de evidenciar no professorado que vem atuando em nossas escolas, para que possam assumir uma atitude inclusiva.

Desenvolver uma 'atitude inclusiva' não significa apenas conduzir sujeitos para dentro de disciplinas e fronteiras acadêmicas. O que está em questão é enxergar o outro sem reduzi-lo às marcas de seu corpo; às mutilações que sofreu ou as ineficiências que seu organismo expõe quando comparado a outro. (FREITAS, 2013, p. 17)

Os estudos realizados, dos quais participamos ou cujo processo acompanhamos, têm revelado professores que procuram, mesmo em condições de trabalho adversas, sem uma estrutura física adequada, com apoios insuficientes, pela via das práticas pedagógicas, apostar na educabilidade de todos os alunos, propondo planejamentos mais ousados, realizando propostas educativas significativas, criando planos de ensino recheados de significação para o aluno, constituindo um ato educativo que considera todos os alunos. Assim, têm-se colocado à prova em seus saberes e buscado ampliá-los para que sua mediação seja a garantia da aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos e seu próprio. Nessa perspectiva, Drago (2012, p. 63) nos alerta que

Pensar a proposição de ações pedagógicas com vistas à inclusão total do aluno com algum tipo de comprometimento físico, mental ou sensorial é ter a chance de, mais do que revelar a realidade do aluno, revelar a necessidade de se ter/desenvolver um processo educacional coerente com uma educação democrática, que quebre barreiras tradicionais impostas pela sociedade que tenta impor, a todo o momento, quem pode e quem não pode aprender.

Esse modo ousado de ser/estar professor faz toda a diferença em práticas pedagógicas de sucesso no que se refere à aprendizagem e desenvolvimento dos

alunos, pois o professor coloca-se numa condição de aprendiz e se permite estar mais sensível aos seus alunos, percebendo-os em seus percursos diferenciados. Essas relações vividas, os acertos, os equívocos do fazer, a resposta inesperada do aluno, o planejamento que sai do *script*, os vínculos afetivos estabelecidos, tudo isso constitui a experiência.

Uma das grandes queixas dos docentes ao terem que lidar com o aluno também público-alvo da Educação Especial é não saberem fazer/ensinar esse aluno. Esse professor em sua tensão diante do novo fica inerte, o medo o paralisa; quando ele sai dessa condição e busca caminhos alternativos ao seu fazer, os resultados são muito prospectivos. E o estado inicial do não saber-fazer vai cedendo espaço para um estado de aprendizagem do professor, isso o faz/deixa mais confiante, sentindo menos a tensão, olhando de forma mais potencializada para o aluno, apostando em si e no outro (aluno). A garantia desse direito é necessária ao professor, de modo que ele possa aprender de pela via processual. Pois querer ensinar é crer na educabilidade do outro; no entanto, querer aprender é, também, crer nas possibilidades que o outro pode oferecer (MEIRIEU, 2002). A via é dupla, o professor enxerga-se capaz de ensinar e aposta na aprendizagem do aluno, e o aluno o vê engajado e aposta que o professor diante dele é capaz de ensiná-lo. Pois ele espera do professor maior compreensão de suas possibilidades.

Nessa direção,

[...] o educador deve assumir sua tarefa sem estados de alma: ele deve instruir a criança sobre o mundo e resistir à tentação pedagógica de abandonar os 'conteúdos de conhecimento' em proveito de metodologias sem valor cultural próprio, isto é, sem um poder verdadeiro de criar o vínculo social [...]. Deve introduzir a criança no trabalho intelectual exigente, que é uma condição para chegar ao entendimento do mundo [...]. Ele deve [...] resistir às pressões daqueles que lhe fazem crer que as crianças podem governar a si mesmas: se fosse assim, não seria necessário educá-las. (MEIRIEU, 2002, p. 115)

O professor pode reconhecer que essas vivências, tentativas, sucessos, insucessos, apostas, buscas, tudo isso constitui experiência, e isso o fortalece em sua função docente, deixando-o cada vez mais audacioso para tentar novas rotas. Pois na educação não há receitas ou fórmulas mágicas, mas sim uma construção diária a partir da realidade existente. Os processos de escolarização envolvem diferentes maneiras de ver/olhar o aluno, aqueles considerados normais nos dão a falsa ilusão

de que sabemos a sua trajetória escolar, mas os alunos também público-alvo da Educação Especial suspendem todas as nossas certezas e trazem novos/outros desafios à nossa condição de docente (VASQUES, 2008).

Diante de tantas tensões e incertezas, nos parece fundamental que o professor tenha clareza do processo de ensinar, com objetivos claros; há que ser feita uma adequação do ensino considerando os percursos individuais e a realidade dos seus alunos. Entretanto, também não é possível ficar restrito a isso, ou seja, busca-se aí um trabalho intelectual que se sustente em um planejamento organizado das ações que permita ao professor uma condição de explicitar, problematizar e instrumentalizar a análise do trabalho do aluno (FONTANA, 2005). Enfatiza-se que não basta ao professor apenas aproveitar os interesses e conhecimentos trazidos pelo aluno, mas é necessário criar nele novos interesses e novos conhecimentos. Entendemos que isso só é possível quando o professor tem conhecimento do conceito/conteúdo a ser trabalhado, quando consegue problematizar o conceito/conhecimento existente, bem como elaborar e sistematizar um “novo” conceito. Se o desejo não está lá, é preciso criá-lo, produzi-lo, reacendê-lo. Essa postura pedagógica de insistir e buscar o aluno decorre do reconhecimento da incapacidade de introjetar conhecimento ou educação sobre o outro. É preciso buscar um espaço para que esta educação aconteça (MEIRIEU, 2002).

Para que seja possível ao professor usar uma pedagogia que tem como mola propulsora o princípio da educabilidade de todos os alunos, é necessário ter como dever de ofício o exercício de planejar suas ações pedagógicas, realizar elucubrações que subsidiem sua mediação junto aos alunos, ser estudioso e pesquisador de seu próprio fazer, ou seja, “torna-se fundamental para o trabalho docente planejar e controlar os tempos de execução que têm pontos de partida e de chegada bem definidos” (FREITAS, 2013, p. 33).

Assim, os processos de escolarização dos alunos que também são público-alvo da Educação Especial têm desafiado a escola a rever o seu papel enquanto instituição, bem como “o que se deve aprender na escola”. Nessa direção, alguns questionamentos surgem: quem sabe muito para ensinar muito a eles? Como a escola está se preparando, se formando, se aprimorando para que, desde a entrada da criança na escola, ela se alfabetize de verdade? (PADILHA, 2005).

O saber do professor é então aspecto central a ser pensado quando falamos dos processos de aprendizagem dos alunos, pois requer uma mediação que os

permita avançar, ampliando gradativamente o conhecimento. Entendemos que esses processos precisam ser garantidos a todos, e não podemos nos esquecer

[...] que antes de tudo, não devemos educar o cego, o surdo ou o deficiente intelectual, mas a criança. Os próprios professores devem assumir as funções clássicas de ensinar, de serem mediadores instrumentais vivos, de um acervo de saberes vivos. Eles mesmos precisam estar em processo de aprendizagem e de desenvolvimento, sendo apoiados teórica e tecnicamente em suas zonas de desenvolvimento proximal. (BARROCO, 2008, p. 222-223)

Essa perspectiva de educação exige do professor sua capacidade de ensinar. Compreendemos esse ato como sendo coletivo, no qual o professor disponibiliza a todos os alunos, sem exceção, um “mesmo” conhecimento, e o professor em sua sagacidade busca transmitir aquilo que o aluno não pode elaborar sozinho, possibilitando ao aluno aprender. Esta se constitui uma ação humana criativa, individual, heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independente de sua condição intelectual ser mais ou menos privilegiada (PADILHA, 2006).

Nesse contexto, compreendemos a potência da escola inclusiva para todos os alunos, independente das condições que os atravessam. Pois, no coletivo, as relações e as experiências vividas são ricas e possibilitam aos envolvidos a aprendizagem e o desenvolvimento. No caso específico dos alunos com TGD, essa vivência social é fundamental para que ele se constitua também como um ser social e seja reconhecido como capaz de aprender (VASQUES, 2010). Nessa direção, Ferreira nos auxilia pensar as razões pelas quais compreendemos o espaço escolar como tão significativo para os alunos com TGD:

Assim concebendo a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, podemos ressignificar a função da escola para todos os alunos, como um espaço privilegiado de vivência compartilhada de atividades humanas, no âmbito das quais esteja presente a grande diversidade de aspectos culturais, que por serem atividades trarão em si significados e as possibilidades de sentidos necessários à aprendizagem; atividades que por estarem situadas no espaço coletivo da escola, devem favorecer a riqueza das interações sociais, que em função da diversidade humana, vão criar formas de mediação constituintes dos processos de desenvolvimento escolar. (FERREIRA, 2005, p. 73)

Reconhece-se a escola como espaço de educabilidade de todos os alunos e toma-se a aprendizagem como princípio fundamental para garantia do direito à educação. A escola precisa ser o espaço-tempo potente de educação, aprendizagem

e desenvolvimento de todos os alunos, pois esta é sua função social, de modo que todos os alunos, pela via das práticas pedagógicas e da mediação, possam viver processos de escolarização que os ajudem a acessar o conhecimento.

2.3 DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO: O CAMINHO DE INCERTEZAS ANUNCIADAS

Este subcapítulo objetiva discutir a força do laudo na vida do aluno com TGD e/ou DI ao ser diagnosticado, já que isso influencia diretamente no modo como é recebido na escola e na atitude do professor diante do diagnóstico. Nossa intenção é ressignificar os usos feitos do laudo e potencializar o professor a ousar e reconhecer que antes de tudo ele tem diante de si um aluno, de modo que possamos compreender ser possível pensar o processo educativo desses alunos para além de prescrições médicas.

A vida cotidiana, de modo geral, constitui-se num caminho incerto, marcada por partidas inesperadas, abandonos não anunciados, perdas necessárias, mas não desejadas, perda de emprego, e, por outro lado, convocação em um concurso, aprovação no vestibular, no mestrado e no doutorado, romances, chegada de um filho. As incertezas estão sempre presentes, mas elas são fluidas, nos permitindo caminhar por estradas que promovem aventuras nunca imaginadas. Porém, o humano tem uma busca incansável pela certeza, pela resposta, pela segurança, isso também é inegável; contudo, se nos permitíssemos andar mais no “fio da navalha” talvez sofreríamos menos crises de ansiedade e aproveitaríamos mais o caminho e as paisagens ao lado do caminho, podendo parar e sentir o cheiro de uma flor ao lado, pois isso não representaria estar atrasado para chegar ao destino final, haja vista que não sabemos mesmo onde e quando é que o encontraríamos. Acreditamos que, se nos deixássemos viver na incerteza, a caminhada seria mais leve, e talvez melhor aproveitada.

A escolarização do aluno com autismo que está inserido no rol dos TGDs tem desafiado a escola, os profissionais da educação, psiquiatras, psicólogos e familiares a romper com as certezas construídas e solidificadas, pois nos levam a perceber que há outros modos de ser e estar no mundo, diferentes daquelas convencionalmente conhecidas e vividas. Nesse sentido, a escola, uma instituição legitimada como uma estrutura que responde aos anseios e desejos da sociedade, tem sido convidada a se

reestruturar para dar conta de receber alunos que também são público-alvo da Educação Especial. Os professores são convocados a rever seu fazer pedagógico para que possam ensinar a estes alunos, haja vista que uma prática pedagógica considerada tradicional muitas vezes não tem sido suficiente para atender as demandas destes e de outros alunos.

Assume-se então o não saber prévio, a incerteza do percurso, e permite-se aventurar a partir das respostas dadas a cada tentativa de mediação; assim o processo de escolarização se constitui, pois compreendemos que cada processo

[...] é singular, não havendo nenhuma garantia prévia. Em outras palavras, como não há percurso preestabelecido e garantido pelo diagnóstico e por currículos e práticas seguros para o processo de escolarização, o professor e a escola responsabilizam-se por suas escolhas, visando a experiência escolar de seu aluno. (VASQUES, 2010, p. 61)

Vivenciar essa experiência não tem sido tarefa fácil ao professor; muitas vezes este sujeito sente-se angustiado e com muitas dúvidas, tais como: “como ele aprende?”; “Como ensiná-lo?”; “O que ele dá conta?”; “Como identificar esse aluno?”; “Quais são as características?”.

Esses questionamentos nos levam ao laudo, tão desejado e solicitado pela escola, para que possa ter um respaldo em sua ação pedagógica. Muitas vezes nos perguntamos como um “papel” tem tanta força no meio educacional e também em nossa sociedade. Não estamos defendendo a abolição do laudo, ou que ele não seja necessário, mas nossa lente está ajustada à busca pela compreensão dos usos feitos do laudo e de como tal artefato ajuda a construir ou não o caminho educativo para aluno com TGD e para aqueles que apresentam DI.

O Estudo de Bridi (2011) evidencia historicamente o modo de constituição desse processo para alunos com deficiência mental (nomenclatura utilizada pela autora). Pela via dos documentos oficiais, a nomenclatura deficiência mental ainda coexiste com a nomenclatura deficiência intelectual. Segundo a autora, este último termo passa a ser utilizado em 2011 pelo Censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que é preenchido nas escolas, mas nos documentos oficiais nacionais e internacionais o termo recorrente é deficiência mental.

Por outro lado, o estudo de Aguiar (2015) nos evidencia que os movimentos internacionais têm direcionado a uma mudança na nomenclatura de deficiência mental para a deficiência intelectual:

Recentemente, vem acontecendo um movimento em nível internacional visando à mudança do termo “deficiência mental” para “deficiência intelectual”. O segundo vem sendo disseminando desde a Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, realizada em 2001, no Canadá, por recomendação da Associação Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais, mas foi incorporada somente em 2010 pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD). Anteriormente era de chamada Associação Americana de Retardo Mental (AAMR). (AGUIAR, 2015, p. 46)

Esse movimento tem sido liderado pelas áreas da medicina e da psicologia, por compreenderem que a deficiência mental muitas vezes tem sido confundida no imaginário social como doença mental – isso se configura de forma pejorativa para o sujeito. Outro argumento é que o déficit cognitivo não está na mente como um todo, mas sim numa parte dela, o intelecto.

Não se trata, portanto, de uma simples troca de termos, mas de um amplo debate nos meios científicos internacionais, buscando um novo paradigma para definição do constructo da deficiência intelectual. Toda essa discussão visa também, além do já exposto, a uma tentativa de superação da visão predominantemente psicométrica que aponta para prognósticos desanimadores no tocante à pessoa com deficiência intelectual. (AGUIAR, 2015, p. 47)

A autora também destaca que as terminologias utilizadas ao longo da história contribuíram para a construção social do pré-conceito, pois

Na linguagem se expressam, voluntária ou involuntariamente, nossas concepções e/ou preconceitos acerca da deficiência. Mais do que um campo semântico, termos como imbecis, idiotas, retardadas, débeis, inválidas, incapacitadas, anormais, excepcionais, portadores de deficiência, deficientes mentais, entre outras, são expressões que refletem conceitos e valores de uma determinada sociedade, de uma época, mas que carregam intrinsecamente preconceitos ou desconhecimento do que é de fato a questão da deficiência. (AGUIAR, 2015, p. 43)

A “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” (2008), ao definir os alunos público-alvo da Educação Especial e

regulamentar o Atendimento Educacional Especializado, passou a ser subjetivada pelos sistemas de ensino, tornando obrigatória a apresentação do laudo para que os alunos pudessem ter garantido os serviços especializados. Vimos proliferar nos anos subsequentes a questão do laudo e diagnóstico nas escolas.

Amaral (2004), em seu estudo de doutorado, problematiza a produção do aluno com deficiência mental, muitas vezes fruto de uma escola ineficaz no processo educativo. Nesse sentido, temos um número significativo de alunos que não aprendem na escola e com os quais não se sabe o que fazer – são fortes candidatos a um laudo de deficiência mental.

Nossa preocupação incide justamente na produção do sujeito público-alvo da educação especial nas áreas de deficiência mental e TGD, e ao mesmo tempo a representação social que o laudo destas áreas traz ao sujeito. Muitas vezes a existência do laudo significa para o aluno a não aposta da escola em seu processo educativo. Assim, práticas pedagógicas que poderiam ser potencializadoras da aprendizagem dão lugar a práticas repetitivas e descontextualizadas, que impedem o aluno de viver um processo de escolarização que o permitiria a aprendizagem.

Alguns pesquisadores da área da Educação Especial têm evidenciado em seus estudos (VASQUES, 2008; 2009; 2010; 2012; 2015; BUENO, 2008; BRIDI, 2011; VASQUES; MOSCHEN, 2012; VASQUES; MOSCHEN; GURSKI, 2013; VASQUES, BAPTISTA, 2014; AGUIAR, 2015) que o diagnóstico precisa ser problematizado no que se refere a ser um instrumento que geralmente reduz a classificação do sujeito. Nessa direção,

[...] o processo diagnóstico é o principal instrumento de explicitação/homogeneização. Construir a verdade é diagnosticar, classificar, registrar o mórbido, mensurando-o e comparando-o. Trata-se de fatos, dados, signos que independem da interpretação do leitor. O autista “existe” e é exatamente da forma como o percebemos. Seus comportamentos e sintomas são signos/manifestações daquilo que ele é. Como uma espécie de moldura o diagnóstico enquadra, e no interior desse quadro nós o instalamos, acreditando que ele pode ser modificado, adaptado, corrigido por nós. A realidade do autista, do Asperger, lhe é natural, está dada, sendo explicada pela ciência e explicitada através do diagnóstico, das classificações e avaliações. Ele está lá, a nossa espera. (VASQUES, 2010, p. 8)

No estudo de doutorado intitulado “Calcanhar de Aquiles: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar” (2015), Aguiar, ao problematizar o processo avaliativo dos alunos com DI, constata que naquela realidade, assim como

em muitas outras, o laudo clínico produzia a maneira como os alunos com DI eram subjetivados por professores e pela comunidade escolar.

Nesse sentido, o laudo clínico era mais um ingrediente que se colocava nessa complexidade educacional. Assim, tínhamos a sensação de que a escola trabalhava com a ideia de que a maioria dos alunos se enquadrava em um padrão de anormalidade. A pessoa com deficiência podia ser subjetivada como a “anormal dos anormais”, carregando vários rótulos, dentre eles a carga da anormalidade por pertencer a um grupo de pessoas cuja autonomia e subjetividade são significadas pelos outros como impossível ou inexistente, e a segunda, por pertencer à categoria “deficiente”. (AGUIAR, 2015, p. 163)

Tezzari (2011), em seus estudos, nos convoca a estarmos atentos para a representação social dos laudos e diagnósticos e a força que eles exercem na ação educativa, pois há uma forte evidência da maneira como ele é utilizado na ação pedagógica do professor – uma ação que entende a DI e o TGD como um fim em si mesmo do sujeito.

[... A] ideia de que a deficiência não é tanto definida pela diferença constatada e vista como insuperável em relação à normalidade, mas muito mais por um limite interior ao qual o educador se fixa no começo do processo de ensino-aprendizagem. (TEZZARI, 2011, p. 10)

Assim, o laudo tem sido um jeito de homogeneizar os alunos, classificando-os e, muitas vezes, serve de justificativa ou autorização para o não fazer do professor; ou seja, uma ausência de aposta, pois sendo um aluno com TGD ou DI, não há nada a ser feito, já que o professor se apoia na noção de que não tem formação ou experiência para isso. Mais uma vez caímos no círculo vicioso de um discurso marcado pela ausência de tentativas. Por outro lado, muitos professores têm a partir do diagnóstico buscado estudar, pesquisar e pensar como seria o trabalho pedagógico com esse aluno. Acreditam que respostas podem ser dadas a partir das mediações realizadas. Ao se colocar o professor nessa condição de experienciar o novo e o incerto, ele assume uma condição essencial ao humano – ser sempre aprendiz. Nessa direção, queremos chamar a atenção para os usos feitos do laudo, como ele é pensado/concebido na escola. Vasques nos convida a uma reflexão:

O diagnóstico como um gesto de leitura: invenção de possibilidades implica a aposta e a responsabilização pelo processo terapêutico e educacional da criança com autismo e psicose infantil. Cada processo

é singular, não havendo nenhuma garantia prévia. Em outras palavras, como não há um percurso pré-estabelecido, garantido pelo diagnóstico, para o processo de escolarização, o professor, a escola e os terapeutas envolvidos responsabilizam-se por suas escolhas, visando à experiência de seu aluno. (2008, p. 317)

Essa forma de ser professor possibilita a busca constante e o instiga a tentar inúmeras vezes a partir das reações e respostas do aluno. A experiência cada dia vai ficando mais encantadora, as respostas vão retroalimentando o fazer pedagógico, a reflexão o ajuda a encontrar novas/outras alternativas, e o caminho, que antes era tão incerto, vai ganhando contornos de familiaridade. A experiência é vivida e construída de emoções, afetos, tentativas, e, recomeços.

Tem havido a necessidade de repensarmos a relação entre diagnóstico e escolarização, de modo que o fato de o aluno ter autismo, ou DI, seja apenas o início da aposta pedagógica por parte do professor, coordenador pedagógico, professor especialista, ou seja, por todos aqueles que têm lutado por uma escola inclusiva. Concordamos com o fato de que

A partir do campo teórico da educação, da filosofia e da psicanálise, procurou-se ressignificar a relação diagnóstico-escolarização-inclusão escolar à luz dos contextos, dos conceitos e das políticas, bem como redimensionar a prática pedagógica e a função da escola para esses sujeitos. Essa ressignificação e esse redimensionamento apontam para o valor constitutivo da escola e da educação; a aposta e a responsabilização pelo processo educacional da criança com autismo e psicose infantil; a compreensão de que cada percurso é singular, não havendo nenhuma garantia prévia. Em outras palavras, como não há uma trajetória preestabelecida, garantida e justificada pelo diagnóstico, para o processo de escolarização e inclusão escolar, o professor, a escola e os profissionais envolvidos devem se responsabilizar por cada escolha, visando à experiência escolar do aluno. (VASQUES, 2010, p. 8)

A maneira como o aluno é entendido/compreendido tem efeito direto no fazer pedagógico do professor, iniciando por uma aposta na educabilidade do sujeito, uma crença audaciosa de que ele é capaz de aprender. Tomam-se como ponto de partida suas escolhas curriculares; o conhecimento a ser mediado é recheado de significados e dialoga com a vida cotidiana, constituindo um conhecimento que contribui para a manutenção do vínculo social. Diferenciam-se assim de conteúdos esvaziados de sentido, que muitas vezes têm sido veiculados nas salas de aula.

Isso remete à própria relação pedagógica, que pode ter um papel limitador em relação ao aluno ou, ao contrário, dar espaço para que ele construa suas aprendizagens. As ideias pré-concebidas a respeito das deficiências e de suas supostas limitações podem gerar no professor uma baixa expectativa em relação à capacidade de aprendizagem de seu aluno. (TEZZARI, 2009, p. 215)

Aguiar (2015) nos alerta para o cuidado que devemos ter ao protagonizar o laudo dos alunos, pois há uma influência direta na ação pedagógica do professor. Além disso, existem aspectos relevantes assumindo lugar secundário em função do diagnóstico que o aluno com DI e TGD recebem. Muitas subjetividades complexas estão sendo tecidas; a pior delas é a não capacidade de aprender, ou seja,

[...] o fato de darmos tamanho destaque aos laudos clínicos tem nos feito deixar de analisar outras nuances que envolvem o processo de identificação dos alunos. A escola produz vários mecanismos de identificação dos educandos, como exemplo, um “laudo subjetivo” que se consolida por meio dos olhares, pensamentos, leituras e análises que os professores fazem daqueles considerados diferentes. (AGUIAR, 2015, p. 245)

Assim, o laudo não pode ser reconhecido por professores como ponto de chegada da ação pedagógica, mas sim o início de todo o processo da busca pelo respeito aos tempos de cada aluno, bem como suas respostas. Busca-se reconhecer a potência do aluno, pois isso possibilita que o currículo vivido em sala de aula ganhe outro significado a partir de práticas pedagógicas impulsionadoras de aprendizagem a todos os alunos. Cada aluno, independente de suas condições físicas, cognitivas e sensoriais, apresenta particularidades em seu processo de aprendizagem; assim, seus percursos devem ser respeitados e estimulados de adequadamente para que possam se desenvolver (CASTRO; DRAGO, 2013).

Nessa perspectiva, defendemos que alunos com TGD e com DI ao estarem presentes nas salas de aulas comuns não vivam currículos substitutivos. Pelo contrário, que tenham acesso ao currículo que esteja sendo vivenciado por todos os alunos, sempre nos pautando na potência do aluno, para que as práticas pedagógicas sejam cercadas de sentido e significado para ele.

Uma instigante tarefa do professor é propor ao seu aluno situações nas quais ele seja desafiado, tarefas que efetivamente representem problemas a serem resolvidos, e não simplesmente a proposição de atividades (exercícios) isoladas e repetitivas. Dessa maneira, é possível mobilizar sua atenção e seu interesse. Além disso, é preciso

fazer com que seja necessário para o aluno aprender determinados saberes. Para isso é imprescindível aliar a educação e a vida, a educação ao contexto do aluno, tornando as atividades e as aprendizagens mais amplas e significativas, sendo que o próprio contexto fornece o feed-back para as ações do educador. (TEZZARI, 2009, p. 216)

O grande desafio dos professores tem sido justamente romper com práticas homogeneizadoras para propor alternativas de aprendizagem. Pesquisas – como as de Chiote (2011; 2015), Santos (2012; 2015; 2016), Oliveira et. al. (2015), Correia (2012), Pinto (2013), Vasques e Baptista (2006), Vieira (2008; 2012) e Orrú (2012) – têm evidenciado que é possível alcançar sucesso de aprendizagem com alunos público-alvo da Educação Especial ao repensar as ações pedagógicas, no sentido de pensar este público como central dessa ação. Destacamos que essa forma de pensar o fazer docente é potente não só para os alunos com TGD e DI, mas também para todos os alunos da sala de aula, uma vez que todos se beneficiam de uma ação pedagógica diferenciada.

Uma escola que assume um currículo regular, no qual as ações pedagógicas é que são diferenciadas como a alternativa para que todos tenham acesso ao conhecimento ali mediado – que repensa seus tempos escolares, que reconstrói sua relação com a família –, é uma escola que está dando indícios de mudança de concepção do que tem sido chamado de Educação, entendendo e assumindo sua função social perante essa sociedade: transmissão e construção de conhecimento. Argumentamos que a escola regular é o espaço mais potente ao aluno com TGD e com DI, pois este espaço constitui-se lugar capaz de proporcionar experiências fantásticas aos envolvidos no processo de aprendizagem, pois

[...] partimos do pressuposto de que as experiências sociais e escolares interferem na vida e na constituição dos sujeitos, reconfigurando as maneiras de se auto-observar, buscando oferecer as respostas mais “qualificadas” diante dos desafios. As performances evidenciadas pelos alunos que frequentaram os espaços do ensino comum serão, necessariamente, parcialmente dependentes dessas experiências. (VASQUES; BAPTISTA, 2006, p. 163)

Apesar desse sentimento da urgência de mudanças no contexto educacional, o caminho para que isso aconteça ainda está em construção. Estamos abrindo mão das certezas, ensaiando iniciar a caminhada pedagógica que possibilite a aprendizagem como exercício da garantia do direito à educação destas pessoas.

Mudanças são gradativas e podem ocorrer em vários aspectos – social, cultural, político, ideologicamente e cotidianamente – para que possam ser sustentadas e justificadas.

Atualmente a discussão tem acontecido em torno da desconstrução do aluno ideal, para que o aluno concreto existente em nossas escolas possa assumir seu lugar na sala de aula sem que isso represente um problema como muitas vezes ainda tem sido encarado por alguns professores. Se o diferente causa estranheza, supõe-se que haja um modelo/conceito de aluno que deveria estar ali, e qualquer um que destoe desse modelo causa incomodo. Nossa aposta tem sido em busca de escolas e profissionais que estão assumindo a tarefa de compreender e receber o aluno concreto, compreendendo-o na sua singularidade, para a partir disso pensar seu fazer docente considerando o real existente diante de si.

3 A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL E A ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Uma didática da Invenção VII

No descomeço era o verbo.
 Só depois é que veio o delírio do verbo.
 O delírio do verbo estava no começo, lá onde a
 criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.
 A criança não sabe que o verbo escutar não funciona
 para cor, mas para som.
 Então se a criança muda a função de um verbo, ele
 delira.
 E pois.
 Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer
 nascimentos –
 O verbo tem que pegar delírio.
 (Manoel de Barros)

Este capítulo tem por objetivo apresentar um diálogo entre os pressupostos da matriz da psicologia histórico-cultural e os da pedagogia histórico-crítica, tomando os processos de ensino e aprendizagem como centrais ao desenvolvimento dos alunos. Deve fazê-lo pensando ainda os processos de escolarização e de apropriação de alunos também público-alvo da Educação Especial, no que se refere aos processos de aprendizagem da linguagem escrita em contexto escolar¹⁰ como constitutiva das diferentes linguagens.

A psicologia histórico cultural nos possibilita pensar os processos de escolarização dos alunos com deficiência intelectual e TGD pelo viés da aposta na educabilidade destes sujeitos, e compreender que pela via da mediação todos podem aprender e se desenvolver, de modo que a escola tenha papel fundamental no processo educativo destas crianças, criando condições para que elas superem as dificuldades.

Dito de outro modo, a escola não deve apenas se adaptar à insuficiência desta criança, também deve lutar contra ela, superá-la. Nisso consiste o terceiro traço fundamental do problema prático da deficiência: além da comunidade de objetivos que a escola normal e a

¹⁰ Compreendemos o contexto escolar [...] como um espaço onde as relações de ensino, por possibilitarem o acesso às formas sistematizadas de organização da atividade cognitiva, possibilitam, também, a emergência e a observação do início rudimentar de operações intelectuais, habilidades e estratégias novas para as crianças, bem como a apreensão de como elas internalizam esses conhecimentos externos (FONTANA, 2005, p. 30).

especial propõem, além da particularidade e singularidade dos meios que a empregam na escola especial, o caráter criativo de toda a escola, que fazem dela uma escola de compensação social, de educação social e não uma « escola de débeis metais », que a obriga a não se adaptar à deficiência, e sim a vence-la, constitui o momento imprescindível do problema da deficiência prática. (VYGOTSKI, 1997, p. 36)¹¹

A maneira como olhamos para a criança com deficiência influencia diretamente na nossa mediação pedagógica enquanto professores junto a esse aluno. Se reconhecermos na deficiência uma vantagem e uma possibilidade de trabalho, agiremos de modo a ensinar o aluno; se por outro lado a deficiência constitui-se no todo do sujeito e numa limitação, não somos capazes de pensar a aprendizagem do aluno, pois há uma crença de que ele não a fará – nisso consiste a “inércia” de muitas escolas e profissionais frente a esse aluno. A forma de olhar o aluno com deficiência os faz ver um sujeito fragmentado, desarticulado da vida social, cultural e histórica, restando-lhe apenas o biológico. A tentativa de centrar suas ações nesta esfera do humano não o potencializa, pois o homem é biológico, mas também é social, e este ajuda no desenvolvimento daquele. Entende-se, portanto, que o homem se transforma de biológico a sócio histórico, pela via da mediação do outro, pela linguagem e pela apropriação dos conhecimentos acumulados pelas gerações anteriores – uma transformação que é no/pelo social, ou seja, a da humanização.

A cada dia tudo o que a natureza lhe deu deve ir sendo alterado, ou melhor, superado por apropriação. Dito de outro modo, as funções psíquicas superiores (como a atenção, a percepção, a memória, o pensamento, entre outras) com as quais a criança conta em seu início de vida, precisam sair da direção dada pelo plano biológico, e assumir um caráter cultural. (BARROCO, 2012, p. 44-45)

Desse modo, o aspecto biológico de cada criança precisa ser transformado em aspecto social ou humanizado, ou seja, não é possível apenas capturar o mundo; é

¹¹ Dicho de otro modo, la escuela no sólo debe adaptarse a las insuficiências de ese niño, sino también luchar contra ellas, superarlas. Em esto consiste el tercer rasgo fundamental del problema práctico de la defectología: además de la comunidad de objetivos que se proponen la escuela normal y la especial, además de la particularidade y singularidade de los medios que se emplean em la escuela especial, el carácter creativo de toda la escuela, que hacen de ella escuela de compensación social, de educación social y no uma « escuela de débiles mentales», que la obliga a no adaptarse al defecto, sino a vencerlo, constituye el momento imprescindible del problema de la defctologia práctica (VYGOTSKI, 1997, p. 36).

preciso produzir elementos que ajudem na apreensão e compreensão do mundo. A educação então tem papel mediador nesse processo de transformação; para tanto,

A educação de crianças com diferentes deficiências deve se basear em que, simultaneamente com a deficiência também estão dadas as tendências psicológicas de orientação oposta, estão dadas as possibilidades compensatórias para superar a deficiência e que precisamente são estas as que se destacam no desenvolvimento da criança e devem ser incluída no processo educativo como sua força motriz. (VYGOTSKI, 1997, p. 47)¹²

Na aposta de que todos podem aprender, os estudos de defectologia defendem uma educação que assuma seu papel em promover a aprendizagem e o desenvolvimento, e assim pela via da cultura e do processo social o aluno possa se humanizar. O coletivo é imprescindível nesse processo, pois é justamente nele que nos individualizamos; quanto mais complexo o desenvolvimento das relações sociais, mais a individualidade ganha força e é exercida, pois ela nos coloca em condição de independência do conjunto de seres humanos com que convivemos (BARROCO, 2012).

Essa maneira de olhar da psicologia histórico-cultural nos fez aproximarmo-nos desta perspectiva, pois nos permite compreender a pessoa com deficiência com possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, retirando-a da sua redução biológica que muitas vezes apresenta-se limitadora. Em vez disso, é possível pensar um processo educativo que tome a interação social como a potência da aprendizagem do aluno. Assim, a escola regular de ensino tem sido o espaço mais recomendado para os alunos com deficiência, pelas infinitas alternativas de desenvolvimento destes alunos.

A psicologia histórico-cultural tem nos ajudado a pensar os processos de escolarização dos alunos também público-alvo da Educação Especial, pois nos permite olhar as diferenças a partir das apostas dos professores em seus alunos e nas possibilidades que estes apresentam. Os trabalhos desenvolvidos pelos psicólogos russos são constituições marcantes para a educação especial, por enfatizar que todas as pessoas, deficientes ou não, podem ser educadas, dado o

¹² La educación de niños com diferentes defectos debe basarse em que, simultáneamente com el defecto también están dadas las tendencias psicológicas de orientación opuesta, están dadas las posibilidades compensatórias para superar el defecto y que precisamente son éstas las que salen al primer plano em el desarrollo del niño y deben ser incluídas em el proceso educativo como su fuerza motriz (VYGOTSKI, 1997, p. 47).

caráter histórico-cultural da formação de seus psiquismos (BARROCO, 2012; SILVA, 2015).

Este é um estudo que demandava de nós um aporte teórico que pensasse o indivíduo como pertencente a um campo interacional e a um contexto social, entendendo a existência de uma relação dialógica com fenômenos políticos, culturais, históricos, econômicos e sociais. Assim, a “[...] matriz sócio-histórica é composta por elementos sociais, econômicos, políticos e culturais e em contínua construção. Ela apresenta uma natureza fundamentalmente semiótica e tem concretude no aqui-agora das situações” (AMORIM; ROSSETTI-FERREIRA, 2004, p. 95).

3.1 A CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM DO ALUNO

No Brasil, os estudos de Duarte (1998; 2001), Saviani (1999; 2011) e Martins (2012; 2013; 2016) têm ajudado a pensar e a materializar os processos educativos. Estes autores têm buscado realizar a “grande síntese dialética” que nos ajuda a pensar o ato educativo ancorado no seu contexto social, compreendendo que a construção do humano é social.

A pedagogia histórico-crítica, a partir dos seus pressupostos sobre a relação dialógica entre educação e sociedade, demanda que

[...] essa corrente educacional apresente propostas pedagógicas concretas, viáveis e coerentes com o objetivo de contribuir, através da especificidade da prática pedagógica, para o processo de superação das relações sociais de dominação. (DUARTE, 2001, p. 16)

Assim, a pedagogia histórico-crítica nos evidencia os modos de fazer o ato educativo e a mediação que promova a apropriação, tomando os princípios da psicologia histórico-cultural na constituição desta prática pedagógica. “Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de *mediações*, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação” (SAVIANI, 1999, p. 83).

Assim, uma formação social do indivíduo exige uma mediação clara, concisa, coerente, crítica e política, capaz de ajudá-lo a ir além das necessidades da vida cotidiana, de modo a produzir no aluno necessidades superiores, que não ocorrem de

forma espontânea (DUARTE, 2001). A pedagogia histórico-crítica tem contribuído para pensarmos um ato educativo que se constitua prospectivo e propositivo.

Concordamos com Duarte, quando afirma que

[...] no interior de uma teoria histórico-social da formação do indivíduo, um dos campos mais importantes a serem desenvolvidos é o de teoria histórico-crítica do trabalho educativo. Isso porque consideramos que um dos momentos decisivos da formação do indivíduo é aquele dirigido pelo trabalho educativo, isto é, pela educação escolar. (2001, p. 74)

Nesse sentido, reconhecemos a escola como o espaço de realização e materialização da educação, ou seja, a educação formal que acontece numa relação dialógica com o conhecimento cotidiano.

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (SAVIANI, 2011, p. 6)

É inegável que existem escolas que têm buscado desempenhar e cumprir sua função social – são capturados movimentos que nos evidenciam grande empenho por parte dos profissionais da educação destes ambientes em proporcionar uma escola pública e gratuita a todos os alunos. Estes movimentos, estes profissionais e estas escolas são o que nos interessa conhecer, e numa perspectiva colaborativa, o que nos interessa potencializar ainda mais no fazer, de modo a criar um movimento de contágio (GIVIGI, 2007).

Nessa perspectiva, nossa tarefa é evidenciar tais movimentos, de modo que políticas públicas possam ser pensadas tomando as necessidades concretas da escola, valorizando e reconhecendo os movimentos existentes, e potencializá-los ainda mais para que seja uma crescente a qualidade da educação. Reconhecemos que em tempo de “corte de gastos” na educação, parece utópico falar destes movimentos, mas uma educação inclusiva não se constrói com economia; há que se ter investimento. Nossa tarefa social é anunciar e lutar para evidenciar que um país que busca ser reconhecido como desenvolvido economicamente precisa fazer investimentos nos direitos sociais.

A luta contra todas as formas de fatalidade [...] requer que, mesmo de maneira fugaz, se possa perceber que alguma coisa se move, que

nem tudo está irremediavelmente cristalizado e que a Escola, pelos meios que desenvolve, é capaz de restaurar um pouco de confiança na mobilidade social, de promover um pouco mais de humanidade, de reunir os homens para além de suas diferenças e de libertá-los de todas as formas de domínio. (MEIRIEU, 2005, p. 143)

Nosso desafio contemporâneo é potencializar a escola e professores para que compreendam-se capazes de cumprir suas funções sociais. Os estudos de Cury (2002), Meirieu (2002), Sacristan (2000), Saviani (2011), Reily (2004), Givigi (2007) e Martins (2012; 2013; 2016) nos mostram claramente a relevância da escola no processo de aprender e desenvolver do aluno, bem como ser um instrumento capaz de promover a diminuição das desigualdades sociais pela via do conhecimento. Cury nos lembra que existe uma **função social da Educação**:

Por ser um “serviço público”, ainda que ofertado também pela iniciativa privada, por ser direito de todos e dever do Estado, é obrigação deste interferir no campo das desigualdades sociais e, com maior razão no caso brasileiro, no terreno das hierarquias sociais, como fator de redução das primeiras e eliminação das segundas, sem o que o exercício da cidadania ficaria prejudicado «a priori». A função social da educação escolar pode ser vista no sentido de um instrumento de diminuição das discriminações. (2002, p. 7)

A escola tem sido constantemente questionada pela sociedade, em seu fazer, ao ter alunos que supostamente não aprendem, e isso tem gerado uma crise na própria função social da instituição. Isso muito tem nos preocupado, pois nos parece haver um esvaziamento da instituição escola, bem como do papel do professor, e não estamos nos apercebendo do perigo que tais esvaziamentos representam para a educação. Reiteramos que a crise na essência da escola é produzida social, cultural, histórica, política e economicamente, de modo a enfraquecer a instituição, ofertando aos filhos dos trabalhadores uma educação de qualidade inferior, acrítica, acultural e revestida de ideologias que mantêm a hegemonia existente.

Portanto, a escola assumirá a sua condição social de lócus de aprendizagem para todos, e o professor diante da diversidade precisa sair da sua condição inerte de estar justificado pelo não saber fazer, para constituir uma nova experiência; reconhecendo-se capaz de ensinar todos os alunos que estão em sala de aula, independente de suas questões biológicas, motoras, sociais, cognitivas ou sensoriais.

Percebemos que existe uma necessidade de investimentos na formação inicial e continuada do professor; que talvez pudesse ser pensada de modo a oferecer os

subsídios necessários que o ajudem a dar conta de lidar com a diversidade existente no cotidiano da escola, juntamente da criação e efetivação de políticas públicas que garantam o acesso, a permanência e a qualidade da aprendizagem.

Ao trabalharmos com essa noção de escola que toma a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos como objetivo central da sua ação, e tendo tal objetivo alcançado, é possível afirmar que há **ensino** a todos os alunos; ou seja, uma escola que aposta em mudança pela via do conhecimento.

Temos apostado que diferentes realidades escolares têm um jeito de se organizarem que é fator fundante na constituição da escola inclusiva. Entendemos que estamos em processo, mas é possível afirmar que há movimentos interessantes sendo feitos em prol da aprendizagem dos alunos. Isso significa dizer que a escola e os professores que assumem sua função social em sua essência potencializam a criação das bases da escola inclusiva, pois o conhecimento é o ponto de partida de sua ação. Outros elementos são somados ao movimento, e gradativamente vemos surgir uma escola que possibilita a inclusão escolar, uma vez que esta pressupõe

[...] a garantia de acesso e permanência na escola, acompanhados do mais pleno desenvolvimento escolar de todos os alunos, em um espaço de relações educacionais que valorize a diversidade como riqueza humana e cultural. (FERREIRA, 2005, p. 65)

Dentro dessa dimensão coletiva e interacional, com tantas ações sendo pensadas, dialogadas e possibilitadas, podemos perceber os movimentos potentes para o processo de escolarização do aluno também público-alvo da Educação especial. O processo de aprendizagem do aluno é tomado como um objetivo a ser alcançado, e o caminho percorrido é recheado de incertezas, lutas, resistências, avanços e apostas mútuas de ensino e de aprender (MEIRIEU, 2002).

Tomamos a concepção apresentada por Vigotski:

O processo de educação deve basear-se na atividade pessoal do aluno, e toda a arte do educador deve consistir apenas em orientar e regular essa atividade. No processo de educação o mestre deve ser os trilhos por onde movimentam com liberdade e independência os vagões, que recebem dele apenas a orientação do próprio movimento. (2010, p. 64)

Ao pensarmos o ato educativo, um dos pontos centrais é a mediação realizada pelo professor, que produz e atribui sentido ao conhecimento que está sendo vivido

na sala de aula, uma vez que ensinar é colocar o aluno/criança participando ativamente dos modos de apropriação da cultura e do desenvolvimento psicológico. Assim, concordamos com Fontana, quando afirma:

Na mediação do/pelo outro revestida de gestos, atos e palavras (signos) a criança vai integrando-se, ativamente, às formas de atividades consolidadas (e emergentes) de sua cultura, num processo em que pensamento e linguagem articulam-se dinamicamente. (2005, p. 15)

Ressaltamos que a mediação precisa estar no seio da prática social, considerando todos os atravessamentos que perpassam o contexto social em que professores e alunos estão inseridos, compreendendo que a própria educação também se constitui como parte da mediação que se realiza. Saviani argumenta:

Se a educação é mediação, isto significa que ela se justifica por si mesma mas tem sua razão de ser nos efeitos que se prolongam para além dela e que persistem mesmo após a cessação da ação pedagógica. Considerando-se, como já se explicitou, que, dado o caráter da educação como mediação no seio da prática social global, a relação pedagógica tem na prática social o seu ponto de partida e seu ponto de chegada, resulta inevitável concluir que o critério para se aferir o grau de democratização atingido no interior das escolas deve ser buscado na prática social. (1999, p. 86)

Compreendemos que o professor, dentre muitas das suas atribuições, tem como objetivo central ensinar, ser esse alguém que intervenha, que interaja com os alunos, que crie as condições de interação entre ele e a criança, entre a criança e outras crianças, entre a criança e o conhecimento sistematizado, para que ela possa apropriar-se do que ali está acontecendo, sendo a sistematização histórica e social da humanidade. Além disso, a formação social do aluno demanda uma mediação – ele não a alcança de forma solitária, mas com a colaboração do outro. Ou seja,

A mediação do outro desperta na mente da criança um sistema de processos complexos de compreensão ativa e responsiva, sujeitos às experiências e habilidades que ela já domina. Mesmo que ela não elabore ou não apreenda conceitualmente a palavra do adulto, é na margem dessas palavras que passa a organizar seu processo de elaboração mental, seja para assumi-las ou para recusá-las. (FONTANA, 2005, p. 19)

Martins (2013) entende que cabe à escola ensinar aquilo que grande parcela da população não aprenderá fora dela: o conhecimento historicamente sistematizado pela humanidade. Reconhecemos que o aluno, ao vivenciar o processo de escolarização, precisa aprender e se desenvolver como fruto das experiências construídas socialmente, bem como das mediações realizadas pelo professor. Assim, só é possível ao aluno se desenvolver a partir do processo de mediação com e do outro, em que este contribui/colabora para que aquele possa elaborar sua síntese.

Por isso, para Vygotsky, o bom ensino é aquele que garante aprendizagem e impulsiona o desenvolvimento. Nesse sentido, o bom ensino acontece num processo colaborativo entre o educador e a criança: o educador não deve fazer atividades pela nem para a criança, mas com ela, atuando como parceiro mais experiente, não no lugar da criança. Quando a criança realiza, com a ajuda de um educador, tarefas que superam seu nível de desenvolvimento, ela se prepara para realizá-las sozinha, pois o aprendizado cria processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão se tornando parte de suas possibilidades reais. (CARRARA, 2004, p. 144)

O processo de mediação “de fazer por” e “de fazer com”, pela via da colaboração, é importantíssimo para que o aluno entre na comunidade de aprendiz e ao mesmo tempo é o caminho que agentes externos, colaboradores, têm para, num processo de formação continuada articulado ao planejamento e ao fazer pedagógico, contribuir para que professores tentem e apostem em outras alternativas diferentes daquelas que tem sido praticadas. Em um processo de pesquisa, tanto os agentes externos como os professores e os alunos, todos sofrem o impacto do processo de mediação, pois esta produz a humanidade em todos os envolvidos, elevando-os à condição de produtores da cultura e da história em sentidos diferenciados da prática pedagógica como uma de suas atividades.

Nessa direção, destaca-se:

O trabalho educativo é, portanto, uma atividade intencionalmente dirigida para fins. Daí o trabalho educativo diferenciar-se de formas espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são os de produzir a humanidade do indivíduo. (DUARTE, 1998, p. 3)

Nosso trabalho visa destacar esses professores que se assumem na tarefa de mediação do conhecimento, a quem temos reconhecido como diferenciados, pois

estão engajados no seu fazer pedagógico. Pensando a escola e os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, compreendemos que na escola temos um protagonista do processo educativo – nesse caso, o professor. Precisamos compreender que, diante das diferenças existentes no cotidiano escolar, o que precisa passar por modificações são os meios, as condições e as maneiras de ensinar os alunos, pois estes não podem ser mudados, eles são concretos e reais.

O papel do professor é colaborar com o aluno para que este possa elaborar sua síntese. Portanto, não basta apenas valorizar o conhecimento trazido pelo aluno: este pode ser o ponto de partida, mas nunca o de chegada. É preciso ampliá-lo, enriquecê-lo, criar desejos de aprender, insistir, resistir à resistência do outro, como nos alerta Meirieu (2002). São essas atitudes que propiciam a apropriação, a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno.

Sobre o professor recai um novo papel importante. Cabe-lhe tornar-se organizador do meio social, que é o único fator educativo. [...] Quando o professor faz uma conferência ou explica uma aula, apenas em parte está no papel do professor: exatamente naquele que estabelece a relação da criança com os elementos do meio que agem sobre ela. (VIGOTSKI, 2010, p. 448)

Assim, a partir de trocas compartilhadas a educação é orientada por esse profissional responsável, que tem condições de conduzir o processo educativo, sendo possível perceber a aprendizagem e desenvolvimento do aluno. Segundo Padilha, é “[...] a significação que as relações têm para as pessoas. Significação que emerge na própria relação. É pelo outro que o eu se constitui em um ser social com sua subjetividade” (2004, p. 20). Assim, a mediação coloca-nos numa condição de pensarmos as ações pedagógicas tomando a apropriação do conhecimento como nosso objetivo máximo, para pensarmos a escolarização dos alunos, pois pela via da mediação somos capazes de outras formas de percepção, conceitos, comportamentos, memória, ou seja, a

[...] intervenção de alguém que possibilita a interação entre a pessoa e o mundo [intervenção de alguém entre a criança e as letras, entre a criança e os números, entre a criança e o desenho, entre a criança e a fala, a criança e as regras do jogo, a criança e o brincar, a criança e o conhecimento [...]]. (PADILHA, 2004, p. 11)

Enfatizamos que o professor necessita ter uma intencionalidade e saber claramente a intencionalidade do seu trabalho. A partir disso ele organizará o trabalho

pedagógico na direção de mediar o conhecimento. Reconhecemos que ainda existem perguntas fortes no que diz respeito ao processo de aprendizagem e desenvolvimento destes alunos: Como é que funciona a memória enquanto apoio primário para o pensamento em alunos com autismo? Como a linguagem se constitui para alunos sem fala articulada? Como a escola contribui para a instituição das Funções Psíquicas Superiores (FPS) e o acesso a conceitos científicos para alunos com autismo e/ou deficiência intelectual?

Justamente entendendo como a memória, a linguagem, os signos, a apropriação, a imaginação ocorre/funciona nestes alunos é que temos as pistas para pensarmos o ato educativo que possibilite sua apropriação do conhecimento acumulado pela humanidade – pois é exatamente aí que reside a constituição da humanidade do sujeito. Ao pensarmos os processos de apropriação por parte do aluno, a mediação pedagógica torna-se elemento central, pois o desenvolvimento humano e a aprendizagem não ocorrem de forma natural e espontânea, há que se ter uma cooperação do outro ser humano – nesse caso o professor – em que o sujeito desenvolva seu pensamento, mobilizando assim aspectos que o levem a aprender.

Leontiev, ao discutir o conceito de apropriação, nos afirma:

[...] o processo principal que caracteriza o desenvolvimento psíquico da criança é um processo específico de apropriação das aquisições do desenvolvimento das gerações humanas sem precedentes [...] Todavia uma tal atividade não pode formar-se por si mesma na criança, ela forma-se pela comunicação prática e verbal com as pessoas que a rodeiam, na atividade comum com elas [...]. (2004, p. 323)

Assim, a apropriação do conhecimento constitui-se como meio de humanização do aluno e o coloca na condição de acessar o conhecimento produzido histórica e culturalmente. Nesse sentido, Duarte nos afirma:

O indivíduo humano se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente. O indivíduo se humaniza reproduzindo as características historicamente produzidas do gênero humano. Nesse sentido, reconhecer a historicidade do ser humano significa, em se tratando do trabalho educativo, valorizar a transmissão da experiência histórico-social, valorizar a transmissão do conhecimento socialmente existente. (2001, p. 93)

Dentro dessa perspectiva de pensar/olhar a realidade e os envolvidos, passamos a compreender que os processos de apropriação não são fatos isolados de um conjunto de acontecimentos coletivos que interferem diretamente nos modos de aprender de cada aluno. Além dos objetivos que tínhamos, perseguimos uma forma de olhar a realidade durante todo o processo que era justamente capturar os processos de aprendizagem do aluno Filipe, em específico (dimensão individual), compreendendo essa dimensão ancorada na dimensão coletiva.

Desse ponto de vista toda aprendizagem só é possível na medida em que se baseia no próprio interesse da criança. Outra aprendizagem não existe. Toda questão consiste no quanto o interesse está orientado na linha do próprio objeto de estudo e não relacionado a influências externas a ele como prêmios, castigos, medo, desejo de agradar, etc. [...] [assim o professor terá sempre uma regra]: antes de explicar, interessar; antes de obrigar a agir, preparar para a ação; antes de apelar para reações, preparar a atitude; antes de comunicar alguma coisa nova, suscitar a expectativa do novo. Assim, em termos subjetivos, para o aluno a atitude se revela antes de tudo como certa expectativa da atividade a ser desenvolvida. (VIGOTSKI, 2010, p. 163)

Nessa construção social que toma tais princípios é possível construir um conhecimento que permita ao aluno a manutenção do vínculo social, pois um conhecimento que não seja capaz disso e que esteja desconectado da vida cotidiana e prática perde sua função. A escola e a educação assumem papéis centrais a vida do aluno/indivíduo/criança, pois é nesse contexto social que a vida cotidiana e a vida não-cotidiana estabelecem uma relação dialógica e potente, possibilitando a manutenção do vínculo social por parte do sujeito, a partir da apropriação do conhecimento; a “[...] relação entre vida escolar e a vida do indivíduo, entendida esta como sendo constituída tanto pela esfera da vida cotidiana como pelas esferas não-cotidianas da prática social” (DUARTE, 2001, p. 107).

Tomando o processo de escolarização do aluno Filipe, usamos como base os estudos de Vigotski (1993; 2003; 2010) para compreender aquilo que estamos chamando de aprendizagem. Ele nos afirma que as crianças, antes mesmo de chegarem à escola, começam a aprender; ou seja, a escola nunca começa num vazio, mas é justamente na escola que as crianças vivenciam processos e são desafiadas a superarem a si mesmas: “[...] há também o fato de que o aprendizado escolar produz

algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança” (VIGOTSKI, 2003, p. 110). Dentro desta perspectiva, o aprendizado é

[...] mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas. O aprendizado não altera nossa capacidade global de focalizar atenção; ao invés disso, no entanto, desenvolve várias capacidades de focalizar a atenção sobre várias coisas. (VIGOTSKI, 2003, p. 108)

Em síntese, há uma relação intrínseca entre aprendizagem e desenvolvimento: a aprendizagem influencia o desenvolvimento, assim como o desenvolvimento influencia a aprendizagem; são processos diferentes, mas articulados entre si, em uma relação dialética. Mas é necessário ressaltar que aprendizagem

[...] não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VIGOTSKI, 2003, p. 118)

A partir das ideias do autor, fica evidente que a aprendizagem promove o desenvolvimento humano; a educação e o ensino são importantes nesse processo, pois são constitutivos do desenvolvimento humano.

Dessa forma, só há aprendizagem quando o ensino incidir na zona de desenvolvimento próximo. Se ensinarmos para a criança aquilo que ela já sabe, não haverá nem aprendizagem nem desenvolvimento. O mesmo acontecerá se ensinarmos algo que está além de sua possibilidade de aprendizagem, ou seja, para além daquilo que ela possa fazer com a ajuda de alguém. (CARRARA, 2004, p. 143-144)

Nesse sentido, o que provoca o desenvolvimento da criança é exatamente a necessidade que lhe é exigida pela via do conteúdo de aprendizagem, que é o uso de capacidades ainda não formadas, mas que, no processo de mediação do outro, a criança consegue alcançar; ou seja, é o conjunto daquilo que ela consegue fazer de modo independente (Zona de Desenvolvimento Real – ZDR) e o que ela consegue realizar a partir das pistas que lhe são fornecidas e fazer com a colaboração do outro, pois ainda estão na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (DUARTE, 2001; CARRARA, 2004).

Um aspecto fundamental do aprendizado é o fato de ele criar a ZDP, pois instiga vários processos internos de desenvolvimento quando a criança interage com o outro. Ou seja, é o íterim entre o que a criança já domina e o que ela é e a potencialidade do vir a ser, desde que assistida pelo outro. Nesse sentido, há um estímulo, o professor é o mediador entre a criança e o mundo, e nessa caminhada torna-se um parceiro/companheiro de estrada, pois o ajuda a interagir com o outro e com os conceitos científicos. Nesse sentido, Vigotski destaca:

O que hoje a criança faz com o auxílio do adulto fará amanhã por conta própria. A zona do desenvolvimento imediato pode determinar para nós o amanhã da criança, o estado dinâmico do seu desenvolvimento que leva em conta não só o já atingido, mas também o que se encontra em processo de amadurecimento. (2010, p. 480)

Assim, nós nos reeducamos em todo nosso processo de vida, e é nesse amálgama que o sujeito se humaniza e se reeduca. Nesse sentido, um trabalho coletivo torna-se imprescindível ao pensar a apropriação do conhecimento, e a ZDP ganha centralidade como a aposta de sucesso na aprendizagem.

[...] a zona de desenvolvimento proximal [...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 2003, p. 112)

Compreender o conceito de ZDR e ZDP foi fundamental para pensarmos os processos de escolarização e aprendizagem do aluno Filipe. Conhecer e observar o aluno a partir de suas aprendizagens e desenvolvimento nos ajudava a perceber as transformações que as FPSs sofreram ao longo do processo. Entendemos que a escola pode contribuir para que as FPSs sejam formuladas, vividas, acessadas, e que seu curso de desenvolvimento e a relação entre elas não são lineares e uniformes.

Isto é, existe uma dinâmica psíquica instituída pela especificidade das mesmas e pelo papel que desempenham nas *atividades realizadas* pelo indivíduo ao longo de seu desenvolvimento. (MARTINS, 2015, p. 69)

Uma das funções psíquicas superiores que gostaríamos de destacar é a imaginação, que permite a atividade criadora do homem. É considerada uma função complexa, pois permite a construção antecipada da imagem do produto a ser alcançado pela a atividade, além de entrelaçar-se à

[...] cognição, favorecendo a compreensão do mundo e a conceitualização do real. E permite, por outro lado, estabelecer uma liberdade frente ao real, podendo desdobrar-se em formas mais refinadas de fantasia ou devaneio e no estabelecimento de uma relação estética com a vida. (PINTO; GÓES, 2006, p. 25)

Nesse sentido, as FPSs são socialmente formadas e culturalmente transmitidas por meio da linguagem, que é uma produção humana e ao mesmo tempo uma função psíquica superior, e também principal meio de comunicação entre as pessoas em suas relações sociais. Na nossa sociedade, a linguagem assume lugar central como meio de comunicação e desenvolvimento dos sujeitos:

Por meio da linguagem, o real toma forma, constitui um objeto com base no qual se pode fazer remissão, problematizar, teorizar, transformar – até mesmo de diferentes pontos de vista. Embora o real, como um fenômeno do mundo cultural, se configure fundamentalmente por meio da linguagem, a relação entre ambos não se evidencia por uma correspondência direta, por conta do caráter ideológico do signo linguístico [...]. (PADILHA, OLIVEIRA, 2013, p. 10)

Assim, a apropriação da linguagem transforma e potencializa o desenvolvimento mental e provoca o desenvolvimento de novas/outras funções. Martins defende que:

O psiquismo como sistema interfuncional abarca os processos funcionais sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoções e sentimentos, que, como unidade de contrários, corrobora a formação da imagem subjetiva da realidade objetiva. (2012, p. 4)

Assim, gostaríamos de trabalhar com a noção de linguagem de maneira ampla, sem o reducionismo de linguagem enquanto apenas uma forma, justamente por compreendermos que a mesma se constitui de um contexto social para um contexto individual. Smolka defende que

A linguagem como GESTO, como JOGO, como PALAVRA, é uma forma de ação no mundo. A criança é capaz de atuar no mundo pela palavra e é capaz de elaborar e atuar também sobre a linguagem. Como instrumento de conhecimento e objeto do conhecimento humano, a linguagem esconde e desvela, encobre e revela relações e realizações. (1985, p. 3)

Aos alunos com Deficiência e TGD, portanto, há que ser oportunizado o processo de aquisição da linguagem, como modo de humanizar-se, pois como um bem cultural, social e histórico, deve ser um meio para socializar-se e transformar-se que todo aluno precisa acessar. Instigando-nos, Vigotski sugere:

Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. [...] a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual. (2003, p. 11)

Vigotski nos convida a pensar a linguagem em sua multiplicidade, como

[...] o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem. [...] assim que a fala e o uso de signos são incorporados a qualquer ação, esta se transforma e se organiza ao longo de linhas inteiramente novas. (2003, p. 33)

A escola, ao compreender que há diferentes linguagens e que há de oportunizar aos alunos sem fala articulada alternativas de linguagem,

[...] carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano. Instrumentos culturais especiais, como a escrita e a aritmética, expandem enormemente os poderes do homem, tornando a sabedoria do passado analisável no presente e passível de aperfeiçoamento no futuro. (LURIA, 1988, p. 26)

Nesse sentido, Reily argumenta que

A linguagem integra e constitui a cultura de qualquer sociedade. A língua tem forte papel na constituição da identidade de uma sociedade e a escrita da língua, por sua vez, promove a formação da memória cultural. Da mesma maneira, vivendo em sociedade, a linguagem se faz vital e se consolida nas interações tanto orais quanto gráficas. Se um indivíduo não se apropriar da linguagem vigente, ele terá

participação muito passiva na vida, preso sempre às necessidades básicas do viver cotidiano. (2004, p. 15)

No processo de aprendizagem e desenvolvimento, a linguagem é também constituída pela linguagem escrita. Assim, a linguagem escrita em nossa sociedade assume um protagonismo, pois se constitui também em forma de comunicação pela via dos símbolos, palavras.

Vigotski nos convida a compreender que

O processo de aprender a escrever é muito diferente. Algumas pesquisas demonstraram que este processo ativa uma fase de desenvolvimento dos processos psicointelectuais inteiramente nova e muito complexa, e que o aparecimento destes processos origina uma mudança radical das características gerais, psicointelectuais da criança; [...]. (1988, p. 116)

A linguagem escrita deveria, portanto, estar presente na vida do sujeito desde a mais tenra idade, já que

[...] o segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar adequadamente essa transição natural. Uma vez que ela é atingida, a criança passa a dominar o princípio da linguagem escrita. (VIGOTSKI, 2003, p. 153)

Durante a aprendizagem da linguagem escrita, outras funções psíquicas superiores são evocadas ao processo como meio de ampliar o desenvolvimento.

É, pois, no desenvolvimento cultural do pensamento que a memória se libera das imagens visuais diretas, graças à mediação da linguagem. Ou seja, por decorrência das vinculações entre as imagens e as palavras, e ao fato de que, com o desenvolvimento da linguagem, a palavra passa a conter a imagem eidética, ocorre a primeira ruptura na memorização visual imediata. Nela se interpõe a memorização verbal que, por sua vez, descortina novas possibilidades mnêmicas ao possibilitar a memorização conceitual. (MARTINS, 2015, p. 165)

Portanto, para Vigotski (2003) a linguagem precisa ser apresentada ou despertada na criança como algo que ela necessite, ou seja, o professor deveria criar essa necessidade e despertar a vontade de aprender. Para além, o aprender a escrever, o uso social da linguagem escrita, precisa fazer sentido para o sujeito; seu uso cotidiano precisa ser significativo, relevante para a vida. Por último, a escrita

precisa acontecer de modo natural, como parte de um processo amplo de aprendizagem e desenvolvimento.

[...] isso significa que o melhor método é aquele em que crianças não aprendam a ler e a escrever mas, sim, descubram essas habilidades durante as situações de brincar. Para isso é necessário que as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira como, por exemplo, a fala. [...] É claro que é necessário, também, levar a criança a uma compreensão interior da escrita, assim como fazer com que a escrita seja desenvolvimento organizado, mais que aprendizado. (VIGOTSKI, 2003, p. 156-157)

Alunos com Deficiência e TGD, para terem seu direito à educação garantido, precisam ter acesso ao conhecimento curricular pela via da mediação pedagógica, já que a linguagem escrita é elemento fundamental do processo educativo do aluno. A apropriação dos processos de linguagem escrita precisa ser assumida como processo de aprendizagem para todos os alunos, por parte da escola, entendendo que percursos diferenciados serão vivenciados; a aposta na educabilidade, ou seja, na crença de que alunos com Deficiência e TGD podem aprender, porém, precisa perpassar todos na escola. Compreendemos que esse não é um processo simples, mas possível, pela via de ações e de uma mediação pedagógica.

4 PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA: DELINEANDO O ESTUDO

Este capítulo tem como objetivo discutir os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação colaborativo-crítica, a organização metodológica do estudo, bem como as ferramentas utilizadas. Assume-se como pressuposto que o contexto social e histórico atual demanda uma pesquisa voltada para o sujeito e sua humanidade, compreendendo-o numa relação social em que o outro é parte integrante da “minha” constituição; sem ele, impossível ser quem sou.

Assim, sobre tais ideias que nos atravessam, fomos constituindo este estudo de doutorado. Consideramos que a escrita não é apenas um jogo de palavras soltas em uma folha em branco; é mais do que isso: um jogo de palavras atribuídas de sentidos, carregadas de afetos e atravessamentos de quem as escreve, recheadas de intenções. Assim, o texto aqui desenhado é marcado pelas impressões e formas de olhar de quem o escreve, e que quer intencionalmente apresentar um pouco da experiência vivenciada. Diante disso, percebe-se que o “[...] pesquisador, portanto, faz parte da própria situação de pesquisa, a neutralidade é impossível, sua ação e também efeitos que propicia constituem elementos de análise” (FREITAS, 2002, p. 25).

Nos momentos de pesquisa, o pesquisador está participando com o grupo da constituição de uma experiência em comum. Assim, a negociação faz-se necessária ao processo vivido entre o pesquisador e o grupo, considerando que o pesquisador, além de ser autor do processo de intervenção, é também sujeito de um grupo que experimenta algo novo, no qual a produção de conhecimento anuncia-se possível para todos os envolvidos (JOBIM e SOUZA, 2007). A realização dessa tarefa não é simples, mas se coloca possível, exigindo do pesquisador uma condição de assumir vários papéis, que por vezes acontecerão de modo independente e outras vezes simultaneamente. Além disso, na relação entre o pesquisador e o grupo, o papel do colaborador transita entre o pesquisador e os sujeitos que colaboram com pesquisa.

O compromisso do pesquisador é criar estratégias metodológicas que permitam a participação, tanto do pesquisador como do sujeito que colabora com a pesquisa, na construção de uma linguagem que incorpora a mediação dos instrumentos técnicos para conquistar uma visibilidade mais profunda dos modos como a realidade (física, social, virtual e subjetiva) se constitui na contemporaneidade. (SOUZA, 2007, p. 86-87)

Fazer pesquisa é, portanto, mais do que descrever uma realidade de maneira detalhada; é explicá-la a partir da relação com o outro dentro de um contexto social amplo, em que o micro é atravessado pelo macro, e o macro diretamente afetado pelo micro. Somente reconhecendo tal interdependência temos condições de estudar os fenômenos sociais, culturais e psíquicos e as forças que os constituíram. Assim a abordagem histórico-cultural nos ajuda a compreender que o

[...] psiquismo é constituído no social num processo interativo possibilitado pela linguagem, pode permitir o desenvolvimento de alternativas metodológicas que superem as dicotomias objetivo/subjetivo, externo/interno, social/individual. Também ao assumir o caráter histórico-cultural do sujeito e do próprio conhecimento como uma construção social, esse enfoque consegue opor aos limites estreitos da objetividade uma visão humana da construção do conhecimento. (FREITAS, 2007b, p. 5)

A pesquisa precisa se constituir como um processo de construção e ao mesmo tempo interpretação do conhecimento por parte do pesquisador. Pesquisar é uma tarefa árdua e instigante, pois permite ao pesquisador desencantar e encantar de simultaneamente com o mundo físico e social, mas também propicia conhecer partes de si mesmo que até então eram desconhecidas. “Os meios simbólicos não cessam de alimentar a compreensão que construímos das experiências contemporâneas, criando sempre novas possibilidades de interpretação de uma realidade em permanente mutação” (SOUZA, 2007, p. 81).

A relação grupal que se instaura durante a pesquisa exige dos participantes (e principalmente do pesquisador) uma relação dialógica, em que as perguntas assumem centralidade de ambas as partes envolvidas; a curiosidade e as perguntas movem a pesquisa. Assim, uma relação de troca precisa ser estabelecida como condição de existência de uma pesquisa que seja colaborativa. O diálogo um terreno fértil para a pesquisa, que de modo geral constitui-se em

[...] encontro entre sujeitos, um diálogo no qual pesquisador e pesquisado se re-significam. Assim, a pesquisa passa da descrição e compreensão do que o outro apresenta, para um encontro maior que vai além. O pesquisador é aquele que vai ao encontro do outro, coloca-se em seu lugar, para perceber o que ele percebe mas retorna ao seu próprio lugar. Esse retorno, essa posição exotópica, é que lhe permite ter realmente uma compreensão ativa do outro, gerando uma resposta ao visto, ao dito e não dito. E essa resposta implica em ajudar o outro a avançar, a caminhar, a sair do lugar. (FREITAS, 2007b, p. 8)

Foi justamente essa tarefa que nos colocamos neste estudo de doutorado: ir ao encontro do outro, conhecê-lo e ao mesmo tempo nos (re)conhecemos a partir do outro e de suas vivências, experiências, saberes, de modo que pela via da colaboração pudéssemos cooperativamente nos ajudarmos a avançar, caminhar e sair do lugar, em relação a nossas práticas pedagógicas, o ato educativo e a maneira como concebemos a aprendizagem de alunos com deficiência e TGD.

A pesquisa-ação nos possibilita a realização de um estudo dessa natureza por conta de suas características essenciais. Desde o seu surgimento, na década de 1940, nos Estados Unidos, busca articular pesquisa, transformação social e formação de indivíduos como crítica ao modelo positivista muito presente nas pesquisas, numa realidade social de pós-guerra que apresentava muitas demandas, para as quais o positivismo tinha praticamente esgotado suas possibilidades de contribuição em dar respostas.

Inicialmente, sua difusão maior ocorre entre os psicossociólogos, estando muito ligada ao processo organizacional de empresas. Com o passar do tempo, a abordagem experimental que lhe era característica foi se fragmentado, de modo que os pressupostos epistemológicos iniciais de Lewin sofreram mudanças, possibilitando o surgimento de “diferentes tipos” de pesquisa-ação daquela pensada por ele (JESUS; ALMEIDA; SOBRINHO, 2005; FRANCO, 2005a, 2005b; PIMENTA, 2005; MONCEAU, 2005).

A pesquisa-ação

Surge no contexto de críticas à presença do modelo positivista na pesquisa. Focaliza a revolução epistemológica e a eficácia política e social. Diferentes correntes foram se constituindo ao longo do tempo [...]. Trata-se de uma concepção de pesquisa com perspectiva epistemológica, metodológica e política. (JESUS; ALMEIDA; SOBRINHO, 2005, p. 7)

A pesquisa-ação passa a ser difundida em algumas partes do mundo e a cada dia foi conquistando novos adeptos. Na Europa, por exemplo, ela ganha destaque a partir da década de 1970, após os movimentos libertários da década de 1960, quando é muito utilizada na França para pensar as questões socioclínicas e institucionais (MONCEAU, 2005; JESUS, 2007). Aos poucos, vai ganhando força na área educacional para se pensar a formação continuada dos professores naquele país.

Diferentemente, no Canadá, a pesquisa-ação é muito forte na formação inicial dos professores, mostrando, assim, as nuances e os contornos que ela ganha em cada realidade social, como meio de provocar a mudança em contexto, pois “[...] a pesquisa-ação mostra-se principalmente como um meio de formação e de mudança participativa” (MONCEAU, 2005, p. 475). Outros dois países com uma contribuição significativa para pensar a pesquisa-ação são Inglaterra e Austrália. Na Inglaterra, autores como Elliot e Adelman, e na Austrália, como Carr e Kemmis, tomam as contribuições teóricas de Habermas e Freire para dialogarem com suas ideias. Esses pesquisadores incorporaram os pressupostos da perspectiva dialética da realidade social, ocasionando, assim, uma mudança estrutural na pesquisa-ação, dando-lhe um caráter emancipatório. Seus estudos já são bem mais direcionados para a escola. Assim, a “[...] pesquisa-ação emancipatória, em última instância, busca mudanças em termos de justiça social e opera numa escala mais ampla” (JESUS, 2007, p. 150).

Na década de 1980 os movimentos libertários eclodem na América Latina; esse processo ocorre um pouco mais tarde do que o movimento mundial, tendo em vista que vivíamos ditaduras militares. A pesquisa-ação se propaga pela via dos movimentos eclesiais de base. Tivemos como importante teórico Frans-Boas, que trabalhou justamente buscando um tipo de pesquisa que se construísse mais politizada.

4.1 OS PRINCÍPIOS DA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA EM DIÁLOGO COM NOSSO ESTUDO¹³

Este estudo se organizou como uma pesquisa-ação de abordagem colaborativo-crítica. Essa metodologia de investigação vai além dos “diagnósticos” e das descrições da realidade social, visto que seu objetivo é envolver os participantes num processo de mudanças diante de uma realidade concreta, possibilitando uma visão crítica e a participação ativa na transformação dessa realidade.

Sentimos a necessidade de escolher uma metodologia de pesquisa que levasse em conta a realidade concreta, enxergando as possibilidades existentes, e

¹³ Esse item foi construído tomando por base algumas ideias da dissertação da pesquisadora: EFFGEN, A. P. S. **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.

que se constituísse de modo a criar com os envolvidos redes de colaboração que pudessem significar a construção de alternativas educacionais curriculares e ações nas práticas pedagógicas, para garantia da aprendizagem – neste caso específico, pela via dos processos de apropriação da linguagem escrita. A pesquisa-ação nos propicia colocar em análise e suspensão, através das espirais reflexivas, as práticas pedagógicas, na busca por rotas e caminhos alternativos.

Assim, a pesquisa-ação colaborativo-crítica constitui-se numa escolha tanto pessoal – dado nosso processo de envolvimento em pesquisas que tomam estes pressupostos metodológicos – quanto social – por permitir ao pesquisador uma “nova” inscrição, ou seja, “[...] uma nova postura diante do conhecimento e um novo lugar de/para os que estão na prática” (JESUS, 2008, p. 139). Quem trabalha com pesquisa-ação

[...] não é nem um agente de uma instituição, nem um ator de uma organização, nem indivíduo sem atribuição social; ao contrário, ele aceita eventualmente esses diferentes papéis em certos momentos de sua ação e de sua reflexão. (BARBIER, 2004, p. 19)

Escolher a pesquisa-ação é acatar as incertezas e, diante delas, fazer escolhas e apostas; é se colocar como mediador e paciente para escutar; é assumir “[...] riscos pessoais porque a pesquisa-ação [...] leva inevitavelmente o pesquisador para regiões de si mesmo que ele, sem dúvida, não tinha vontade de explorar” (BARBIER, 2004, p. 33). Pensar a pesquisa-ação como um estado de mudança, e ao mesmo tempo como uma possibilidade de formação para os envolvidos, vem nos ajudando a constituir novos meios para que a escolarização de todos aconteça, garantindo o aprender. Ao tomarmos os processos de apropriação da linguagem escrita sentimo-nos provocados a trabalhar, numa perspectiva que reconhecesse os desafios de educar na diversidade, e sentíamos a necessidade de buscar

[...] “ir instituindo” novos modos de conhecer e que essa deve ser uma tarefa solidária e partilhada, mas por outro lado, exige a compreensão da processualidade dos movimentos de se “observar as experiências de escolarização”, que envolvem diferentes “atores-autores”, privilegiando o agir e o ir além da descrição, da interpretação, da denúncia, no sentido do presente como movimento fundamental para articular projetos e utopias, construir alternativas de sentidos e de práticas, criar condições de pertencimento e de canais de expressividade. (JESUS, 2008, p. 139)

Nosso jeito de fazer pesquisa ancorou-se nessas ideias, e passamos a tecer um movimento que buscasse privilegiar um trabalho solidário, reflexivo, e que ao mesmo tempo potencializasse as utopias daqueles que estavam na prática, bem como criasse novas utopias em todos. A pesquisa-ação colaborativo-crítico nos possibilitou exercer um sentimento de esperança na educação, que nos ajudou a gradativamente romper com o instituído e ver surgir o instituinte. A pesquisa

[...] toma a potência da ação grupal como uma alternativa da reinvenção de ações, de pensamentos e de saberes-fazer, além da constituição de rupturas para situações extremas. Busca construir novos possíveis para o ato de ensinar e aprender, levando o pesquisador a reconhecer a importância de se implicar com o campo investigado, criar laços de confiabilidade e se dispor a pensar com os profissionais que dão concretude aos processos de ensino. (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014, p. 785)

A ação do grupo torna-se espaço potente para pensarmos as demandas de aprendizagem dos alunos e as estratégias. Esta é uma tarefa fundamental do pesquisador em pesquisa-ação, que precisa

Criar um universo cultural coletivo [...] [e] fazê-lo na perspectiva de construção coletiva, de buscar participação, permitindo a contribuição de todos. Alerta: isso é diferente de organizar textos ou aulas para “aplicar” nos participantes! É fundamental essa postura de buscar o outro, partilhar valores e agir de modo coerente com as expressões do grupo. (FRANCO, 2016, p. 516)

Desse modo, a participação, o diálogo, a reflexão e a pesquisa-ação exigem um universo cultural que envolva pesquisadores e profissionais da educação que estão na escola. A essa constituição grupal, preocupada e engajada em construir novas alternativas para realidade apresentada, denomina-se “pesquisador-coletivo”. Barbier argumenta que o pesquisador-coletivo é

[...] um grupo-sujeito de pesquisa constituído por pesquisadores profissionais (provenientes de organismos de pesquisa ou de universidades) e por membros, que gozam de todos os privilégios (mas particularmente implicados), da população vinculada à investigação participativa. [...] o pesquisador coletivo representa uma entidade que não poderia ser reduzida à soma de seus membros. [...] É no âmago do pesquisador coletivo que são delineadas as estratégias de intervenção. (BARBIER, 2004, p. 104-105)

Nossa intencionalidade foi a constituição desse grupo em um movimento mais amplo no contexto da escola, que pudesse pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica colocar os sujeitos envolvidos no estudo como membros de um “pesquisador-coletivo”, capazes de transformar o espaço investigado em lócus de produção de conhecimentos, pois

[...] facilitadores externos [ao entrarem] em relação colaborativa com os práticos [...] [os] ajudam a articular suas próprias preocupações, a planejar as ações estratégicas para mudanças, a detectar os problemas e os efeitos das mudanças, bem como a refletir sobre sua validade e consequências. (JESUS; ALMEIDA; SOBRINHO, 2005, p. 4)

Na pesquisa-ação, a ação grupal constitui-se um dos princípios mais potentes para os movimentos processuais de mudança, pois são constituídos e gestados nesse espaço-tempo coletivo que potencializa a colaboração, em que o pesquisador/agente externo ou coordenador pedagógico toma o “fazer por” (EFFGEN, 2011; ALMEIDA, 2004) como maneira de mostrar os possíveis num ambiente complexo; aos poucos, no próprio movimento da pesquisa-ação, o contágio vai ocorrendo e possibilita disparar movimentos na escola.

É um trabalho participativo, colaborativo, pedagógico, entre pesquisadores e professores, na perspectiva de formação crítico-reflexiva, que, por pressuposto, reverterá na melhoria do ensino. (FRANCO, 2016, p. 513)

As ações colaborativas podem desencadear ideias de implicação nos docentes que têm, em sua sala de aula, alunos que demandam práticas pedagógicas diferenciadas com uma metodologia que permite ao aluno, a partir da sua especificidade, participar do coletivo em processo de aprender. Franco considera

[...] que para transformar uma ação pedagógica em práticas colaborativas é fundamental que pesquisadores e professores engajem-se em processos mútuos de aprender-ensinar; de estranhar-compreender. (FRANCO, 2016, p. 516)

Givigi, a partir do seu estudo, argumenta:

Inegavelmente, havia rupturas que iam infiltrando pequenas mudanças. As mudanças eram conseqüências do caráter interativo do

grupo de discussão, eram as idéias em movimento, no movimento da palavra, no movimento do discurso. Esse movimento é o que garante a instabilidade dos significados, a possibilidade de mudanças de sentidos. (GIVIGI, 2007, p. 213)

A ação colaborativa numa perspectiva grupal, junto aos professores dos alunos com DI e TGD, nos possibilitou pensar as ações pedagógicas necessárias para que estes alunos pudessem vivenciar processos de apropriação da linguagem escrita. No caso dos processos de apropriação da linguagem escrita, essa metodologia investigativa possibilitou ao pesquisador-coletivo se envolver em espaços-tempos de reflexão-ação, a partir da complexidade do real, produzindo novos sentidos, mudanças nas ações cotidianas, tomando a incerteza, o não saber, a contradição e o imprevisível como partes do processo de mudança. Nessa perspectiva, apresentamos também aquilo que chamamos de mudança no processo de pesquisa-ação colaborativo-crítica:

Aprendemos, com a pesquisa-ação, que as mudanças, muitas vezes, nem sempre se constituem de forma imediata e envolvem todas as pessoas do mesmo modo e com a mesma intensidade. Não se trata de um antídoto radical que trará solução para os problemas sociais. 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. (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014, p. 782)

Destacamos que, para compreender aquilo que chamamos de “mudanças” em pesquisa-ação, as “ferramentas de capturas” do movimento processual são essenciais, pois muitas vezes são flashes quase imperceptíveis; quando se trata de uma pesquisa em Educação Especial, esses pequenos movimentos precisam ganhar protagonismo (PADILHA, 2006). Se o pesquisador não estiver atento, pode-se perder a processualidade, facilitando que em alguns momentos apodere-se dele um sentimento temporário de impotência diante do vivido, por não perceber as pequenas brevidades de mudança (BARBIER, 2004).

A pesquisa-ação é uma metodologia que tem sido utilizada em estudos como os de Almeida (2004; 2010), Martins (2005), Gonçalves (2008), Pantaleão (2009); Vieira (2008; 2012) e Breciane (2014), que buscaram criar mudanças nos contextos educacionais. Assim, alguns pesquisadores têm feito opção por essa metodologia,

uma vez que ela permite ações colaborativas entre o pesquisador (agente externo) e os profissionais da escola. Em síntese, Jesus argumenta:

Em nossos estudos, temos objetivado tomar o cotidiano da prática pedagógica da escola como ponto de partida e procuramos produzir conhecimentos sobre o processo de construção de uma proposta inclusiva de educação, considerando as “práticas pedagógicas inclusivas” que estão sendo implementadas em diferentes escolas de ensino fundamental. (JESUS, 2006, p. 209)

A pesquisa-ação, na produção do conhecimento, possibilita a cogestão dos sujeitos envolvidos, que se constituem pesquisadores engajados num processo de mudança, envolvidos em dinâmicas de formação contínua. O conhecimento produzido para o campo educacional é fruto do envolvimento dos pesquisadores, de um processo nutrido pela lógica de que “cada um aprende com o outro”, de ações colaborativas e críticas, forjadas nas complexas interações com o contexto, que nos auxiliam a compartilhar respostas para questões concretas debatidas pelos profissionais da educação (JESUS, 2006).

O trabalho colaborativo requer dos envolvidos uma dose de confiança no outro e isso lhes exige, além de tempo, relações éticas e profissionais para que possa ser estabelecida essa parceria de maneira coesa e sem hierarquias. Capellini afirma:

Uma parceria com colaboração efetiva não é fácil e nem rapidamente alcançada. Inicialmente parece necessária muita, troca de idéias, negociação das opiniões contrárias e na resolução dos problemas, uma vez que alguns conflitos são inevitáveis. É preciso tempo e prática para construir uma relação de confiança e desenvolver procedimentos operacionais informais e formais que permitam às equipes trabalharem juntas [...]. (CAPELLINI, 2004, p. 89)

Concordamos com Jesus, quando afirma que se faz necessário trabalhar com os profissionais da educação

[...] de maneira que eles, sendo capazes de compreender e refletir sobre suas práticas, sejam também capazes de transformar lógicas de ensino, tanto no âmbito das unidades escolares quanto no âmbito da elaboração de políticas educacionais. (JESUS, 2008, p. 143)

A pesquisa-ação possibilitou à escola se configurar como um lugar de aprendizado pelo trabalho, onde se estuda, pesquisa, discute e refletem os alcances

e limites das ações, contemplando e compreendendo os movimentos que constituem essas ações. Como pesquisadora, senti-me instigada a participar dessa rede colaborativa, num processo de problematização do trabalho educativo, no sentido de potencializar e criar junto com os professores novas/outras ações pedagógicas que possibilitassem o desenvolvimento de processos de linguagem escrita.

4.2 ESCOLHAS SÃO SUBJETIVAS, MAS SÃO MOVIDAS POR INTERESSES

Assumindo tal perspectiva, iniciaremos por falar de algumas escolhas que fizemos e por apresentar as razões que nos moveram nessa direção. Após a delimitação da questão de investigação, a seleção da escola foi feita a partir da nossa intencionalidade de pesquisa, que se constituía em pensar os processos de apropriação do conhecimento por alunos com DI e TGD, matriculados no ciclo de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, precisávamos de uma escola que contasse com a matrícula de tais alunos.

Reconhecendo nossa necessidade inicial, buscávamos uma escola que já tivesse um movimento em prol da escola inclusiva, pois precisávamos de um ambiente facilitador do processo que estava por ser vivido. Diante disso, fomos à busca de uma escola em que havíamos trabalhado em 2012 e que contava com um grupo gestor que desenvolvia ações inclusivas. Contudo a escola não contava com matrícula de alunos com deficiência ou TGD no ciclo de alfabetização.

Continuamos nossa procura e fomos informados por um colega de que a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Manoel de Barros¹⁴ vinha em um movimento de promover ações inclusivas. Reconheciam que ser uma escola inclusiva demandava tempo e muito engajamento dos profissionais da escola para que ela se efetivasse. O diretor tinha uma formação política e cultural que propiciava uma condição de sonhar e lutar pela inclusão de todos os alunos.

Reiteramos que nosso caminho para localizar esta escola não se deu por informações oficiais da SEDU – fomos em busca de informações extraoficiais que nos permitissem estar em uma escola considerada inclusiva pela comunidade, pelos professores e ex-professores, por colegas de profissão, por pais de alunos e pelo movimento vivido diariamente. Era pela via do cotidiano e do seu fazer que queríamos

¹⁴ Usaremos nome fictício para denominar a escola pesquisada.

escolher a escola e sermos escolhidos por ela. Assim, a EEEFM Manoel de Barros foi nossa escolha para este estudo.

Nosso estudo de mestrado foi realizado numa escola da rede estadual, e sentíamos a necessidade de continuar pesquisando dentro dela, mesmo que em uma escola diferente. Sentíamos-nos comprometidos com esta circunscrição, pois percebíamos a necessidade de se olhar mais de perto essa realidade, pela via da pesquisa, haja vista ser a maior rede de ensino do Espírito Santo. O Quadro 1 nos evidencia o quantitativo de alunos por modalidade de ensino.

Quadro 1: Quantitativo de alunos por modalidade de ensino

Nível de Ensino	Quantitativo de alunos
Ensino Fundamental	112051
Ensino Médio	99459
Curso Técnico integral	8165
Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental)	16136
Educação de Jovens e Adultos (Ensino Médio)	25725

Fonte: INEP, 2016.

Além do exposto, fizemos uma busca na produção de projetos de pesquisas, dissertações e teses no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais inclusivas¹⁵, no período entre 2004¹⁶ e 2015, buscando mapear os estudos realizados tomando a rede estadual de ensino como lócus de estudo numa perspectiva de inclusão escolar.

Foram encontrados alguns projetos de pesquisas que buscaram olhar a rede estadual de ensino; estavam/estão vinculados ao Grupo de Pesquisa intitulado “Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”, cadastrado no diretório dos grupos de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). No Quadro 2 estão as pesquisas encontradas:

¹⁵ Esta linha de pesquisa foi escolhida por ser a linha na qual nosso estudo de mestrado e doutorado estão vinculados e por ser a linha que concentra nossa área de interesse em pesquisa.

¹⁶ O ano de 2004 foi escolhido por ser o primeiro ano do curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

Quadro 2: Pesquisas de docentes vinculados ao Programa de Pós-graduação em Educação.

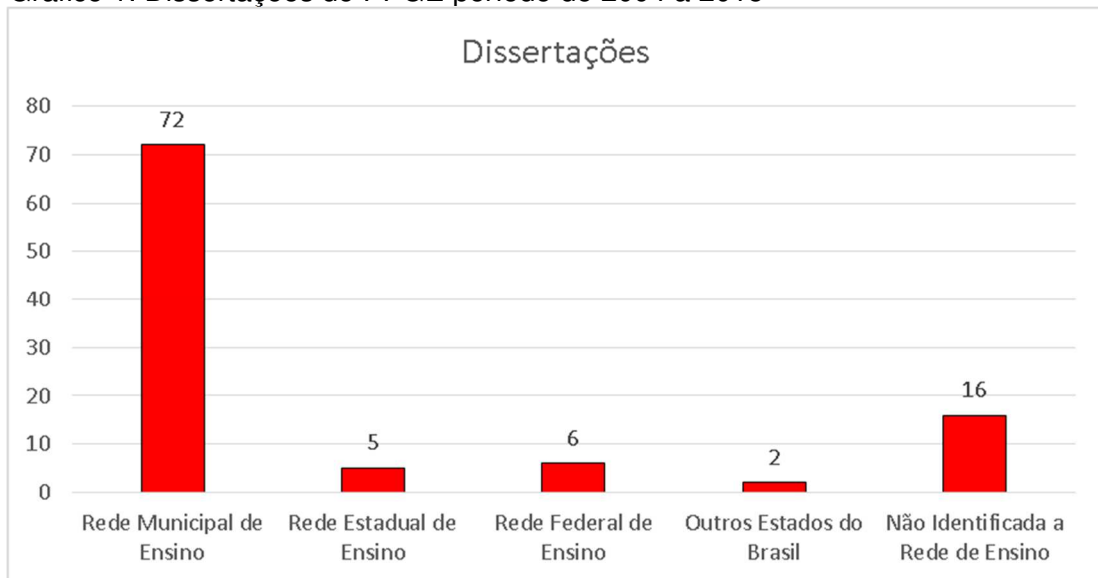
Duração	Título da Pesquisa
2007-2010	Políticas de Educação, Inclusão escolar e diversidade pelo olhar daqueles que as praticam: por diferentes trilhas.
2006-2008	O curso de pedagogia da Ufes frente às políticas atuais para a formação de professores: impactos e perspectivas à educação inclusiva.
2010-2012	Políticas de Educação Especial no Espírito Santo: implicações para a formação continuada de gestores públicos de Educação Especial.
2010-2012	Políticas de Educação Especial no Espírito Santo: questões atravessadoras na relação instituição especial e escola comum.
2011-2014	Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP).
2013-2015	Observatório Estadual de Educação Especial (OEESP).

Fonte: Diretório de grupos de pesquisas do CNPq, 2016.

Em relação à produção dos alunos, localizamos em torno de 100 dissertações e 29 teses¹⁷. Apenas 5 das dissertações foram realizadas na rede estadual de ensino, enquanto que apenas 1 das teses toma a rede estadual como lócus de pesquisa. Os Gráficos 1 e 2 nos evidenciam as dissertações e teses produzidas na linha de pesquisa acima citada.

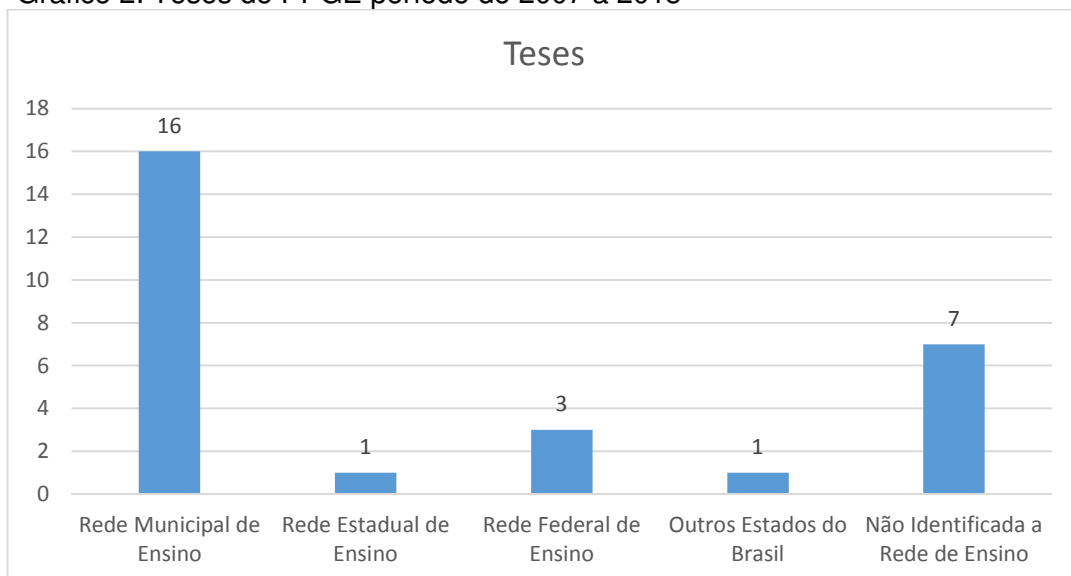
¹⁷ A Coorte para as teses compreende o período de 2007 a 2015, pois 2007 foi ano da primeira defesa de tese de doutorado.

Gráfico 1: Dissertações do PPGE período de 2004 a 2015



Fonte: <http://www.educacao.ufes.br/pos-graduacao/PPGE/dissertações-defendidas,2016>.

Gráfico 2: Teses do PPGE período de 2007 a 2015

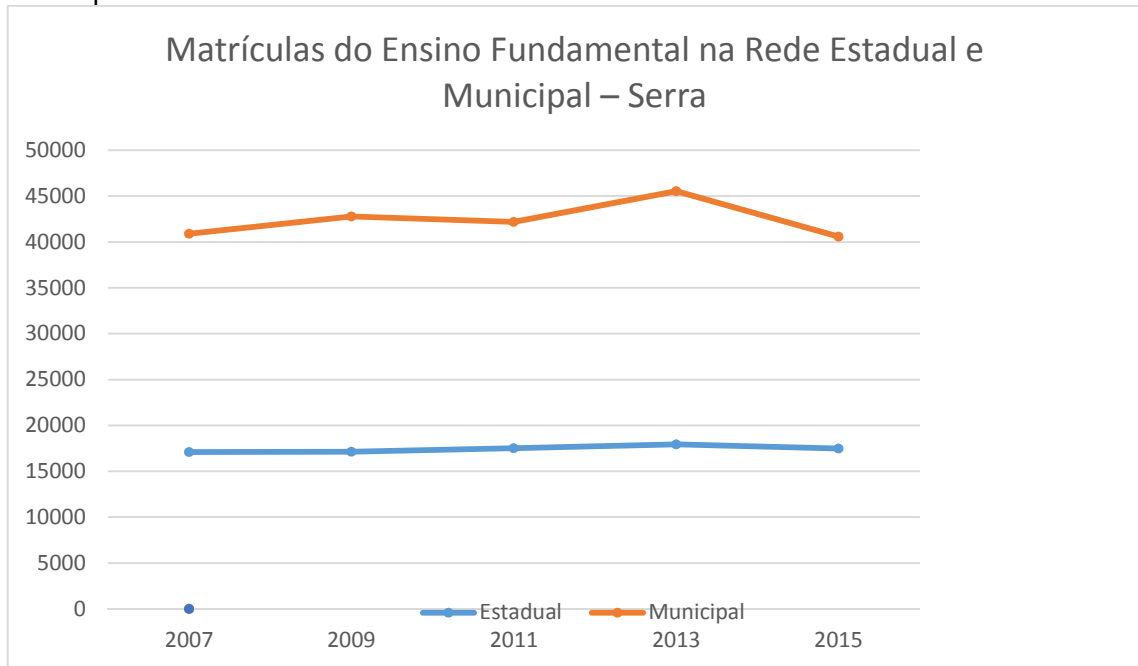


Fonte: <http://www.educacao.ufes.br/pos-graduacao/PPGE/teses-defendidas,2016>.

Os Gráficos 1 e 2 explicitam a escassez de produção na rede estadual de ensino, no que tange a linha Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas do PPGE/CE/UFES; ou seja, podemos inferir que as questões da inclusão escolar na rede estadual de ensino têm sido menos problematizadas de maneira a colocar em análise esse sistema de ensino. A escolha da rede estadual no município da Serra ocorreu em função de três aspectos: apenas uma dissertação (EFFGEN, 2011) foi produzida nesse período no PPGE, tendo como lócus o Município Serrano e a rede estadual de ensino simultaneamente; existe ainda um número significativo de escolas

de ensino fundamental pertencentes à rede estadual; isso fica evidente quando analisamos a evolução das matrículas, nos mostrando que o processo de municipalização¹⁸ do ensino fundamental encontra-se em andamento e que a gestão compartilhada desse nível de ensino por parte do Estado e Município não ocorre de maneira tranquila. O Gráfico 3 e o Quadro 3 apresentam os dados relativos aos números de matrículas.

Gráfico 3: Comparativo de matrículas no Ensino Fundamental na Rede Estadual e Municipal – Serra



Fonte: INEP, 2016.

Quadro 3: Evolução das matrículas do Ensino Fundamental no município da Serra na rede estadual e municipal

Matrículas do Ensino Fundamental	2007	2009	2011	2013	2015
Rede Estadual	17 094	17 134	17 512	17 926	17 476
Rede Municipal	40 899	42 728	42 195	45 533	40 596

Fonte: INEP, 2016.

A rede estadual de ensino nos últimos 9 anos não ampliou o número de matrículas no município da Serra: manteve-se com aproximadamente 17 mil alunos,

¹⁸ De acordo com Araújo (2009, p. 239), “A legislação estabelece a autonomia do município para criar o seu sistema de ensino e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.394/96 divide as atribuições dos entes federativos quanto à educação de forma inequívoca – os Municípios são responsáveis pela educação infantil e pelo ensino fundamental, os Estados pelo ensino fundamental e ensino médio e a União pela educação superior. Portanto, não havia impedimento legal para que os Estados continuassem atuando no ensino fundamental, pois constitucionalmente ele é corresponsável”.

nos revelando não haver investimento por parte da rede, no sentido de construir novas escolas que contemplassem esse nível de ensino. Parece-nos também que a ideia é justamente que o município assuma essa etapa de ensino como sua responsabilidade.

O município da Serra, lócus de nossa pesquisa, foi fundado em 8 de dezembro de 1556, tornou-se município em 1833 e, em 6 de novembro de 1870, a sede do município foi elevada à categoria de cidade. É um dos municípios que compõem a grande Vitória, segundo colocado estadual em desenvolvimento econômico, em consequência da expansão industrial que ocorreu na década de 1960. É um município em pleno crescimento econômico e populacional. No censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2000 foi encontrada uma população de 330.874¹⁹ habitantes. Atualmente conta com uma população de aproximadamente 485.379 habitantes, segundo o IBGE (2015), espalhados por seus 553,254 km² de área territorial.

Ainda outro aspecto nos influenciou a escolha pela rede estadual de ensino: dos 78 municípios do estado do Espírito Santo, apenas 26 dispõem de sistemas de ensino²⁰ próprios – dado atualizado fornecido pelo Conselho Estadual de Educação em 26 de abril de 2016. Sendo assim, podemos inferir que os demais municípios apropriam-se da legislação, parâmetros e orientações da rede estadual de ensino. A universidade precisa, portanto, numa relação dialógica com a rede, colocar em pauta

¹⁹ Essas informações foram coletadas no Museu Histórico da Serra, situado à R. Cassiano Castelo, 2º Andar - Serra Centro, Serra - ES, 29176-010 e nos sites www.serra.es.gov.br e [https://pt.wikipedia.org/wiki/Serra_\(Espírito_Santo\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Serra_(Esp%C3%ADrito_Santo)). Com esta população, é considerado o município mais populoso do Estado atualmente. Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_municípios_do_Espírito_Santo_por_população](https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_munic%C3%ADpios_do_Esp%C3%ADrito_Santo_por_popula%C3%A7%C3%A3o)

²⁰ Sistema Municipal de Educação de Vitória: Lei nº 4.747/1998; Sistema Municipal de Educação de Alegre: Lei nº. 2.422/1999; Sistema Municipal de Educação de Guarapari: Lei nº 164/2000; Sistema Municipal de Educação de Sooretama: Lei nº 1.964/2000; Sistema Municipal de Educação de Cachoeiro de Itapemirim: Lei nº 4.962/2000; Sistema Municipal de Educação da Serra: Lei nº 265/2003; Sistema Municipal de Educação de Vila Velha: Lei nº 4.100/2003; Sistema Municipal de Educação de São Mateus: Lei nº 327/2004; Sistema Municipal de Educação de Aracruz: Lei nº 12.023/2004; Sistema Municipal de Educação de Piúma: Lei nº 175/2005; Sistema Municipal de Educação de Laranja da Terra: Lei nº. 421/2006; Sistema Municipal de Educação de Anchieta: Lei nº 423/2006; Sistema Municipal de Educação de Jaguaré: Lei nº 740/2006; Sistema Municipal de Educação de Viana: Lei nº 1.874/2006; Sistema Municipal de Educação de Nova Venécia: Lei nº 2.783/2006; Sistema Municipal de Educação de Conceição da Barra: Lei nº 3.305/2006; Sistema Municipal de Educação de Cariacica: Lei nº 4.373/2006; Sistema Municipal de Educação de Vargem Alta: Lei nº 683/2007; Sistema Municipal de Educação de Boa Esperança: Lei nº 1.325/2007; Sistema Municipal de Educação de Muniz Freire: Lei nº 1.921/2007; Sistema Municipal de Educação de Alto Rio Novo: Lei nº. 582/2008; Sistema Municipal de Educação de Pinheiros: Lei nº. 913/2008; Sistema Municipal de Educação de Iúna: Lei nº 2.176/2008; Sistema Municipal de Educação de Ibitirama: Lei nº 718/2010; Sistema Municipal de Educação de Bom Jesus do Norte: Lei nº 059/2012; Sistema Municipal de Educação de Itapemirim: Lei nº 2.762/2014.

as tensões e possibilidades vividas, problematizando-as, para que ambas possam compreender e propor rotas alternativas e prospectivas de ensino a todos os alunos.

Nossas escolhas foram pautadas pelas demandas sociais que buscam contribuir para um processo colaborativo e dialógico em contexto local (na escola) e global (com a SEDU e políticas públicas), a partir das análises e considerações por nós tecidas nesse processo. Por essas questões foram escolhidos a rede estadual de ensino e o município da Serra.

Definida a rede estadual de ensino no município da Serra e o ensino fundamental nos anos iniciais, fomos à busca da escola. Localizamos em um bairro predominantemente residencial da Serra/ES, que tem por vizinho um grande centro comercial. Os alunos que frequentam a escola, em sua maioria, são filhos de domésticas, vendedores, atendentes em supermercados, pedreiros, marceneiros, vidraceiros, mecânicos, vigias e autônomos. Algumas destas famílias no momento da pesquisa encontravam-se desempregadas. Essas informações nos foram passadas pela escola a partir de seu conhecimento sobre a comunidade.

Quando a escola foi localizada por nós, em 2014, contava com um aluno com autismo (Filipe) e dois alunos com encefalopatia crônica (João e Fagner), ambos matriculados no ciclo de alfabetização. Os alunos Filipe e João frequentavam a escola regularmente, mas Fagner nunca frequentou a escola durante o processo de pesquisa. A escola e a família justificavam a não frequência do aluno por não haver cuidador que pudesse atendê-lo, e a Superintendência Regional de Educação²¹ (SRE) Carapina justificava o não envio de cuidador pelo fato de o aluno não estar frequentando a escola. A existência de Felipe e João foi fundamental para que permanecêssemos na escola, transformando-a em nosso lócus de pesquisa.

No ano de 2015, João, um dos alunos com encefalopatia crônica, foi transferido em função da mudança de cidade; o aluno com autismo permaneceu na escola. A escola recebeu mais 2 alunas com síndrome de Down e 3 alunos com DI. Diante disso, demos continuidade ao trabalho com o aluno com autismo e acompanhamos os movimentos com os demais alunos pela professora especialista Camila. A escola

²¹ A rede estadual de ensino do Espírito Santo atende os 78 municípios existentes no Estado representados por 11 Superintendências Regionais de Educação (Afonso Cláudio, Barra de São Francisco, Cachoeiro de Itapemirim, Carapina, Cariacica, Colatina, Guaçuí, Linhares, Nova Venécia, São Mateus e Vila Velha).

atendia em média 1.029 alunos no ano de 2015. Estes alunos estão distribuídos da seguinte maneira, como nos mostra o Quadro 4:

Quadro 4: Quantitativo de alunos por modalidade de ensino da EEEFM Manoel de Barros

Nível de Ensino/Turno	Quantitativo de alunos
Ensino Fundamental (Anos Iniciais) Vespertino	350
Ensino Fundamental (Anos Finais) Matutino	398
Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental) Noturno	159
Educação de Jovens e Adultos (Ensino Médio) Noturno	122

Fonte: Censo Escolar – 2015.

4.3 O PROCESSO DE PESQUISA NO COTIDIANO ESCOLAR

Na organização do processo de coleta de dados, trabalhamos com algumas frentes de ação: a primeira frente foi a constituição de uma rede de observação do cotidiano escolar; a segunda se deu por meio de uma rede de conversas a partir do observado; a terceira frente foi a rede de apoio pedagógico; e por último a rede que denominamos de “contágio”. Como a pesquisa ocorreu de março de 2014 a dezembro de 2015, e a escola passou por algumas mudanças no quadro docente, os profissionais foram chegando e sendo incorporados às tessituras dessas diferentes redes.

O estudo iniciou-se em março de 2014 e foi finalizado em dezembro de 2015; em virtude de ser um estudo de doutorado, precisamos cumprir um tempo *chronos* (tempo medido pelo relógio, rotina), mas quando se trata de uma pesquisa-ação, o ideal é o tempo *kairós* (momento oportuno), que nem sempre nos é possibilitado, pois, como costumamos afirmar, a pesquisa-ação não finaliza nunca. Assim, deixamos de ir assiduamente à escola no dia 24 de dezembro de 2015, mas continuamos acompanhando os movimentos via conversas telefônicas, *WhatsApp*, encontros sociais e por e-mail. Ainda mantemos uma perspectiva colaborativa com a escola naquilo que somos demandados. Para exemplificar, participamos da JPP de 2016, buscando reiterar os movimentos inclusivos do grupo no sentido de potencializar a continuação do processo, e também nos sentamos junto dos professores que

assumiram os alunos com deficiência e com TGD envolvidos na investigação para novas/outras orientações e confecção de materiais.

A nossa frequência na escola ocorreu da seguinte maneira: no ano de 2014, participamos do cotidiano escolar durante os 5 primeiros meses, duas vezes por semana, no turno vespertino, que atendia o ensino fundamental (anos iniciais). O objetivo dessa fase inicial era conhecer, acolher, e receber o acolhimento da comunidade escolar. Após esse período, passamos a estar na escola 3 vezes por semana no turno vespertino, e uma vez no matutino, acompanhando o trabalho da professora especialista. No ano de 2015, íamos à escola 4 vezes no período vespertino, e, quando éramos solicitados ou sentíamos a necessidade, dado algum movimento dos processos pedagógicos, também fazíamos uma visita no matutino, para acompanhar o contraturno. Tivemos como colaboradores os profissionais em atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, professores de sala de aula regular, professores de áreas de Educação Física, Ensino Religioso e Artes, a professora de Educação Especial, a coordenação pedagógica, o gestor e eventualmente a família.

Esse contato com a escola nos aproximou dos sujeitos a serem envolvidos na investigação. Como ocorreu uma mudança no quadro de profissionais da escola, tendo em vista muitos serem contratados em regime de Designação Temporária (DT), houve alterações na transição do ano de 2014 para 2015. O Quadro 5, na próxima página, nos ajuda a apresentar os profissionais envolvidos na investigação. Todos concordaram em participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento (APÊNDICE A).

Quadro 5²²: Profissionais da Educação que atuaram na escola nos anos de 2014 e 2015

Organização da Equipe Pedagógica 1ª fase do Ensino Fundamental e distribuição de alunos com indicativos à Educação Especial - 2014			Organização da Equipe Pedagógica 1ª fase do Ensino Fundamental e distribuição de alunos com indicativos à Educação Especial – 2015		
CORPO TÉCNICO-PEDAGÓGICO			CORPO TÉCNICO-PEDAGÓGICO		
PROFESSORES ²³		ALUNOS	PROFESSORES ²⁴		ALUNOS
Ano	Professor	Alunos ²⁵	Ano	Professor	Alunos ²⁶
1º 1	Maria Flor	Sem alunos	1º 1	Deoclécia	Sem alunos
1º 2	Luciana	Sem alunos	1º 2	Angelina	Sem alunos
2º 1	Iara	Sem alunos	2º 1	Maria Flor	Sem alunos
2º 2	Paula	Fagner: encefalopatia crônica não progressiva acompanhada de retardo mental	2º 2	Iara	Sem alunos
2º 3	Sabrina	Sem alunos			
3º 1	Rute	Sem alunos	3º 1	Ester	Sem alunos
3º 2	Lívia	Filipe: TID/autismo clássico ²⁷	3º 2	Cecília	Sem alunos
3º 3	Luísa	João: encefalopatia crônica	3º 3	Lorena	Geovana: síndrome de down
4º 1	Fabiane	Sem alunos	4º 1	Lais	Pedro: deficiência intelectual evidenciada pelo atraso do desenvolvimento cognitivo
4º 2	Jackeline	Sem alunos	4º 2	Elisa	Filipe: TID/autismo clássico Douglas: deficiência mental e atraso global do desenvolvimento
4º 3	Fernanda	Sem alunos	4º 3	Deuza	Fagner: encefalopatia crônica não progressiva acompanhada de retardo mental
5º 1	Mirian	Sem alunos	5º 1	Creuza	Ana Clara: síndrome de down
5º 2	Solange	Sem alunos	5º 2	Júlia	Silvana: deficiência intelectual moderada
A equipe gestora é composta por: Luciano (diretor), Luana (coordenadora) e Mariana (Pedagoga).					
Professores de áreas específicas: Ensino Religioso: Gilson Artes: Pabla e Marcelo Educação Física: Maria e Bruno ALE: Dalva e Nadir Especialista em DI: Camila			Professores de áreas específicas: Ensino Religioso: Elias Artes: Marcos e Gessica Educação Física: Maria e Bruno ALE: Marfisia e Sueli Especialista em DI: Camila		

²² Modelo da tabela foi inspirado em um existente na tese de Vieira (2012).

²³ Usaremos nomes fictícios, escolhidos pela pesquisadora.

²⁴ Usaremos nomes fictícios, escolhidos pelos próprios participantes da pesquisa, no dia 3 de fevereiro de 2016.

²⁵ Usaremos os termos utilizados nos laudos. Contudo, percebemos que a terminologia utilizada nos laudos nem sempre está em consonância com as discussões atuais.

²⁶ Usaremos os termos utilizados nos laudos. Contudo, percebemos que a terminologia utilizada nos laudos nem sempre está em consonância com as discussões atuais.

²⁷ Laudo com data de 2 de dezembro de 2012: autismo clássico; laudo com a data de 1º de julho de 2013: Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID); Classificação Internacional das Doenças (CID) F84.0.

Fonte: Documentos da escola – 2014 e 2015.

Como campo de investigação, em 2014, inicialmente tivemos toda a escola Manoel de Barros. A partir da compreensão dos movimentos desenvolvidos na escola, nosso campo de investigação teve como foco a sala do “3º ano 3”, as ações e os sujeitos envolvidos nesta sala. Tínhamos como sujeitos a professora regular, o aluno com encefalopatia crônica, João, a professora especialista e a cuidadora. Nossa intenção era também trabalhar com a turma do “3º ano 2”, em que Filipe estava matriculado, contudo a turma passou por uma questão complexa: a professora que iniciou o ano letivo aposentou-se, então se iniciou um rodízio de professores. A professora contratada começou a vivenciar um processo depressivo, o que ocasionou muitas licenças – algumas com duração de 15 dias, outras com duração inferior. Por esta razão, diferentes professoras foram chamadas para cobrir tais licenças, por isso a rotatividade de professores. Embora com tantas intempéries, buscamos constituir redes de apoio, já que a turma contava com a matrícula de um aluno com autismo.

Já no ano de 2015, o campo de investigação sofreu algumas alterações, a seguir relatadas. A turma do “3º ano 3” transformou-se em uma turma de “4º ano 3”; no entanto, deixou de ser lócus da pesquisa, tendo em vista o aluno com encefalopatia crônica ter pedido transferência para outra rede de ensino em virtude da mudança da família para o interior do estado do Espírito Santo. A turma do “3º ano 2”, agora “4º ano 2”, passou a ser foco de nossa investigação, pois nela permaneceu o aluno com autismo. Nesta turma também foi feita a matrícula de um aluno com deficiência Intelectual, e ela passou a ser mediada por uma nova professora contratada em regime de designação temporária; também contou com o apoio pedagógico de três estagiárias que revezavam seu tempo de trabalho com as outras turmas da escola. Na virada do ano de 2014 para 2015 não houve alteração da professora especialista.

Em nosso estudo, utilizamos algumas “ferramentas de capturas” para constituição dos dados: observação participante e registro no diário de campo, gravação de voz, filmagens e questionário (APÊNDICE B). O diário de campo foi um instrumento valioso de registro para os momentos de observação, formação e intervenção em sala de aula, por ser

[...] o diário do investigador [o local onde] se organizam os dados e se expressam as reflexões sobre os mesmos, elaborando as impressões e propondo as futuras linhas de observação e os focos problemáticos

de análises que se consideram mais relevantes [...]. (GÓMEZ, 1998, p.110)

A observação participante coloca o pesquisador como parte do evento observado, mas ao mesmo tempo é possível uma posição exotópica que lhe permite o encontro com o outro; o diálogo entre ambos é fundamental ao processo. Essa dialogicidade faz circular discursos (verbais, gestuais e expressivos), conhecimento, informações e trocas. Assim, a observação não pode ser apenas uma descrição da realidade – o pesquisador precisa buscar as relações possíveis e existentes. Freitas, a esse respeito, afirma

A observação, numa pesquisa de abordagem histórico-cultural, se constitui pois, em um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte construindo uma verdadeira tessitura da vida social. (FREITAS, 2007b, p. 9)

A observação nos permite entrar em contato com nossos sujeitos de pesquisa, estabelecer vínculos, nos conhecermos. Isso, na pesquisa-ação colaborativo-crítica que toma a abordagem histórico-cultural como pressuposto teórico, é fundamental para a materialização do porvir, que está diretamente ligada a um trabalho colaborativo de intervenção, com o objetivo de instituir movimentos de mudança. Assim, os profissionais da escola são essenciais ao processo e precisam ser vistos e reconhecidos sem uma hierarquia de saber.

Considerar a pessoa investigada como sujeito implica compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que a torna co-participante do processo de pesquisa. Conceber, portanto, a pesquisa nas ciências humanas a partir da perspectiva sócio-histórica implica compreendê-la como uma relação entre sujeitos possibilitada pela linguagem. (FREITAS, 2007a, p. 29)

A gravação de voz foi outro instrumento muito utilizado em nossas redes de conversas e de apoio pedagógico, bem como nos momentos coletivos com toda a escola. Nossas gravações iniciaram-se em 24 de julho de 2014. Este recurso era uma novidade para o grupo; os integrantes inicialmente ficaram desconfortáveis, escolhiam as palavras, delimitavam o que iam dizer, mas em pouco tempo foram se

acostumando, até ao ponto de sempre que começávamos uma conversa, todos estavam atentos se o gravador estava ligado; se por acaso nos esquecêssemos, eles nos lembravam de que era para gravar a conversa – nenhuma foi gravada sem que os envolvidos soubessem que o estávamos fazendo. A relação com a pesquisadora e os instrumentos utilizados foi aos poucos tornando-se natural e leve. Ao final do processo, tivemos um total de 60 horas de gravação, transcritas na íntegra; todas as transcrições foram enviadas por e-mail aos envolvidos em cada áudio. As transcrições eram uma forma de retroalimentar a pesquisa e desencadear novos/outros movimentos de ação e reflexão dos envolvidos.

A filmagem²⁸ foi usada somente nas intervenções pedagógicas com os alunos, pois a ideia era captar o processo de aprendizagem e desenvolvimento deles. No dia 23 de outubro de 2014 iniciamos as filmagens, que totalizaram 17 horas; elas foram transcritas e descritas na íntegra, e também foram enviadas por e-mail aos envolvidos em cada filmagem. Isso possibilitou ao pesquisador e aos envolvidos um acompanhamento rico em detalhes da aprendizagem e do desenvolvimento de Filipe. As filmagens realizadas eram focadas de modo geral em Filipe – como acompanhamos o processo de escolarização dele, as intervenções realizadas eram sempre filmadas, e de modo geral aparecem no processo de mediação as professoras da sala de aula e a professora especialista. Todas as transcrições e descrições das filmagens foram enviadas via e-mail aos envolvidos em cada vídeo.

As filmagens eram feitas tendo como tomadas focais os alunos Filipe, Douglas e João, enquanto estavam vivenciando processos de mediação, no contexto da sala de aula regular, do atendimento educacional especializado e em alguns momentos do recreio. Os momentos que nos propusemos a filmar estavam diretamente ligados aos processos pedagógicos e às mediações feitas junto a estes alunos. Concordamos com Smolka, quando afirma:

Na forma de registro videogravado, as palavras e os gestos, capturados, perduram na reprise e no repasse da fita. A fugaz sucessão de momentos vividos, de imagens instantâneas, ganha nova materialidade e lugar de fixidez. Cristalizam-se na mobilidade. Nessa forma de registro, certos modos específicos de lembrar tornam-se possíveis. Modos que mudam as formas de olhar, de analisar, de ler, de transcrever, de interpretar. No trabalho de olhar, a intenção de

²⁸ Antes da realização das filmagens, solicitamos aos pais dos alunos envolvidos a assinatura do termo de consentimento; todos os responsáveis pelos alunos do 3º ano 3 e do 4º ano 2 assinaram o termo (APÊNDICE C).

perscrutar as filigranas dos movimentos, de estudar a coreografia além do cenário. (SMOLKA, 1999, p. 91)

O questionário foi utilizado na intenção de traçar um perfil dos funcionários da escola, no que diz respeito a formação, vínculo empregatício, carga horária de trabalho semanal e experiência na educação.

Na pesquisa-ação há diversos modos/maneiras de conduzir o processo investigativo. Assim, fizemos a opção por criar as redes para a condução da investigação. Com a rede de **observação do cotidiano escolar**, de março a agosto de 2014 estivemos na escola duas vezes por semana, terça-feira e quinta-feira, durante 5 horas por dia, num processo de chegada à escola, descobrindo os espaços, constituindo afetos, criando vínculos, estabelecendo confiança, naturalizando-nos no espaço escolar e conhecendo as pessoas que ali estavam. Totalizou-se 170 horas de observação no transcorrer dos meses em que desenvolvemos essa rede. Esse processo não foi estanque, pois nasciam os embriões das outras redes, pois colaboramos, dialogamos com professores das salas de aulas regulares, com a professora especialista, com professores de áreas, com a pedagoga e com o diretor. Cabe ressaltar que no meio desse período de observação a rede estadual de ensino passou por uma greve que durou de 14 de abril a 19 de maio de 2014. Por isso o processo de observação foi um pouco extenso, tendo em vista que com o encerramento dessa situação tivemos que retomar muito dos processos que haviam sido iniciados na observação e ficaram paralisados.

O tempo dedicado inicialmente à observação é fundamental, pois ela “[...] não se deve limitar à pura descrição de fatos singulares, o seu verdadeiro objetivo é compreender como uma coisa ou acontecimento se relaciona com outras coisas e acontecimentos” (FREITAS, 2013, p. 28). Entendemos que o período de observação constitui todo o processo de pesquisa e só chegou ao fim quando deixamos de estar lá. Observação faz parte de ser pesquisador, ou seja, para se realizar uma pesquisa, a observação é algo constante do processo. Sentimos a necessidade de diferenciar o período inicial de observação da observação que compõe o processo. A observação inicial é guiada pelo desejo de conhecer o desconhecido; por outro lado, a observação processual guia-se pela certificação de informações, confirmação de dados, captura de novos/outros dados; ou seja, são modos distintas de olhar.

Salientamos que o movimento inicial de observação se torna essencial para termos condições de intervir coletivamente/criativamente com os educadores, pois a “[...] observação no campo nos parece imprescindível para ir além das meras verbalizações sobre o pensamento ou a conduta, detectando o reflexo na prática das representações subjetivas” (GÓMEZ, 1998, p. 109). No cotidiano encontramos as pistas que nos deram subsídios para a apresentação como pesquisadora-colaboradora. Assim, fez-se necessário um tempo para conhecermos os sujeitos que atuam na escola, as relações estabelecidas – entre os docentes, entre os alunos, entre docentes e alunos e, principalmente, com os alunos também público-alvo da educação especial –, a vida da escola, seus meandros e suas peculiaridades. Também esse se constituiu um tempo de se fazer conhecer.

A observação constitui uma forte aliada, uma vez que por meio dela olhamos os diferentes tempos, os momentos de entrada, recreio, saída, intervalo dos professores, espaços destinados ao planejamento, as estratégias adotadas e os trabalhos realizados em sala de aula pelos professores na escolarização dos alunos também público-alvo da educação especial. Nos períodos de entrada e saída, percebemos como acontecia a interação entre os alunos e seus pais; assim pudemos captar um pouco da dinâmica de como todos os alunos são recebidos no espaço escolar. Observou-se também a forma como a escola lida e dialoga com a comunidade, respondendo-lhe os anseios, dúvidas, e ofertando os apoios que se fazem necessários. Tivemos a oportunidade de conhecer os pais e o que eles dizem sobre o aluno com DI e TGD e seu processo de escolarização na unidade de ensino. Nessa rede, percebemos o vínculo existente entre comunidade e escola e o que esta instituição representa naquele contexto. Pudemos captar afetos, tensões, possibilidades, olhar a escola por dentro e por fora, numa relação interna-externa.

No momento de recreio, lançamos nosso olhar para as brincadeiras entre os alunos, a alimentação, o envolvimento dos estudantes com DI e TGD com os demais educandos, e como os servidores lidavam com esses sujeitos na escola. Pudemos enxergar como se constituíam as relações de afeto entre grupos de alunos, as amizades existentes entre alunos de uma sala e outra. Observamos as relações dos professores, a dinâmica do intervalo para eles e a própria representação do que se constitui esse momento de encontro do grupo no espaço da sala de professores; as conversas, os assuntos discutidos, a descontração do momento; os lanches, o compartilhamento do lanche, os desabafos, as tensões estabelecidas, as negociações

feitas nesse momento entre eles e entre a coordenação pedagógica; os afetos em constituição e, certamente, as relações pessoais e sociais do grupo.

O período de observação externo à sala de aula nos possibilitou conhecer as pessoas da escola, as demandas apresentadas, e foi nos ajudando a fazer escolhas por salas de aula, por determinados sujeitos, no sentido de ir delineando a pesquisa e captando as demandas da escola, em relação à escolarização do aluno e aos processos de aprendizagem. No cotidiano da sala de aula buscamos entender como os professores lidavam com as demandas de aprendizagem dos alunos, quais as atividades desenvolvidas, bem como os desafios e as possibilidades que atravessavam a dinâmica de envolver todos os alunos nos processos de apropriação da leitura e da linguagem escrita, a formação de conceitos – ou seja, a produção de conhecimento dos estudantes com DI e TGD.

Retomando o vivido pela via do diário de campo, percebemos como fundamental esse tempo de observação para o pesquisador, pois é nesse período em que os vínculos são estabelecidos, as demandas são captadas e o pesquisador apropria-se desse espaço-tempo para que possa, junto com os que lá estão, constituir alternativas e problematizar o vivido dentro de um terreno fértil de confiança. Isso não ocorre de um dia para o outro; gasta-se tempo; o ano de 2014 foi também dedicado a isso. Para a efetivação dessa frente de trabalho, o diário de campo tornou-se um aliado constante, pois esse instrumento nos possibilitava registrar os acontecimentos e retomá-los posteriormente, de modo a nos permitir uma reflexão sobre ações desenvolvidas e planejar/organizar outras pelas pistas que este podia nos oferecer. O registro constitui-se um aliado importante, uma vez que possibilitou o ir e vir entre o acontecido e as ações interventivas que se fizeram necessárias constituir. Ressalta-se ainda a riqueza de detalhes que o diário nos oferece a partir dos elementos a ele oferecidos, bem como a sistematização das observações. De acordo com Zabalza,

[...] a principal contribuição dos diários em relação a outros instrumentos de observação é que permitem fazer uma leitura diacrônica sobre os acontecimentos. Com isso, torna-se possível analisar a evolução dos dados. (ZABALZA, 2004, p. 16)

Esse instrumento nos proporcionou subsídios a uma análise sobre os objetos narrados e sobre nós mesmos. O diário configurou-se, para nós, uma ferramenta constante em nossa pesquisa, dada a importância que possui.

No ano de 2015, a observação foi constitutiva do processo, dado o movimento existente. Nas primeiras atividades do ano, estávamos presentes numa organização planejada junto com a escola, recebíamos/acolhíamos os novos professores e ao mesmo tempo apresentávamos os movimentos existentes. Os professores se depararam com uma escola em movimento, entraram, sem uma parada para que isso acontecesse. Assim, as redes de observações e de conversas foram acontecendo simultaneamente. Em 2014 tivemos momentos diferenciados desse. Cabe dizer que as diferentes redes que compuseram o processo de coleta de dados não se deram de maneira estanque, até porque tivemos alterações no quadro de professores, de alunos e de famílias, fazendo com que estabelecêssemos processos de observação e de diálogo com aqueles que chegavam enquanto redes de colaboração com aqueles que já estavam na escola.

Nos dois momentos da pesquisa, 2014 e 2015, desenvolvemos as redes de conversas. Ao adentrarmos a sala de aula, capturávamos a dinâmica estabelecida nesse cotidiano. Com essa ação foi surgindo a necessidade de estabelecermos uma rede de diálogo com os envolvidos sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com DI e TGD. Assim foi constituída uma rede de conversas, no sentido primeiro de conhecer, olhando desde dentro (LAPASSADE, 2005), esclarecendo dúvidas que tínhamos, trocando informações sobre as ações pedagógicas com os professores, pedagoga e a professora especialista, emitindo e ouvindo opiniões, constituindo apostas, capturando as pistas para uma intervenção. Este foi um momento de também contar aos envolvidos um pouco de nossa intenção de pesquisa, numa rede entrelaçada pelos fios de demandas da escola, no que se referia ao processo de apropriação do conhecimento, das nossas apostas no processo de inclusão escolar, de mostrar nosso rosto e de dizer a que viemos, num sentido de desnudar-se para se ser recebido, acolhido e acolher.

A partir das observações da escola como um todo e da sala de aula em um sentido mais local, foi-se constituindo a demanda de conversarmos sobre o observado, de modo que pudéssemos fazer nossas primeiras reflexões juntos, dando a se conhecer o novo no velho; ou seja, lançar um olhar de estranhamento àquilo que já estava naturalizado para aqueles profissionais. Num processo constante de trocas, fomos criando espaços de conversação sobre deficiências, inclusão escolar, estratégias pedagógicas, colaboração, atendimento educacional especializado e currículo, com a professora especialista. As discussões se constituíram em encontros

semanais, com duração aproximada de uma hora, durante o planejamento, para conversarmos, refletirmos, estudarmos e voltarmos a agir.

No movimento da pesquisa, instituímos o pesquisador coletivo em 2014 e tínhamos como sujeitos coletivos: a pesquisadora, a professora especialista Camila, a professora regente Luísa, do “3º ano 3”, sala em que João estudava, e a cuidadora do aluno. Em 2015, tivemos uma pequena alteração, com a saída da professora Luísa da escola, bem como a mudança da turma que acompanhávamos. Assim, outra docente, Elisa, passou a compor esse cenário de coletividade. Esse grupo durante o processo ganhava adeptos temporários: cuidadora, estagiária, pedagoga, gestor, coordenadora, professora de educação física, professor de artes. A participação destes dependia do movimento que estava sendo vivido em sala de aula com os alunos também público-alvo da Educação Especial.

As redes de conversas constituíram-se também no espaço-tempo de planejamento/formação. A cada situação vivida, procurávamos planejar nossa intervenção e muitas questões/dúvidas surgiam. Ali parávamos para estudar, refletir, buscar alternativas. Esses momentos possibilitavam retomar o vivido e pela via do diário de campo e das filmagens íamos percebendo os avanços dos alunos, as conquistas, as evidências de aprendizagem e desenvolvimento, e claro, as tensões do processo, a não funcionalidade de algumas propostas, e seguíamos por outras rotas inventadas/tecidas/gestadas no grupo. Não havia uma receita, e alternávamos o responsável por puxar os movimentos. Quando se tratava da prática pedagógica, a professora da sala de aula assumia a frente, mas isso não significa que em muitos momentos a professora especialista e a pesquisadora também não o fizessem. Quando a questão envolvia os apoios e as adequações, revezávamos entre a pesquisadora e a professora especialista. Quando a tensão era teórica, a pesquisadora assumia, mas em muitos momentos a professora de sala de aula também o fazia. Assim, a potência do pesquisador coletivo residia justamente na rede de conversas. O objetivo era que tivéssemos um grupo em que pudéssemos aprofundar os conhecimentos dos docentes sobre os princípios e fundamentos da inclusão escolar, tomando os aspectos centrais relativos a alunos com DI e TGD, em especial o autismo e a encefalopatia crônica, como questões de aprofundamento. Assim, simultaneamente, estudávamos, refletíamos e planejávamos ações pedagógicas que garantissem a apropriação da leitura e da linguagem escrita. O processo formativo estava atrelado ao planejamento.

Alguns trabalhos que nos ajudaram a pensar nosso estudo (GONÇALVES 2003, 2008; VIEIRA, 2008; ALMEIDA, 2004; MARTINS, 2005; DEVENS, 2007) buscaram articular a observação, a formação e a intervenção colaborativa, criando um tripé que possibilitava entender os processos escolares e as condições apresentadas para provocarmos mudanças no contexto da pesquisa.

Nessa rede de conversas foi-se constituindo a **rede de apoio pedagógico**, formada por nós (pesquisadora), a professora especialista e em alguns momentos a pedagoga, as estagiárias e a cuidadora (com as três últimas profissionais não foi possível estabelecer um trabalho de continuidade, pois em alguns momentos elas se envolviam, e em outros, não).

Os subcapítulos de discussão pautavam-se nas questões provenientes da intervenção em sala de aula com as professoras, em 2014, com a docente que tinha em sua sala o aluno com encefalopatia crônica; em 2015, com a professora dos alunos com DI e autismo. Nesses momentos organizávamos o planejamento de estratégias de trabalho e a avaliação das ações implementadas, construindo, dessa maneira, reflexões acerca do processo de pesquisa, através da dinâmica “ação-reflexão-ação”.

O trabalho grupal tornou-se um elemento importante para o desenvolvimento da pesquisa, por compreendermos que é no coletivo que podemos tomar decisões, pensar em ações e propor novas lógicas de ensino. É no trabalho grupal que a pesquisa-ação centra suas ações, apresentando-se como “[...] um caminho promissor para instituir saberes/fazeres capazes de dar conta da complexidade de atuar na/com a diversidade da sala de aula/escola” (JESUS, 2007, p. 174).

Dentro da rede de apoio pedagógico passamos a constituir o trabalho colaborativo com os professores de sala de aula e o professor especialista, visando construir possibilidades de intervenção em contexto para pensar sobre a materialização do currículo escolar em práticas pedagógicas favorecedoras à apropriação da leitura e da linguagem escrita, principalmente de alunos com DI e TGD.

A **rede de contágio** foi a mais desafiadora. O gestor foi um parceiro naquilo que estava sob sua responsabilidade e esteve presente em todos os momentos de formação coletiva em que discutimos as questões da escola; toda demanda que lhe foi apresentada teve como retorno uma busca por solução, que muitas vezes foi decidida no grupo. A pedagoga procurou apoiar, mas não era ativa em todos os processos, e tivemos momentos de tensões em 2015. O gestor e a pedagoga são dois defensores da escola inclusiva e lutam para que uma educação inclusiva se efetive.

A coordenadora de turno e a professora de educação física foram as mais contagiadas. De início elas apresentavam grande resistência ao processo inclusivo da forma proposta pelas políticas públicas, pois discordavam que, numa realidade concreta como aquela, sem uma estrutura adequada, fosse possível incluir alunos também público-alvo da Educação Especial. No movimento da pesquisa, a partir das evidências da aprendizagem e do desenvolvimento destes alunos, elas passaram a apostar nos alunos em tela, bem como nos demais existentes na escola. Essas duas profissionais são aquelas em quem mais detectamos o processo de mudança.

O diálogo entre as várias redes que compuseram o processo de coleta de dados constituiu o banco de dados da pesquisa. A análise dos dados foi assumida como um processo contínuo, pois é esse movimento que retroalimenta a pesquisa-ação. Durante todo processo havia uma busca constante por pistas e indícios que nos orientassem o caminho a seguir a partir do vivido. Nesse sentido,

[...] o propósito não é comprovar hipóteses, mas mergulhar na complexidade dos acontecimentos reais, e indagar sobre eles com liberdade e flexibilidade que as questões exigirem, elaborando descrições e abstrações dos dados. (GÓMEZ, 1998, p. 106)

4.4 DIÁLOGO COM A ANÁLISE MICROGENÉTICA

À medida que a pesquisa era implementada e tivemos condições de olhar o contexto macro, passamos a olhar as questões micro centradas na sala de aula e no processo de escolarização de Filipe. Fomos então percebendo a necessidade de nos aproximarmos da análise microgenética como meio de olhar o fenômeno do conhecimento escolar por parte de Filipe.

A análise microgenética é bastante utilizada por autores que trabalham numa perspectiva histórico-cultural (PADILHA, 1997; GÓES 2000a; PIMENTEL, 2007) e que buscam analisar fenômenos em seu aspecto micro. Esse tipo de análise propicia ao pesquisador capturar pistas e indícios da aprendizagem e desenvolvimento do aluno. A Análise microgenética será desenvolvida no subcapítulo 5.3, que trata da escolarização de Filipe.

Diante do trabalho com alunos com DI e TGD, é preciso reconhecer cada sujeito como ser complexo, partindo do pressuposto de que ele se constitui nas inter-relações

e nas condições concretas da sua realidade, que não é única, mas perpassada pelas múltiplas experiências dos lugares que ocupam. Pimentel nos apresenta:

Os princípios que fundamentam a análise microgenética [que] são: análise de processos e não de objetos; ênfase na explicação ultrapassando o caráter de descrição; estudo da origem, isto é, do processo de estabelecimento das formas superiores do pensamento e não do produto do desenvolvimento, ou seja, de formas automatizadas e mecanizadas. (PIMENTEL, 2007, p. 83)

Entendemos que os princípios da pesquisa-ação e os da análise microgenética dialogam e nos possibilitaram criar uma interdependência metodológica em que uma subsidia a outra. Dada a natureza do estudo em que compreendemos que o macro influencia no micro e o micro no macro, tivemos que usar de diferentes metodologias e de diferentes ferramentas metodológicas para que pudéssemos capturar os fenômenos e compreendê-los em sua essência, sem forçá-los em nenhuma metodologia.

5 MOVIMENTOS COTIDIANOS: O PROCESSO VIVIDO

Aprendimentos

O filósofo Kierkegaard me ensinou que cultura é o caminho que o homem percorre para se conhecer. Sócrates fez o seu caminho de cultura e ao fim falou que só sabia que não sabia de nada. Não tinha as certezas científicas. Mas que aprendera coisas di-menor com a natureza. Aprendeu que as folhas das árvores servem para nos ensinar a cair sem alardes. Disse que fosse ele caracol vegetado sobre pedras, ele iria gostar. Iria certamente aprender o idioma que as rãs falam com as águas e ia conversar com as rãs.

E gostasse mais de ensinar que a exuberância maior está nos insetos do que nas paisagens. Seu rosto tinha um lado de ave. Por isso ele podia conhecer todos os pássaros do mundo pelo coração de seus cantos. Estudara nos livros demais. Porém aprendia melhor no ver, no ouvir, no pegar, no provar e no cheirar. Chegou por vezes de alcançar o sotaque das origens. Se admirava de como um grilo sozinho, um só pequeno grilo, podia desmontar os silêncios de uma noite! Eu vivi antigamente com Sócrates, Platão, Aristóteles — esse pessoal.

Eles falavam nas aulas:
Quem se aproxima das origens se renova.

Píndaro falava pra mim que usava todos os fósseis linguísticos que achava para renovar sua poesia. Os mestres pregavam que o fascínio poético vem das raízes da fala. Sócrates falava que as expressões mais eróticas são donzelas. E que a Beleza se explica melhor por não haver razão nenhuma nela. O que mais eu sei sobre Sócrates é que ele viveu uma ascese de mosca.

(Manoel de Barros)

O poema intitulado “Aprendimentos” nos mostra a importância de vivenciarmos o espaço-tempo em que nos encontramos e as tessituras que vão se formando a partir do vivido. É nessa rede de infinitas conexões e desconexões que nos colocamos a tarefa de aprender, perceber, comparar, analisar, refletir, intervir, propor, de forma intencional, no sentido de problematizar o espaço que nos colocamos a investigar.

Buscando organizar o conjunto de informações capturadas e vividas no espaço-tempo de 20 meses no contexto da EEEFM Manoel de Barros, organizamos este capítulo em três subcapítulos, a saber: num primeiro momento teremos **a escola concreta no centro de uma rede, trazendo os movimentos internos e externos a esta instituição pela via da gestão**; depois **a sala de aula regular: conexões**

possíveis de uma ação pedagógica diferenciada, pela via do trabalho colaborativo, e por último pistas do processo educativo de escolarização de Filipe.

O **primeiro subcapítulo** está organizado em dois momentos: O primeiro está relacionado ao espaço-tempo vivenciado de março a dezembro de 2014, e o seguinte nos fala do período de janeiro a dezembro de 2015. Essa maneira de organização busca mostrar a escola Manoel de Barros como pertencente a uma rede de ensino – nesse caso a rede estadual de ensino do Espírito Santo, evidenciando que esta escola tem seus processos internos atravessados/influenciados pelos processos externos a ela. Esse subcapítulo contém três episódios (“Construção da sala de recursos”; “Constituição identitária da sala de recursos” e “Cuidador: o apoio desejado”), que nos ajudam a discutir questões fulcrais no que se refere à política de educação especial da rede estadual concernente aos serviços de apoio especializado, ao professor especialista, à sala de recursos, bem como a gestão escolar no processo de construção da escola inclusiva.

O **segundo subcapítulo** toma como ação central a sala de aula regular no que tange às práticas pedagógicas favorecedoras do acesso e à apropriação do conhecimento mediado, dentro de um movimento colaborativo entre a pesquisadora, a professora especialista e a professora da sala de aula regular, numa tentativa de fazer a articulação entre a sala de aula regular e o atendimento educacional especializado. Esse subcapítulo também contém três episódios (“Lucas – Intruso no formigueiro”; “Fontes históricas” e “Camadas da terra”).

O **terceiro subcapítulo** apresenta o movimento feito com Filipe para que ele pudesse acessar e apropriar-se do conhecimento mediado em sala de aula junto de seus pares; também traz pistas e indícios do processo de aprendizagem do aluno. Esse subcapítulo contém cinco episódios (“O uso dos gestos”; “Escrita do nome” e “Agora sou deficiente físico, segundos depois posso também ser cego”; “Filipe está se comunicando?”; “O que é Uva?”).

A organização dos dados sempre desafia o pesquisador, desde a escolha/seleção subjetiva dos fatos que serão evidenciados, até a organização. A tarefa não é simples, exige sensibilidade, atenção e coerência para que faça sentido ao leitor a compreensão do que foi vivido pelo pesquisador. O leitor precisa escutar os diálogos feitos, sentir o cheiro da escola, rir das piadas contadas, emocionar-se com os dramas vividos, tudo isso contado por uma testemunha do vivido – o

pesquisador. As emoções de quem viveu os acontecimentos vêm nas entrelinhas, e os mais diferentes sentimentos tomam conta do texto escrito. O tempo de análise pode minimizar e/ou maximizar esses sentimentos, pois um certo distanciamento do lócus de pesquisa permite ao pesquisador amadurecer e compreender melhor o vivido.

O olhar sensível aos dados é essencial, mas não está dado naturalmente; ele vai se constituindo a partir de muito envolvimento com escola, da presença nos diferentes espaços e tempos, para definir a continuidade da pesquisa e seus rumos. A sensibilidade se constrói a partir de muito estudo da temática em foco, das leituras e reflexões. Não é possível estar sensível sem um trabalho de investimento e reflexão constante. O ir e vir da construção do texto, retomar os dados e reconstruir o texto se constituem num exercício hercúleo por parte do pesquisador.

Destacamos que esse é um trabalho de pesquisa que toma o contexto macro (as políticas da rede estadual de ensino) e o contexto micro (a sala de aula regular e os processos escolarização de Filipe no que concerne a apropriação do conhecimento). Desse modo, o texto transita entre os dois níveis; buscando dar organicidade ao texto fez-se necessária uma organização didática que não é estática e nem linear: pelo contrário, é marcada pelos movimentos existentes no cotidiano escolar e fora dele.

Compreendendo a complexidade da tarefa, optamos por trabalhar com episódios, por ser uma forma de categorização e organização dos dados que potencializa leveza ao texto e ao mesmo tempo densidade nas questões discutidas. A esse respeito, Pedrosa e Carvalho afirmam:

A postura metodológica decorrente é de que o dado é construído, não existe independentemente do observador: é este quem o elege aos status de dado, como fruto de sua reflexão, de sua sensibilidade e, em última análise, de sua interação com os fatos observados. Será que isso implica que o dado é subjetivo e não compartilhável? Se assim fosse, o próprio empreendimento da construção do conhecimento seria impossível, já que é, necessariamente, um empreendimento coletivo. É a explicitação de critérios que possibilita o compartilhamento e, conseqüentemente, essa construção. (PEDROSA; CARVALHO, 2005, p. 432)

Os episódios nos permitem rever, conjecturar, captar pistas e indícios, analisar, compartilhar dados e instigar novas/outras pesquisas que possam aprofundar temáticas que neste estudo tenham sido trabalhadas de tangencialmente. Em

consonância com os estudos de Pedrosa e Carvalho, destacamos as razões de surgimento do episódio:

[...] o episódio emerge de uma situação onde vários elementos combinam – uma palavra, um gesto, um riso, um brinquedo, etc – e se constituem em uma seqüência, uma brincadeira, p. ex.. Mais uma vez, não se reconhece inicialmente que esses elementos pertençam a um episódio ou dêem início a ele. Seguindo-se o registro, identifica-se uma brincadeira com uma certa configuração; volta-se, então, a observar o registro, procurando os elementos que foram articulados e desencadearam aquela brincadeira. (2005, p. 442)

Dentro do próprio episódio são feitos recortes internos de modo a esquadrihar momentos que são fulcrais à discussão, pela via de detalhes que a um olhar desatento passariam despercebidos; por isso, aqueles que se colocam sob a tarefa de trabalhar com episódios precisam ser bons observadores e sensíveis à cena que está em andamento, para perceber os destaques que precisam ser feitos. Tanto o recorte como a própria escolha do episódio são subjetivos de quem o faz, normalmente guiado por aquilo que tem a intenção de mostrar e, claro, está atravessado pelas implicações do processo. Nesse sentido, fica evidente a interação do observador com o observado e de como o primeiro é transformado pelo segundo (PEDROSA, CARVALHO, 2005).

A seleção dos 11 episódios contemplados neste capítulo foi feita a partir da nossa delimitação do objetivo geral, dos objetivos específicos e das nossas implicações acadêmicas e profissionais com o processo de inclusão escolar de alunos que também são público-alvo da educação especial em seu processo de escolarização que visa a aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, algumas tensões da Educação Especial influenciaram no recorte dos episódios; são elas:

- Como vêm se constituindo os serviços de apoio ao aluno também público-alvo da educação especial e a forma de organizar e garantir a aprendizagem de todos os alunos que adentram a escola?
- Como lidar com as especificidades presentificadas em sala de aula regular? E quais percursos precisam ser trilhados para que o aluno com autismo, sem fala articulada possa constituir a linguagem escrita?
- Como criar espaços-tempos de planejamento e colaboração entre professores especialistas e professores da sala de aula regular para que haja articulação entre do atendimento educacional especializado e o acesso ao currículo para que esse atendimento se constitua complementar?

- Como o grupo gestor lida com as tensões ocasionadas sistemicamente e que afetam o trabalho escolar, a fim de garantir processos inclusivos em escolas como a Manoel de Barros?

Essas perguntas/tensões que atravessam os processos de escolarização dos alunos também público-alvo da educação especial embasaram e influenciaram nossas escolhas pelos episódios apresentados no texto – não respondendo-as, mas como meio para trazer à tona questões fortes e com respostas ainda fracas. Assim, Pedrosa e Carvalho (2005, p. 434) nos falam que “[...] a decisão de recortar o episódio em tais ou quais momentos depende do que se quer evidenciar, do que é relevante para a discussão”.

A opção pelos episódios nos ajudou a categorizar os dados e analisá-los qualitativamente a partir do referencial teórico-metodológico que adotamos. Isso nos possibilitou a construção de reflexões e conceitos teóricos, bem como a problematização de questões que parecem “naturalizadas” na escola. Além disso, em cada episódio fizemos recortes de dados e fatos que gostaríamos de evidenciar no processo em prol da constituição da escola inclusiva, iniciando pelo contexto macro e transitando em direção ao micro. Compreendemos que há uma influência entre ambos, e que muitas vezes isso traz consequências benéficas ou nefastas ao processo de escolarização do aluno.

Os episódios também nos permitem ilustrar empiricamente um argumento teórico-metodológico (PEDROSA; CARVALHO, 2005). Esse foi nosso foco durante todo o processo: a dialogicidade entre agir, refletir e agir novamente. Os três subcapítulos, a seguir, são organizados a partir de 11 episódios.

5.1 A ESCOLA CONCRETA NO CENTRO DE UMA REDE: OS MOVIMENTOS INTERNOS E EXTERNOS A ESTA INSTITUIÇÃO PELA VIA DA GESTÃO

5.1.1 Os movimentos internos e externos da EEEFM Manoel de Barros em 2014, no período de março a dezembro

Nosso primeiro momento na escola foi uma conversa com a pedagoga Mariana. Nesta conversa, de certa maneira informal, ela nos coloca que é graduada em História, com uma especialização em Gestão, e que hoje ocupa a função de pedagoga da escola. Ela nos acolheu com seu jeito extrovertido, dinâmico e desde o princípio nos afirmou termos “carta branca” para entrar, sair, perguntar e acessar os documentos necessários para as informações relevantes para a pesquisa.

Esse primeiro momento já nos fez refletir sobre uma questão: como se dá o processo seletivo para a função de coordenador pedagógico na Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo? Uma especialização em Gestão garante ao professor desempenhar esta função, uma vez que sua graduação não é na área Pedagógica? Essas reflexões nos colocavam diante da necessidade de ir a fundo às observações, para que de fato pudéssemos encontrar algumas respostas e outras tantas questões relacionadas à escola investigada.

Nos primeiros dias, a pedagoga nos apresentou a dinâmica escolar e os profissionais, que, em sua concepção, poderiam contribuir com a pesquisa. Foi nesse momento que conhecemos a professora da Educação Especial especialista em deficiência intelectual, Camila. Desde o início pudemos afirmar que foi um bom encontro. Camila se mostrava uma pessoa tranquila, com um modo de ser de fácil convivência. Com o passar dos dias, fomos conhecendo a todos na escola e, percebendo as relações estabelecidas, os círculos de amizade, as tensões relacionais, e com isso nos fazendo conhecer também. A cada encontro explicávamos quem éramos, a razão de estarmos ali, nossa intenção de pesquisa, haja vista não ser possível apresentar a pesquisa para todos em um único momento; mas aos poucos fomos apresentando o trabalho, dialogando em busca de reestruturar a questão inicial de investigação de acordo com as demandas da instituição.

Concomitante a isso, íamos vivendo o processo de observação que também se centrava em conhecer o espaço físico, as relações estabelecidas e em processo, a

cultura escolar, bem como as demandas do processo de escolarização de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

A observação nos possibilitou a familiaridade com os alunos, com os profissionais da educação, com os Auxiliares de Serviços Gerais (ASGs) e com alguns pais/responsáveis, ou seja, todos que circulavam pelo espaço escolar. Também nos possibilitou entender a dinâmica da escola bem como os espaços existentes. Quando chegávamos à escola, sempre recebíamos o convite para ir às salas, e tivemos a oportunidade de entrar em todas elas. Em momentos informais os professores nos apresentavam suas práticas, seus sonhos, seus projetos, suas vitórias. Assim nossos primeiros meses foram de mergulhar nesse cotidiano à procura de pistas e indícios (GINZBURG, 1989). A esse respeito, Freitas salienta que

[...] é necessário inicialmente uma aproximação, ou melhor, uma imersão no campo para familiarizar-se com a situação ou com os sujeitos a serem pesquisados. Para tal o pesquisador frequenta os locais em que acontecem os fatos nos quais está interessado, preocupando-se em observá-los, entrar em contato com pessoas, conversando e recolhendo material produzido por elas ou a elas relacionado. (2002, p. 28)

Esses momentos se constituíram fundamentais à nossa pesquisa, pois assim constituíamos a confiança mútua. Nesse período em que os vínculos eram estabelecidos, as demandas eram captadas, e nós nos apropriávamos desses espaços-tempos para juntos constituirmos alternativas e problematizar o vivido dentro de um terreno fértil de confiança. Sabemos que isso não ocorre de um dia para o outro, pois há a necessidade de se gastar tempo nessa ação – uma atitude colaborativa se constitui com laços de confiabilidade; a pesquisa-ação colaborativo-crítica,

[...] ao reconhecer os desafios de educar na diferença, toma a potência da ação grupal como uma alternativa de reinvenção de ações, de pensamentos e de saberes-fazer, além da constituição de rupturas para situações extremas. Busca construir novos possíveis para o ato de ensinar e aprender, levando o pesquisador a reconhecer a importância de se implicar com o campo investigado, criar laços de confiabilidade e se dispor a pensar com os profissionais que dão concretude aos processos de ensino. (JESUS, VIEIRA, EFFGEN, 2014, p. 785)

Após alguns vínculos estabelecidos, iniciamos nossos trabalhos com um grupo de 24 profissionais da Educação. Desses profissionais, apenas o grupo gestor (a pedagoga, a coordenadora e o diretor) e mais quatro professores eram efetivos. Os demais professores eram de designação temporária. Havia 17 profissionais que poderiam ou não fazer parte do quadro da escola no ano seguinte, dada a situação funcional. Este é outro aspecto que demanda certa preocupação, uma vez que se passa um ano letivo investindo no trabalho dentro da escola e muitas vezes em formação, e no ano seguinte muda-se toda a estrutura funcional da escola.

A alta rotatividade de profissionais, ocasionada pela política da rede estadual do Espírito Santo, gera no professorado uma “falta de compromisso”, por parte de alguns, com o contexto educativo em que estão inseridos, pois no ano seguinte possivelmente não estarão ali para dar continuidade aos processos iniciados. Essa organização sistêmica enfraquece o papel político do professor frente às questões da educação, das políticas educacionais e ao mesmo tempo da coletividade, tão necessária aos movimentos de luta e resistência ao modo como estão sendo efetivadas políticas que ignoram que o processo de educação inclusiva demanda investimentos audaciosos em formação, serviços de apoio e estrutura física.

Escolhemos contemplar dados do turno vespertino – turno de nosso interesse na pesquisa –, pois este atendia naquela escola os anos iniciais do Ensino Fundamental. A escola em 2014 organizava-se da seguinte forma, no que se refere às pessoas:

Quadro 6: Funcionários em atuação na escola Manoel de Barros

Quantidade	Descrição
1	Diretor
1	Coordenadora
1	Pedagoga
13	Professores da Sala de aula regular
2	Professores de Educação Física
1	Professor de Ensino Religioso
2	Professores de Aprofundamento de Leitura e Escrita (ALE)
2	Professores de Artes
1	Professora Especialista em Educação Especial – DI
2	Estagiárias do Curso de Pedagogia (auxiliavam as salas de aula)
1	Cuidadora
1	Estagiária do Ensino Médio (responsável pelo laboratório de informática)
1	Bibliotecária
3	Secretárias
3	Cozinheiras
7	Auxiliares de Serviços Gerais
2	Guardas Patrimoniais

Fonte: Secretaria da escola, 2014.

A escola contava com 13 turmas atendendo a diversidade de alunos. O trio gestor tentava garantir o máximo de 30 alunos por turma, apesar da pressão da SRE Carapina; na concepção dos gestores, o quantitativo de alunos influencia diretamente nas condições da educação ofertada. Concordamos com Pantaleão, ao salientar que

[...] os profissionais que compõem a equipe de gestão precisam desencadear ações que viabilizem a construção de práticas escolares que contribuam para o atendimento às demandas de escolarização dos alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento. (2013, p. 15)

A escola inclusiva vai se constituindo com atitudes diárias que garantem condições de trabalho ao professor e de aprendizagem ao aluno. A diversidade presente em sala de aula demanda uma prática pedagógica que potencialize a aprendizagem de todos os alunos. Reiteramos que não há uma normatização específica sobre o número de alunos por sala – tramita no congresso desde 2007 o projeto de lei nº 720/2007, que limita a 25 o número de alunos por professor na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Cada rede municipal e estadual trabalha com suas possibilidades a partir dos recursos que possui, mas percebemos que o número de alunos por sala em muitos casos é um argumento para se cortar gastos públicos. Assim, muitas vezes é alocado

um quantitativo de alunos por sala além da capacidade geográfica e das próprias condições de trabalho do professor. A discussão em torno do quantitativo de alunos por sala ganha força quando nesta sala há matrículas de alunos público-alvo da educação especial. As “Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino” a esse respeito afirma:

Organizar as escolas no que concerne ao número de alunos nas classes comuns, onde houver alunos com deficiência ou com transtornos globais do desenvolvimento. Serão consideradas as demandas de diferenciação tanto do número de alunos por sala, quanto do número de docentes por escola.

As escolas deverão ter uma organização escolar que facilite a inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, evitando a concentração desses alunos numa mesma sala. Faz-se exceção aos alunos surdos, considerando que esse agrupamento é benéfico desde que não ultrapasse o limite de, no máximo, 20% da turma, garantindo à interlocução com seus pares. [...] Garantir uma organização escolar que, diante da presença de alunos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento que demandam significativas adequações curriculares, poderá ser solicitada à SRE/SEDU a avaliação das turmas com vistas a diminuir o número de alunos por sala de aula, resguardado o limite máximo para a redução de 20% da turma. (ESPÍRITO SANTO, 2010, p. 21-22)

O grupo gestor procurava cumprir essa diferenciação do quantitativo de alunos por sala no que se refere à presença de alunos com deficiência. Contudo, no ano de 2015 a pressão da SRE Carapina por matricular alunos foi grande, haja vista o Estado não poder negar a matrícula; por isso, nem sempre foi possível garantir um número menor de alunos.

Outra tensão vivida em 2015 foi a matrícula de dois alunos público-alvo da educação especial na mesma sala, o “4º ano 2”; havia três turmas de 4º ano, e em cada sala um aluno com deficiência ou TGD. Assim, com a chegada do aluno Douglas, a sala de Elisa foi escolhida pelo movimento que existia e pela possibilidade da vinda de um cuidador que poderia auxiliar os dois alunos, Douglas e Filipe, simultaneamente. Nesses casos, as diretrizes estaduais preveem uma redução do número de alunos na turma. A pedagoga Mariana então envia à SRE Carapina uma solicitação, por e-mail, em 12 de agosto, para avaliação e redução do número de alunos; ela obtém como resposta que a rede estadual não pode garantir o que está nas diretrizes. Nessa direção, “Não é possível deixar de ressaltar que entre o proposto, o posposto, o realizado e seus impactos não há relação estática, pois muitas variáveis

podem intervir no processo de concretização de uma política [...]”. (PRIETO, ANDRADE, 2011, p.106).

A turma da professora Elisa em alguns momentos contou com a matrícula de 30 alunos; como há um fluxo de alunos por conta de transferências e evasões, houve variações ao longo do ano.

Peroni (2009) argumenta que o texto proposto na legislação e a efetivação dele percorrem velocidades desiguais, uma vez que os sistemas de ensino demandam tempo em se adequar às novas regras. Nesse ínterim, o direito é negligenciado, e muitas vezes, mesmo depois de efetivada a legislação, continua sendo negado. Vivemos portanto a tensão entre ter direitos conquistados, inclusive legislativos, e a dificuldade de implementá-los (PERONI, 2009).

O Quadro 7 nos evidencia o quantitativo de alunos por turma no ano de 2014:

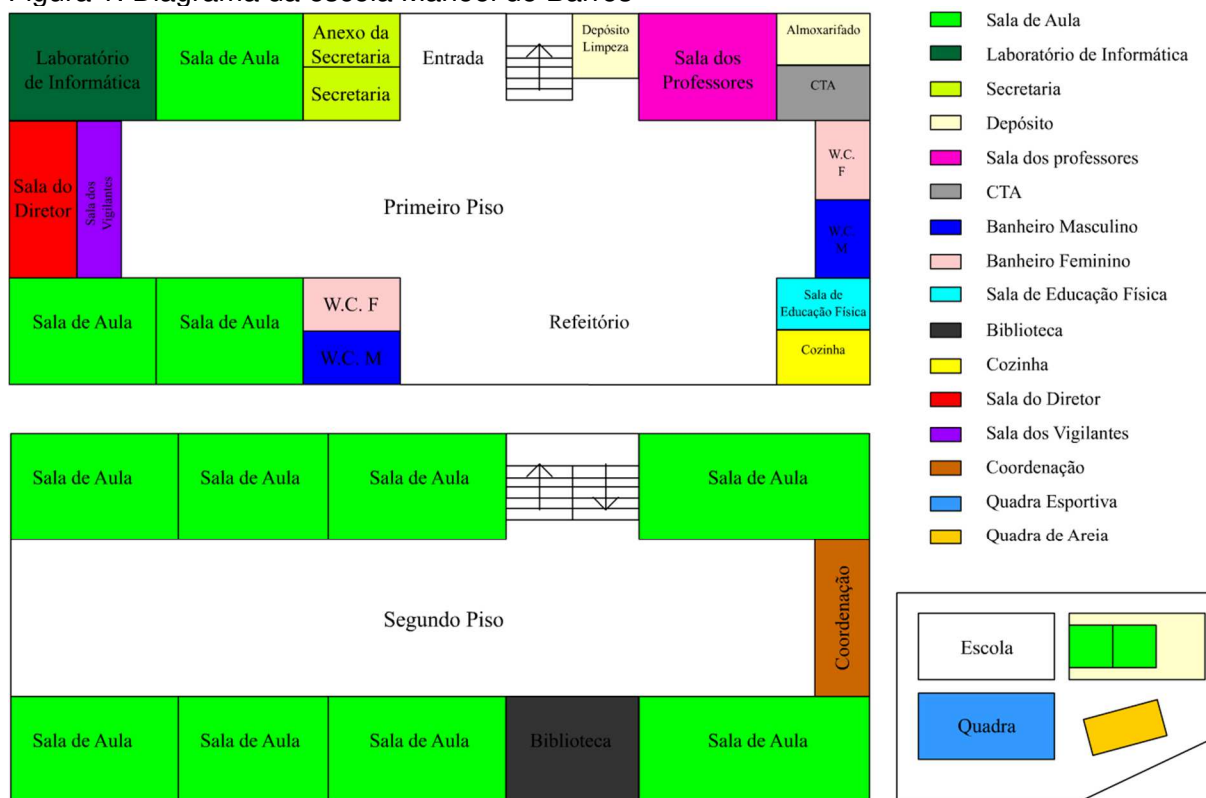
Quadro 7: Organização das turmas e quantitativo de alunos

TURMAS	QUANT. DE ALUNOS
1º Ano 1	27 alunos
1º Ano 2	25 alunos
2º Ano 1	28 alunos
2º Ano 2	26 alunos
2º Ano 3	27 alunos
3º Ano 1	24 alunos
3º Ano 2	23 alunos
3º Ano 3	22 alunos
4º Ano 1	28 alunos
4º Ano 2	27 alunos
4º Ano 3	26 alunos
5º Ano 1	26 alunos
5º Ano 2	23 alunos

Fonte: Secretaria da escola, 2014.

Para compreendermos como estes profissionais e alunos se alocavam na escola, apresentamos também um diagrama da estrutura física dela (Figura 1). Isso se faz importante para que possamos imaginar e sentir o espaço escolar, atravessado por muitas histórias e acontecimentos cotidianos.

Figura 1: Diagrama da escola Manoel de Barros



Fonte: Diário de Campo, 2014.

O que podemos perceber, a partir da visualização da planta baixa, é que a estrutura da escola Manoel de Barros assemelha-se bastante à estrutura de outras escolas da rede estadual que atendem ao Ensino Fundamental. Normalmente são estruturas antigas, pouco arejadas, com luminosidade razoável e que demandam pequenos reparos constantes, por conta de rede elétrica fora dos padrões atuais, projetos hidrossanitários que também não comportam demandas atuais. O que nos chamou a atenção desde o início foi a capacidade da gestão em criar espaços alternativos para que as demandas apresentadas fossem supridas. Ao observamos a planta baixa, podemos perceber que a sala do diretor e a coordenação ficam no corredor. Foi feita uma divisória para a criação desse espaço. Quando questionamos sobre as salas estarem no corredor, desprovidas de qualquer conforto, haja vista os espaços serem apertados e contar apenas com uma mesa, um computador e um armário, o diretor nos responde que os alunos e os professores são prioridades, e que eles se organizam em pouco espaço (Diário de Campo, 30/06/14).

A Escola não contava com uma Sala de Recursos, e por disso a professora Camila, especialista da Educação Especial, não tinha um espaço para atuar no contraturno. Sua carga horária era de 15 horas, divididas em turno e contraturno, como

é política da rede estadual de ensino. Assim, os atendimentos de contraturno eram feitos no refeitório ou no laboratório de informática, e isso sempre gerava tensão, dado o barulho, a circulação de pessoas, a falta de local apropriado para se armazenar material pedagógico. Tudo isso parecia produzir um efeito de não-existência, tanto do aluno quanto da professora Camila. Percebemos em um desabafo da professora: “[...] como faz falta uma sala de recursos. Eu não tenho lugar aqui” (Diário de Campo, 30/10/14). Esse sentimento atravessava a professora e a incomodava bastante. Desde nossa chegada à escola isso sempre aparecia enquanto fala e também como sentimento.

A fala da professora Camila evidencia uma realidade muito comum na rede estadual de ensino do Espírito Santo; ousamos dizer que é uma realidade em muitas escolas brasileiras. O fato de não haver a sala de recursos na escola se constituía como dificultador do trabalho pedagógico da professora especialista no que se refere ao atendimento educacional especializado. Além disso, a própria constituição da educação especial naquele espaço educativo estava ameaçada, pelo não lugar que a modalidade ocupava.

A educação especial enquanto modalidade de ensino perpassa todas as outras modalidades, significando o apoio necessário ao aluno, ao professor e à escola. Contudo, ainda a percebemos de forma muito marginalizada nos espaços escolares, muitas vezes sendo relegada a um segundo plano, tanto a área de conhecimento quanto os envolvidos. Fica perceptível que a subjetivação social da Educação Especial ainda é considerada como de menor valor social e cultural. O efeito produzido é um processo de exclusão dentro da face da inclusão. Percebemos que a atitude ética profissional do professor especialista pode potencializar esse pensamento ou produzir uma/outra maneira de ver a área, os sujeitos e os profissionais do setor.

A escola inclusiva tem sido defendida como uma dos meios de garantia de acesso, permanência e qualidade a educação por parte dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades. Contudo, não se faz uma escola inclusiva a qualquer preço: há que se ter investimentos, pois a educação inclusiva demanda serviços de apoios especializados, reestruturação física dos prédios escolares, formação continuada de professores, entre outros.

Diante dessa situação, cabem mais algumas indagações: qual é a “qualidade” pretendida pela rede estadual de ensino do Estado do Espírito Santo? Será que a carga de 15 horas é suficiente para realização do atendimento educacional

especializado no contraturno, trabalho colaborativo e planejamento? Como se constituir um serviço de apoio à sala de aula regular e aos alunos que lá estão?

Nesse sentido,

[...] serviços especializados são onerosos e, diante de restrições de investimento, são destinados à população brasileira programas de massa e uma escola com características precárias de funcionamento, onde condições de trabalho que resultem em aprendizado escolar pelos alunos nem sempre são garantidas, apesar de cotidianos esforços de professores e alunos. (KASSAR, 2012, p. 844)

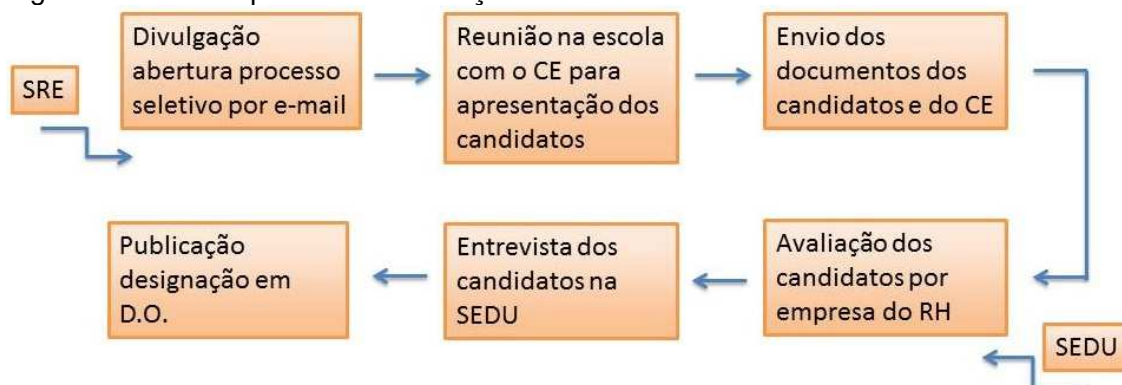
A autora infere que a educação inclusiva demanda investimentos; a ausência destes traz como consequência a oferta de uma educação precária, pois apesar dos esforços dos profissionais da educação, o não investimento interfere diretamente no processo educativo. Desta forma, temos assistido uma escola que busca ser inclusiva (como é o caso da escola Manoel de Barros), mas que, por ausência de condições de trabalho, seu esforço local tem provocado poucas mudanças – pelo fato de ter seu trabalho inviabilizado pela organização sistêmica adotada pelo sistema de ensino do qual faz parte.

Em relação ao grupo gestor, durante todo o período em que estivemos na escola, boa parte das solicitações apresentadas, no que tange a material, recursos e espaços, foram atendidas a contento.

O diretor Luciano e a coordenadora Luana assumiram suas funções em 2012 e a pedagoga Mariana em 2014. A gestão da escola atual imprimiu um novo rumo e tem agradado a comunidade.

Na Rede Estadual a escolha de um novo diretor não é feita a cada 4 anos, como acontece em alguns sistemas de ensino municipais. Eles permanecem no cargo por tempo indeterminado; depois que assumem, apenas três situações podem fazê-los sair: por vontade própria; por um grande movimento da comunidade escolar manifestando esse desejo e apresentando fatos/provas que validem o argumento; ou ter infringido alguma lei. Quando o diretor é afastado por um dos dois últimos motivos, é enviado um diretor pró-tempore pela SEDU para assumir a vaga, até que seja selecionado um substituto. A SEDU trabalha com seleções sazonais para diretor; se há uma grande demanda de várias escolas, abre-se um processo seletivo que é feito obedecendo algumas orientações (Figura 2):

Figura 2: Fluxo do processo de seleção dos diretores escolares



Fonte: Circular interna (CI/SEDU/SEPLA/AE07/Nº 09- Circular), 2015.

Essas orientações foram repassadas via Circular interna (CI/SEDU/SEPLA/AE07/Nº 09 – Circular) pelo assessor de gestão escolar na seleção sazonal que ocorreu em julho de 2015, e devem ser rigorosamente obedecidas. Essa seleção de 2015 serviu para diretores pró-tempore e diretores substitutos (cobrem licenças médicas e maternidade).

Para uma pessoa se candidatar ao cargo, ela precisa atender aos seguintes critérios, de acordo com a legislação:

Ser professor ou pedagogo efetivo do magistério público estadual do ES; Preferencialmente não estar em período probatório. Caso ainda esteja, em período probatório deverá ter, no mínimo, 06 anos de experiência no magistério da rede estadual; Ter a habilitação mínima exigida de acordo com a Legislação específica e os níveis de ensino oferecidos pela unidade escolar em que atuará; Não apresentar no cadastro de pessoa física (CPF) nenhum impedimento para a movimentação bancária; Não estar respondendo, processo administrativo na Corregedoria da SEDU; Não incorrer em nenhuma das hipóteses de inelegibilidade previstas na Lei Complementar Federal nº 64, de 18 de maio de 2012, bem como na Lei Ordinária Estadual nº 9081, de 30 de julho de 2012. (CI/SEDU/SEPLA/AE07/Nº 09 – Circular, 2015, p. 2)

Esse processo nos evidencia que não existe eleição e não há participação da comunidade escolar na escolha do diretor – o que nos parece ferir princípios daquilo que entendemos como gestão democrática. Por outro lado, não podemos inferir que a ausência de eleição também signifique uma gestão autoritária. A gestão de Luciano oferece indícios de como, mesmo não tendo sido eleito por voto direto, sempre se coloca uma condição de gestão democrática.

O grupo gestor, apesar das tensões que existiam em relação à comunicação, era um grupo coeso, e cada um no desenvolvimento do seu papel buscava cumprir sua parcela de responsabilidade naquilo que se refere à escola inclusiva. Os processos de escolarização dos alunos com deficiência e TGD têm provocado na escola outro tipo de organização do ensino, de formação, de práticas pedagógicas e das estruturas físicas que atendem as demandas de locomoção. Dessa forma, o grupo gestor vive na tensão entre as demandas que lhes são apresentadas pelos professores, alunos e família, e as pressões do sistema de ensino.

Nesse sentido, direciona-se para a equipe de gestão a assunção de uma fundamental posição política de mobilização e articulação entre o atendimento às demandas das escolas e as reivindicações junto as secretarias de educação, para a implementação das políticas e conquistas para as escolas. Destaca-se, aqui, a configuração da função política e administrativa da gestão escolar. (PANTALEÃO, 2013, p. 16)

Percebemos que esse era um grupo que buscava articular e trabalhar nas tensões de modo a minimizá-las. Arranjos e ajustes eram feitos internamente para suprir aquilo que o sistema de ensino não fazia, simultaneamente à luta política junto à SEDU para garantir que se colocassem em pauta as demandas, tanto do ponto de vista político como de financiamento. Era um grupo que acreditava ideologicamente na mudança educacional – e nas transformações que ela pode provocar na vida dos alunos e dos professores. A SRE Carapina tinha problemas com essa escola, por ser um grupo conhecedor da legislação, dos direitos, dos caminhos possíveis; a partir das brechas, angariavam os recursos necessários para garantia de seus direitos. Trabalhar desta maneira é trabalhar numa constante tensão – não podemos esquecer que o diretor e a coordenadora são cargos de confiança, representantes da secretaria dentro da escola, e precisam dialogar demandas locais e demandas globais.

Assim, compreendemos que a *escola* como espaço vivo, processual, com continuidade e descontinuidade no *enredo* da vida cotidiana. Consideramos que esses movimentos precisam estabelecer constantes *diálogos* com os órgãos centrais dos sistemas de ensino na implementação de políticas para educação. (PANTALEÃO, 2013, p. 27)

5.1.2 Os movimentos internos e externos da EEEFM Manoel de Barros no ano de 2015, período de janeiro a dezembro

A virada do ano letivo de 2014 para 2015 trouxe algumas mudanças à escola, no que se refere ao corpo docente e à estrutura física. A escola inicia o ano de 2015 com uma turma de 2º ano a menos – havia número reduzido de alunos, portanto a superintendência solicitou que fosse fechada a turma, e os alunos remanejados para as outras duas turmas. Com isso, as turmas ficaram com um número excessivo de alunos; uma situação complexa, pois são alunos que ainda estavam em processo de alfabetização. A gestão da escola buscou argumentar com a superintendência sobre o assunto, mas nada conseguiu. Em 23 de fevereiro desse ano a turma foi extinta (Diário de Campo). Além disso, a cuidadora não fazia parte do quadro funcional e ganhou-se mais uma estagiária. Estes parecem ser dados inexpressivos, mas ganham notoriedade na dinâmica escolar.

Quadro 8: Funcionários em atuação na escola Manoel de Barros

Quantidade	Descrição
1	Diretor
1	Coordenadora
1	Pedagoga
12	Professores da Sala de aula regular
2	Professores de Educação Física
1	Professor de Ensino Religioso
2	Professores de Aprofundamento de Leitura e Escrita (ALE)
2	Professores de Artes
1	Professora Especialista em Educação Especial – DI
3	Estagiárias do Curso de Pedagogia (auxiliavam as salas de aula)
1	Estagiária do Ensino Médio (responsável pelo laboratório de informática)
3	Secretárias
1	Bibliotecária
3	Cozinheiras
7	Auxiliares de Serviços Gerais
2	Guardas Patrimoniais

Fonte: Secretaria da escola, 2015.

No ano de 2015, após a redução, tem-se um quantitativo de 12 turmas (Quadro 9).

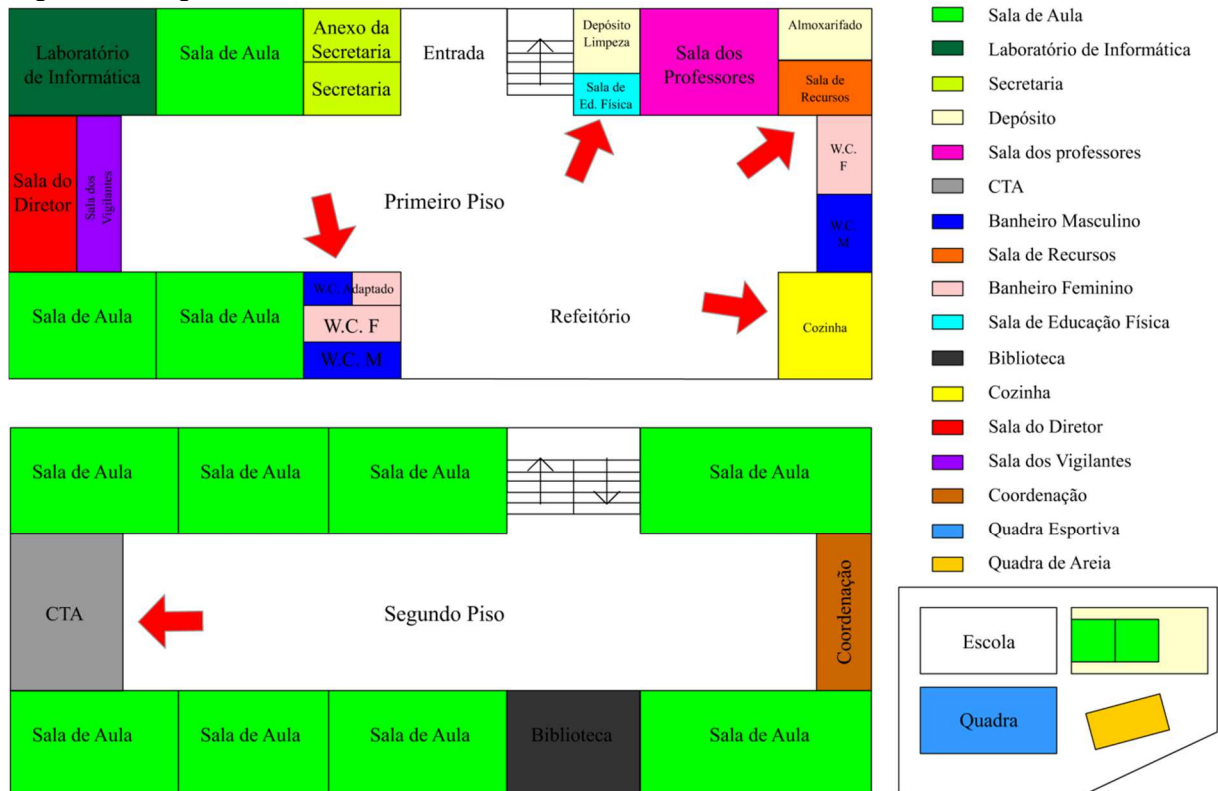
Quadro 9: Organização das turmas e quantitativo de alunos

Turmas	Quantidade de Alunos
1º Ano 1	25 alunos
1º Ano 2	26 alunos
2º Ano 1	28 alunos
2º Ano 2	28 alunos
3º Ano 1	25 alunos
3º Ano 2	25 alunos
3º Ano 3	24 alunos
4º Ano 1	29 alunos
4º Ano 2	29 alunos
4º Ano 3	28 alunos
5º Ano 1	28 alunos
5º Ano 2	28 alunos

Fonte: Secretaria da escola, 2015.

Outra mudança significativa se deu na estrutura física da escola em 2015. Algumas reformas foram feitas, como nos mostra a planta baixa da escola, sinalizando as mudanças (Figura 3).

Figura 3: Diagrama da escola Manoel de Barros



Fonte: Diário de Campo, 2015.

Todas estas reformas duraram de janeiro a julho de 2015. Isso causou muitos transtornos, desde o barulho que incomodava e atrapalhava as aulas, deixando os

professores roucos, até tensões maiores, como problemas com a merenda dos alunos, o uso indevido de espaços destinados a outros fins para cozinha e armazenamento dos alimentos. Dentre as mudanças, foram construídos dois banheiros acessíveis, um masculino e um feminino, no primeiro piso; a cozinha foi ampliada; a sala da pedagoga passou a funcionar no segundo piso, no corredor, assim como a coordenação e a sala do diretor. A sala era dividida para os três coordenadores pedagógicos, dos turnos matutino, vespertino e noturno, e ao mesmo tempo era uma sala de planejamento para os professores. Nela foram colocados dois computadores, para que os professores pudessem fazer seus planejamentos, quando necessário. O espaço da sala de Educação Física também mudou de lugar.

Interessa-nos evidenciar o processo vivido até então: o ano de 2014 foi o primeiro ano da professora Camila na escola, e também o primeiro ano em que a escola contava com uma professora de educação especial; a escola não possuía uma sala de recursos. O contexto apresentava-se inóspito à professora, pois em toda sua experiência profissional na área, em todas as escolas em que trabalhou, a Sala de Recursos já estava estabelecida e os professores especialistas já estavam incorporados ao quadro de funcionários; havia um pertencimento que já estava dado. Mas na escola Manoel de Barros Camila precisou buscar o pertencimento, apresentar os serviços de apoio, construir socialmente sua função perante os professores e a gestão. Camila sempre trazia a sua angústia com relação a essa situação. Em nossas redes de conversa sempre procurávamos instigá-la a lutar por esse espaço, por entendermos a função política que um professor especialista tem. Mas ela não se sentia responsabilizada e muito menos empoderada a lutar, a perguntar e a questionar. O professor em designação temporária, como é o caso de Camila, não tem perante a escola a força política que um professor efetivo costuma ter. Na luta poderia estar implícito um medo velado de perder o emprego ou não conseguir um contrato no ano seguinte.

Assim, enquanto pesquisador e profissional externo à escola, perguntamos à pedagoga qual a possibilidade de criação da sala de recursos, até para sentir o nível de interesse nesse projeto. A resposta inicial era “[...] no que depender de mim, farei todo esforço, mas não há um espaço físico; teremos que criá-lo” (Diário de Campo, 06/11/14). A cada conversa era feito um movimento nesse sentido; procurávamos envolver Camila, relatávamos os avanços, as conversas feitas, mostrando-lhe que era possível lutar. Nesses momentos entendemos que algumas vezes nos colocávamos

no lugar institucional que o outro ocupa (nesse caso de professor especialista), e, a partir disso, pensávamos com ela e para ela sobre possibilidades de reflexão e de ação a partir daquele lugar, que numa perspectiva colaborativa procurava evidenciar como fazer, construindo o caminho/percurso, aprendendo a negociar, a ouvir a negativa, a recuar, mas nunca desistir; ao contrário, procurar resistir à resistência do outro (MEIRIEU, 2002). Esse processo formativo não foi apenas da professora Camila; fomos nos formando juntos, numa perspectiva de colaboração.

A tarefa de transformação educativa e social pode realizar-se mediante um trabalho colaborativo no qual a contribuição da pesquisa à prática educativa deve ser a de evidenciar melhorias reais a essas práticas, promovendo entendimentos entre seus praticantes sobre as situações concretas em que elas se produzem. (ALMEIDA, 2010, p. 211)

Passados alguns dias, incorporamos a identidade de arquiteta e começamos, a partir daquilo que conhecíamos do espaço físico escolar, a tentar pensar sobre um dos espaços existentes em que a sala de recursos pudesse funcionar, pois a construção de um espaço poderia levar anos, além da burocracia que seria envolvida. Trocamos algumas ideias com as professoras Camila e Luísa, sugerimos alguns espaços, elas apresentavam e discutíamos os prós e contras, até que chegamos à conclusão: a sala precisava ser no primeiro piso, uma vez que tínhamos um aluno com encefalopatia crônica, e a escola não contava com um elevador. Assim nos concentramos a encontrar esse espaço. Após muitas conjecturas e observações dos usos feitos dos espaços, concluímos que o local ideal seria onde funcionava o Corpo Técnico Administrativo (CTA) em 2014, dados sua localização e tamanho. Mas como dizer à pedagoga ou sugerir esse local? A partir da constatação, buscamos saber dela qual a sua posição em relação ao local da Sala de Recursos, mas ela sempre dizia estar estudando o caso. Certo dia, enchemo-nos de coragem e apresentamos a sugestão do local da sala.

Além da apresentação do local, o que mais enfocamos foi a dificuldade do trabalho da professora especialista. Mostramos que o atendimento era feito em um local inadequado, onde não se podia acomodar os materiais utilizados, e como dito, muito barulhento. A pedagoga acolhia nossos argumentos e em certo momento lançamos mão da nossa sugestão: a sala do CTA. Ela escuta a sugestão e diz “[...]”

desde quando vocês me falaram desse assunto, é o único espaço que me vem à cabeça” (Diário de campo, 22/10/14).

No Episódio 1, apresentaremos como se deu a negociação para a construção da sala de recurso na escola pesquisada.

Episódio 1 – Construção da sala de recursos

No momento em que estávamos conversando com a pedagoga, o diretor entra na sala e começa a participar. Diante da presença do diretor, Mariana começa a falar “[...] poderíamos fazer um puxadinho lá no segundo piso, igual a coordenação é, só que agora em cima da sua sala”. Mas Luciano coloca: “[...] não posso construir na escola, não tenho verba suficiente para trocar todo o sistema de câmeras que está instalado aqui, preciso de autorização, e a escola passará por reforma em breve, assim a SEDU possivelmente não vai autorizar mudanças agora. Mais uma coisa: a sala de recursos pode ser no num espaço tão pequeno?”. Nesse momento, enquanto pesquisadora e participante do processo, sinto-me à vontade para intervir e coloco: “[...] creio que sim, já atuei em salas de recursos bem pequenas e nos espaços mais alternativos possíveis”. Mariana então fala “[...] mas se não puder, o CTA vai para lá, e a sala de recursos fica aqui”. Luciano interrompe: “[...] Mariana! Esse espaço não é só do turno vespertino, ele é usado por seus colegas de outros dois turnos; eles também precisariam concordar em subir, mas vou ver o que posso fazer com os 27 mil que eu tenho”. Um pouco decepcionadas, nos entreolhamos, mas percebemos que nada é tão simples. (Diário de campo, 22/10/16)

Encerramos o ano de 2014 sem a promessa de uma sala de recursos. Alguns dias antes do término do ano letivo voltamos a conversar e Camila nos informa sobre tensão: dizia não saber se voltaria em 2015. Falamos sobre a importância de trabalharmos juntas no processo formativo e com os alunos. Ela já conhecia as pessoas, os alunos, e daria continuidade ao trabalho na área de Educação Especial, até como forma de acompanhamento do desenvolvimento dos alunos e do seu próprio fazer pedagógico. Ela então relata que iria pensar nesse conjunto de desejos e responsabilidades: “[...] tenho vontade de voltar, mas não ter a sala de recursos é complicado [...]”. Essa era uma tensão vivida naquela escola, pois Camila não se sentia motivada a voltar (Diário de campo, 02/12/14).

Em meados de janeiro de 2015, a SEDU começa a convocar os professores para formalizarem o contrato de designação temporária. A secretaria publicara um edital no ano anterior, os professores se inscreveram; a avaliação foi feita por títulos

e tempo de serviço, e então divulgada a classificação; no mês de janeiro o contrato foi firmado, por ordem de classificação dos candidatos. Assim, os professores escolheram a escola em que iriam trabalhar. Nesse contexto, em janeiro de 2015, Camila nos informa que, mesmo não tendo uma sala de recursos, ela optou por permanecer na escola Manoel de Barros. Isso nos gerou grande satisfação, principalmente pela possibilidade de dar continuidade aos vários processos iniciados no ano anterior. Com isso, renascia a nossa esperança em lutar pela sala de recursos.

No Episódio 2 traremos o início do ano letivo de 2015 e as conquistas para a educação especial.

Episódio 2 – Constituição identitária da sala de recursos

A Jornada de Planejamento Pedagógico (JPP) na escola teve início no dia 26 de janeiro de 2015. Ao chegarmos à escola, nos deparamos com algumas mudanças. A primeira foi a criação da sala de recursos no lugar onde funcionava o CTA. A pesquisadora e Camila festejaram tanto que o grupo recém-chegado à escola nada entendia. Mariana é quem explica o motivo da festa. Muitas mudanças significativas na estrutura física da escola ocorreram, mas a criação da sala de recursos foi a conquista mais aguardada e desejada, por compreendermos que, naquele contexto, a existência de uma sala de recursos significava a existência da Educação Especial e da necessidade de movimentos de todos na constituição de uma escola inclusiva. Camila relatava: “[...] agora sim tenho um espaço para ficar, fazer os atendimentos. Atender os pais e os professores. É uma pena que os recursos não tenham chegado também” (Diário de campo).

Uma etapa havia sido vencida: o espaço estava criado; porém, os recursos disponibilizados pelo MEC ainda não tinham chegado. O passo seguinte do grupo gestor era cuidar da burocracia para que os equipamentos fossem disponibilizados. O espaço estava dado, mas as tensões ainda existiam. Eram necessários ajustes entre alguns profissionais com relação aos espaços a serem ocupados para o bom desempenho de suas funções. A SEDU foi informada sobre as mudanças ocorridas na escola e depois de tantas idas e vindas a sala permaneceu naquele espaço-tempo. Passados esses primeiros momentos, iniciamos uma discussão a respeito da identificação da sala, ou seja, construir uma identidade para o ambiente. Cartazes de boas-vindas, materiais, equipamentos, tudo que pudesse imprimir a ideia de ser um espaço destinado a alguém. Porém, para Camila aquele espaço deveria ter sua característica própria e não apenas a de um local em que os objetos sem destino

fossem guardados. Havia um desconforto da professora Camila ao chegar e ver tudo bagunçado, ou com objetos que não pertenciam à sala. Tínhamos como intenção exercitar a nossa formação e fazer com que a professora fosse capaz de articular várias ações na área da Educação Especial dentro da escola. Percebíamos que a professora tinha dificuldade em compreender que aquele espaço tinha um caráter específico para o atendimento da Educação Especial e não um espaço secundário, menos importante. Nessa direção, quando se dá essa conotação, a Educação Especial e a sala de recursos ficam relegadas ao segundo plano, e com isso toda a estrutura física e humana também; então professor e aluno constituem-se sem valor. São pequenas atitudes que vão criando uma nova condição de ser/estar na escola para ambos. Percebe-se assim que a insignificância é construída socialmente, e que necessitamos combatê-la todos os dias. Era esse o viés político ideológico que buscávamos construir com a professora Camila, que nos dizia: “[...] nunca passei por isso em toda minha experiência. Toda escola que chego, a sala de recursos já está pronta e reconhecida”. Nossa resposta era: “[...] mas aqui não está; vamos lutar para que seja”. Foram muitas idas e vindas, para que realmente a sala de recurso pudesse ter esse nome e realmente ocupar aquele espaço de direito. Finalizamos esse episódio apontando para o seguinte fato: até o último dia de coleta de dados na escola, em dezembro de 2015, os equipamentos para a sala de recurso ainda não haviam sido enviados pelo MEC, e a sala era utilizada para vários fins.

O fato de o grupo gestor criar o espaço físico da sala de recursos nos empoderou, pois percebíamos que os movimentos, as reflexões, as problematizações estavam provocando mudanças na escola. Nessa perspectiva, Pantaleão argumenta que

[...] a presença de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento no contexto da escola, acaba provocando movimento da equipe de gestão para engendrar práticas organizativas e formativas que tenham como a escolarização e a aprendizagem desses sujeitos. (2013, p. 29)

Havia um esforço coletivo para a construção das mudanças. A pesquisa-ação colaborativo-crítica possibilita conjugar a investigação e a busca por mudanças (ações), em uma relação sempre dialética entre a colaboração e a constituição de certa autonomia para enfrentamento das situações desafiadoras (VIEIRA, 2015).

Ter o espaço físico não significou a constituição da sala de recursos, pois a escola precisava reconhecer aquele lugar que também era um espaço de tensão. A desativação do CTA para dar lugar à sala de recursos não ocorreu de forma tranquila: a coordenadora discordava que a pedagoga e a coordenadora ficassem no segundo piso, deixando o primeiro piso sem apoio de uma das duas. Esse era seu principal argumento. Por outro lado, a central de monitoramento das câmeras continuava dentro da sala de recursos e não havia verba para fazer a mudança. Outro fator era que a sala de recursos era uma antessala do almoxarifado, assim ela tornava-se corredor. Tudo isso se constituía em tensão e deixava Camila muito apreensiva.

Buscávamos problematizar com ela que as negociações precisavam ser feitas, a postura profissional precisava surgir e ganhar força e espaço, e aquele lugar precisava ser reconfigurado como espaço físico e educacional. Camila continuava paralisada diante da tensão. Para a pesquisadora também havia uma tensão: tomar frente e organizar ou recuar e ajudar Camila nesse processo formativo de articulação e posicionamento enquanto profissional? Barbier (2004) nos ajudou a encontrar o equilíbrio entre ser “aloprada e ser morna”.

Semanalmente discutíamos o assunto, ora puxado pela pesquisadora, ora por um desabafo da professora da insatisfação da situação. Escutávamos, mas procurávamos lhe mostrar que tinha solução e que era um processo que ela pudesse iniciar. Concordamos com Fontana (2005, p. 38) ao descrever o complexo papel do pesquisador:

O grande desafio foi, e penso que continua sendo, em qualquer trabalho educativo, aprender a esperar o movimento do outro, o seu tempo de elaboração, e a respeitar elaborações desse outro ... Resistir à tentação de impor o caminho que pareça melhor, não só aos nossos próprios objetivos, mas também para o(s) outro(s). E, nesse jogo, a busca do equilíbrio entre evitar a imposição de autoritarismos, sem resvalar para uma postura de falsa neutralidade diante das contradições observadas.

Os acontecimentos do episódio 2 nos colocam diante de uma professora especialista que ainda tem dificuldade em reconhecer seu papel político enquanto professora. Além disso, ser professora especialista requer uma pró-atividade política, de luta e resistência, pois trabalhar com um grupo que vem sendo historicamente marginalizado e considerado sem valor exige desta função, dentre tantas outras, a capacidade política, argumentativa e de negociação para fazer emergir as questões

próprias da educação especial pelo viés das possibilidades, na tentativa de se ser a pessoa a puxar o movimento da escola inclusiva. Aliás, há no imaginário do professorado que o responsável pelas ações da constituição da escola inclusiva, dos processos educativos, da aprendizagem do aluno, das formas avaliativas seja o professor especialista. Reiteramos que não reconhecemos o professor especialista como o único responsável por tais questões, pois defendemos que isso se constitua coletivamente tanto a nível micro, ou seja, em contexto escolar, como a nível macro, no sistema de ensino. Por outro lado, apostamos que o professor especialista tem um papel fundante na discussão política de transformação em prol da escola inclusiva, bem como de visibilizar as questões da educação especial em um processo de ação-reflexão-ação.

No dia 20 de março, Camila, já cansada dos entulhos pedagógicos, conversa com a pedagoga sobre a retirada; esta prontamente informa o local para esses objetos. Camila então pede ajuda às ASGs, e juntas fazem um mutirão de limpeza e organização. Parece um passo simples, mas para aquela professora que tinha dificuldade para lidar com situações de tensões, foi uma atitude grande que a empoderou. Na semana seguinte, ela nos pede sugestões de materiais que poderíamos confeccionar para ter na sala de recursos, enquanto não chegam os equipamentos. Assim, a partir das demandas dos alunos planejamos alguns materiais. Contudo, o movimento foi interrompido quando no dia 28 de abril a sala é desativada para ser transformada em cozinha – pois o espaço original havia entrado em reforma. Nesse processo, alguns materiais são perdidos, o que deixa a professora triste, aborrecida e frustrada. A partir desse momento, os atendimentos voltam a acontecer no laboratório de informática.

Continuávamos vivenciando tensões em relação ao atendimento educacional especializado. Uma dessas situações ocorreu quando Camila reservou o laboratório para trabalhar com o aluno da Educação Especial e se vê diante de uma situação constrangedora: um professor a despotencializa ao dizer que vai usar o laboratório para passar um filme para a sua turma. Camila havia feito a reserva primeiro e, diante disso, estava seguindo as regras da escola. Ela dirige-se à pedagoga, que lhe responde que 40 alunos são mais importantes do que um. Situações desse nível aconteceram inúmeras vezes, e sempre buscávamos intervir e mostrar a Camila a necessidade de ela mesmo, sendo DT, ter uma postura política em relação aos fatos. Incentivamo-la a procurar o diretor e apresentar o caso, mas ela não o fez.

Passados alguns dias, outros conflitos da mesma natureza aconteceram. Então procuramos o diretor, relatamos o fato, que prontamente resolveu e nos informou que não sabia do que estava acontecendo. Relatamos a Camila, numa conversa simples; Luciano estava sempre muito atento às demandas apresentadas a ele. Ela nos agradece e mais uma vez problematizamos com ela que ela tinha condições de resolver estas questões.

No dia 22 de junho de 2015, o material da cozinha é retirado da sala de recursos, pois a reforma havia terminado. Camila fica feliz e já começa a se organizar para voltar a ocupar o espaço, mas é interrompida, pois o material da festa junina começa a ser colocado lá. Ela se aborrece muito e vai procurar o diretor, que a pede mais duas semanas, pois se tratam de alimentos que precisam ficar em lugar seco e limpo. Essa atitude já mostra a mudança da professora no sentido de tentar resolver conflitos. Acreditamos que isso se deu por falarmos tantas vezes sobre a importância de lutar para que o espaço da sala de recursos não fosse usado para outros fins que não os serviços da Educação Especial. Depois da festa junina a professora volta para a sala de recursos e encontra vários equipamentos quebrados (como um bebedouro estragado “temporariamente” guardado lá). Bastou ver o objeto para que a professora se dirigisse ao diretor e pedisse que aquele objeto fosse retirado. Aos poucos o espaço foi se constituindo em sala de recursos e sua identidade foi sendo construída/constituída.

No dia 31 de agosto daquele ano o MEC informa o reconhecimento do espaço da sala de recursos naquela escola, mas até fevereiro de 2017 os recursos não haviam chegado. A gestão acredita que a sala só tenha entrado no censo escolar em 2016, e por isso a esperança é de que no censo de 2017 os equipamentos cheguem.

Acompanhar o processo de Camila nos faz perceber que, como esta professora, outras existem que estão em processo de formação para ser um articulador político da inclusão escolar. Em muitos espaços escolares, são os professores especialistas que puxam o movimento em prol da escola inclusiva. A construção desta identidade profissional é atravessada pelas experiências e leva tempo; são processos pessoais. A esse respeito, Pimenta afirma:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.

Práticas que resistem a inovações porque preches de saberes válidos às necessidades da realidade. (PIMENTA, 2000, p. 19)

O processo de colaboração caminhou um pouco também nessa direção. Queríamos potencializar Camila em seu fazer político, para que compreendesse que ser professor especialista é andar no fio da navalha constante na luta pelos direitos. Ser articulador exige um amadurecimento político e emocional pessoal para enfrentar as situações mais desafiadoras. Foi uma tarefa também exigente para nós, pois vivíamos os mesmos desafios enquanto pesquisador e profissional, assim, consideramos que esse foi um processo mútuo de formar formando-se (PANTALEÃO, 2009), pois a negociação era nosso desafio coletivo, e éramos constantemente demandas a negociar.

[...] o trabalho colaborativo como um exemplo promissor de se efetivar um trabalho orientado pelo poder das equipes colaborativas, no sentido de contribuir para a promoção de sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas e compartilhamento de responsabilidades. (DEVENS, 2007, p. 173)

Durante o processo vivido, além da construção da identidade profissional de Camila, procurávamos problematizar suas atribuições enquanto professora especialista, pois muitas vezes ficou evidente que Camila não tinha clareza de todas elas e muito menos de como efetivá-las. A rede estadual de ensino possui uma legislação que de modo geral está em consonância com a política nacional de educação especial. Assim, as atribuições do professor especialista são:

Realizar atendimento educacional especializado em turno inverso ao do ensino regular por meio de um plano de trabalho organizado de acordo com a necessidade apresentada pelo aluno, podendo esse atendimento ocorrer na sala de recursos localizada na escola de onde o aluno estiver matriculado ou em escola da região;
Atuar colaborativamente com o pedagogo e professor da classe comum, nas avaliações pedagógicas e encaminhamentos, nas adequações curriculares, elaborando estratégias necessárias para a construção do conhecimento, como também participando do processo avaliativo;
Participar de planejamentos, Conselhos de Classe e de outras atividades realizadas nas escolas regulares e Superintendências Regionais da Educação;
Apoiar a família quanto às ações que favoreçam o desenvolvimento integral dos educandos;

Responsabilizar-se juntamente com a escola pelos levantamentos de dados solicitados pela SEDU/SRE e pelo censo escolar.
Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
Organizar o tipo e o número de atendimento aos alunos na sala de recursos;
Acompanhar a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
Orientar professores e famílias sobre recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
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. (ESPÍRITO SANTO, 2010, p. 18)

São muitas as atribuições, e o fazer docente do professor especialista exige dele um engajamento político; sua função não é tarefa, mas precisa se constituir num ato político que contribua com alunos, professores, famílias e a constituição de uma educação inclusiva.

Ressaltamos, que o processo vivido por Camila, marcado por dúvidas e dificuldade em negociar, é vivido por muitas outras professoras especialistas em contextos muito similares ao da escola Manoel de Barros, pois muitas delas ainda vivem o legado deixado pelas escolas e classes especiais. O movimento atualmente é outro, a partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, pois o pressuposto hoje é de um trabalho articulado com a sala de aula regular de modo a ser colaborativo, constituindo os serviços de apoio especializado. Nesse sentido, Baptista (2011, p. 65) destaca o importante papel do professor especialista:

É necessário que se diga, no entanto, que este contexto de mudanças potenciais mostra a importância do professor especializado em Educação Especial para que se garanta a existência de percursos escolares satisfatórios e desafiadores para os alunos com deficiência. Essa importância respalda-se na centralidade da sala de recursos como o dispositivo pedagógico prioritário na política de Educação

Especial contemporânea, considerada sua característica de não substituição do espaço da sala de aula comum para a escolarização. Além disso, as atribuições que implicam conexões/articulações entre o docente especializado e o professor do ensino comum abrem espaço para a discussão curricular necessária nos processos inclusivos.

Simultaneamente ao processo de constituição identitária da sala de recursos e da professora especialista, existia o movimento do trio gestor em prol de aumentar a carga horária da professora, pois o número de alunos havia crescido. Foi um processo longo que durou de abril a setembro e que gerou tensões. Camila precisou durante esse período conciliar a demanda de atendimentos com a carga horária que tinha. Ela sentia-se cansada, exaurida, e frustrada pelos poucos resultados obtidos. Em nossas redes de conversas e planejamento criávamos alternativas e possibilidades para potencializar o pouco tempo e buscar atender todas as demandas. Em 3 de setembro de 2015 a carga horária da professora é aumentada, e ela sente-se mais potencializada e com melhores condições de trabalhar de forma menos estressante.

Retomando o papel do diretor nos episódios 1 e 2, em um contexto complexo como a escola Manoel de Barros, destacamos que Luciano é um diretor que tenta fazer, propor, organizar e viabilizar, enfatizando assim o cumprimento de seu papel enquanto gestor. Por outro lado, quando ele permite/transforma o espaço da sala de recursos em depósito do material da Festa Junina, também nos revela as contradições existentes em atos que parecem simples, mas que se constituem dificultadores da organização do trabalho educativo.

O próximo episódio relata um pouco sobre os apoios necessários à construção de uma escola inclusiva.

Episódio 3 – Cuidador: o apoio desejado

Em 12 de março de 2015, Douglas é matriculado na escola e é colocado na mesma sala de Filipe. Ele tem DI associada a epilepsia e era considerado um aluno agressivo e hiperativo, com coordenação motora e fala comprometidas. À época fazia uso de 9 medicamentos e tinha várias crises quase imperceptíveis de epilepsia durante a aula, que ocasionavam uma perda da memória momentânea. Quando ele voltava a si, não se lembrava do que estava fazendo; às vezes, caso estivesse fazendo uma atividade, era necessário recomeçar. Essas crises o deixavam muito irritado, pois retomar suas atividades demandava tempo, e isso ocasionava certa insegurança, por não reconhecer o ambiente e as pessoas. O aluno também não tinha

autonomia para realização das atividades de higienização. A professora, juntamente com a pedagoga, a professora de educação especial, a coordenadora e a pesquisadora, criaram estratégias para que a permanência do aluno fosse possível, mas a demanda por cuidador gerava tensões na escola.

Reiteramos que a política da rede estadual, no que se refere ao apoio da educação especial aos alunos com deficiência intelectual e TGD, é ter uma professora especialista na área de deficiência intelectual (que atende alunos com deficiência intelectual e TGD), com carga horária organizada em dois turnos em cada escola. Assim a professora pode estar no turno que o aluno frequenta regularmente e no contraturno, de modo a contemplar as seguintes atribuições centrais: realização do atendimento educacional especializado no contraturno na sala de recursos; trabalho colaborativo junto aos professores que atuam nas salas de aula regulares em que existam alunos com deficiência intelectual e TGD; planejamento.

Garantir nas escolas estaduais que possuem salas de recursos professor especializado que atue prioritariamente nos dois turnos, sendo 50 % da carga horária no atendimento educacional especializado em salas de recursos no contraturno e 20 % da carga horária no planejamento e estudo e 30 % da carga horária na atuação junto ao professor da classe comum, em atividade concomitante em sala de aula, podendo atuar na escola de origem e/ou em outra escola da região. (ESPÍRITO SANTO, 2010, p. 21)

Apesar de as diretrizes estaduais vincularem o professor especializado à existência da sala de recursos na escola regular, na prática, independente de existir a sala de recursos na escola, a Secretaria de Estado de Educação disponibiliza o professor especialista para escolas com carga horária proporcional ao número de alunos existentes. Esse foi o caso da escola Manoel de Barros, conforme descrito; a criação da sala de recursos aconteceu no ano de 2015, mas desde 2014 a escola contava com a atuação de um professor especialista em deficiência intelectual.

O outro apoio ofertado pela rede estadual é o cuidador, que tem por função auxiliar alunos que são dependentes em relação à higienização e alimentação. A existência desse profissional está prevista desde 2010 nas diretrizes estaduais da educação especial, conforme o excerto retirado do documento:

A SEDU deverá também criar parâmetros de diferenciação no número de docentes na escola em que houver alunos com deficiência matriculados, garantindo na organização escolar, as funções de

instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de cuidador aos alunos com necessidades de apoio no cotidiano escolar, nas atividades de higienização, alimentação e locomoção. (ESPÍRITO SANTO, 2010, p. 21)

A Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo tem buscado trabalhar em consonância com a “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva”. Destacamos que apesar de a política nacional ter entrado em vigor em 2008 e as “Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino” terem sido aprovadas em 2010 (ambos documentos preveem o cargo de cuidador), somente em 2013 o cargo é criado/regulamentado a partir da Lei Complementar nº 672/2013, publicada no diário oficial do Estado do Espírito Santo em 1º de março de 2013, pela Secretaria de Estado de Gestão e Recursos Humanos (SEGER). Com a criação do cargo, foram definidas também suas atribuições:

Acompanhar e auxiliar a pessoa/aluno com deficiência severamente comprometida no desenvolvimento das atividades rotineiras. Cuidados para que ela tenha suas necessidades básicas (fisiológicas e afetiva) satisfeitos, fazendo por ela somente as atividades que ela não consiga fazer de forma autônoma; Atuar com ela entre a pessoa cuidada, a família e a equipe da escola; escutar, estar atento ou ser solidário com a pessoa cuidada; Auxiliar nos cuidados e hábitos de higiene; Estimular e ajudar na alimentação e na constituição de hábitos alimentares; Auxiliar na locomoção; Realizar mudanças de posição para maior conforto da pessoa; Comunicar a equipe da escola sobre quaisquer alterações do comportamento da pessoa cuidada que possa ser observadas; Acompanhar outras situações que se fizerem necessário para realização das atividades cotidianas da pessoa com deficiência durante a permanência na escola. (ESPÍRITO SANTO, 2013a, p. 2)

Durante os anos de 2012, 2013 e 2014 a escola Manoel de Barros contou com um cuidador que auxiliava João. No ano de 2015 a escola não contou com cuidador, apesar da demanda que Douglas apresentava. O grupo gestor enviou-se para conseguir o profissional, enviando relatórios do aluno à SRE de Carapina, solicitando uma visita para avaliação no dia 20 de março de 2015, contudo a SRE perdeu o processo pela primeira vez. A escola reúne novas informações e dados e reenvia o relatório, no dia 18 de maio; mais uma vez a ser, ao ser demandada, agora pela família, informa que o processo foi perdido pela segunda vez. A escola pela terceira vez refaz o relatório, reúne a documentação e reenvia. No dia 25 de junho a professora especialista Camila vai até a SRE para acompanhar o andamento do processo e

solicita uma visita técnica em caráter de urgência. Na primeira visita à escola Manoel de Barros, em 1º de julho, a técnica educacional da área da educação especial, sem entrar na sala de aula para acompanhá-lo, constatou que ele não necessitava de cuidador. A técnica educacional também argumentou que o aluno com maior chance de conseguir o cuidador era Fagner, um aluno com encefalopatia crônica e deficiência intelectual, que não estava frequentando a escola justamente por não ter o cuidador na escola – pois a mãe se recusava a deixá-lo na escola sem a presença de um profissional que pudesse acompanhá-lo, dado o seu comprometimento.

É interessante destacar que no ano de 2013, com a matrícula de Fagner, a escola fez o relatório e enviou à SRE Carapina a solicitação de cuidador, que foi negado. Consequentemente a mãe não mais o levava a escola. Em 2014, novos relatórios foram enviados, mas não tiveram parecer favorável, e durante esse ano ele não frequentou as aulas. Destacamos que nos anos de 2013 e 2014 a escola contava com um cuidador que acompanhava João, mas a escola entendia que, devido ao comprometimento de João e de Fagner, e pelo fato de os alunos estarem em turmas diferentes, um cuidador era insuficiente.

Estávamos em 2015; era o terceiro ano que Fagner não frequentava a escola; a tensão estava instalada. O cuidador não era enviado, pois o aluno não estava na escola, e a escola não recebia o aluno por falta do profissional – o jogo de empurra-empurra continuava. A pedagoga Mariana ligou inúmeras vezes para família na tentativa de que eles pudessem trazer o aluno, mas não conseguiu contato. Assim, Fagner recebia apenas o atendimento educacional especializado na APAE/Serra, e assim transcorreram os anos de 2014 e 2015. Isso nos evidencia que a SRE Carapina estava ciente do caso desde 2013 e mesmo assim não disponibilizou o profissional.

Voltando ao caso de Douglas, as coisas se agravavam a cada dia, pois o aluno não era autônomo na realização da higiene, fazendo uso de fraldas; como não havia um profissional para ajudá-lo, isso gerava tensões na escola e na família. Além disso, ficava evidente que o trabalho colaborativo da professora especialista era de uma carga horária muito pequena para as demandas de aprendizagem que o aluno apresentava. O grupo gestor diante da tensão buscava soluções paliativas. A escola contava com três estagiárias em atividades pedagógicas, que faziam rodízios nas salas de aula com alunos com deficiência ou TGD ou nos primeiros anos do ciclo de alfabetização. A ideia era que elas fossem um apoio pedagógico – essa foi a forma

que escola subjetivou a ação delas, já que, segundo orientações do contrato de estágio, eram proibidas de acompanhar alunos com deficiência ou TGD.

As ações de sala de aula potencializavam Douglas a participar, permanecer em sala, mas ele ainda era um corpo que não parava quieto. Se por um lado tínhamos ganhos com o aluno na área cognitiva, por outro lado a questão da agressividade dele cada dia piorava; além de agredir os colegas, Douglas começou a agredir as estagiárias, a coordenadora, a professora de educação física. Isso se agravou muito a partir do mês de agosto, pois a pesquisadora estava saindo da escola, e passou a visitar três vezes por semana, duas vezes por semana em setembro, e nos meses de outubro, novembro e dezembro, 1 vez por semana, em situações de demanda de formação, planejamentos ou situações de crise.

A pesquisadora foi o apoio pedagógico que a turma do “4º ano 2” demandava, mas ao mesmo tempo sua saída, apesar de gradativa, gerava tensões. No dia 4 de agosto de 2015 a professora especialista Camila mais uma vez dirige-se à SRE Carapina para informar sobre a necessidade de um cuidador, e não obtém resposta. Com as constantes agressões de Douglas, as estagiárias se recusam a entrar no “4º ano 2”, os outros profissionais da escola que também foram agredidos ameaçam fazer um Boletim de Ocorrência na polícia, a família é chamada, mas não há muito a fazer; segundo a família, a medicação está sendo feita corretamente. A pesquisadora também já não é um apoio constante a sala, mas sua saída gradativa foi informada à escola com antecedência, bem como à professora Elisa; tentativas de organizar apoios foram feitas, mas sem muito sucesso. A professora Elisa encontrava-se exaurida com a tensão e entrava em processo de adoecimento, tanto físico quanto psíquico. A professora encontrava-se estressada e desenvolvia um “calo” na voz, ocasionado pelo excesso de barulho externo, por conta da reforma, e pelo barulho interno, que tinha como protagonista o aluno Douglas (que chorava e gritava pela mãe e a irmã durante a tarde). Diante disso, algumas licenças curtas começam a acontecer. O adoecimento dos professores é um fato no contexto educativo, que muitas vezes tem sido tratado como de segunda ordem, mas que gera um impacto direto na escola e no processo educativo. Os resultados da pesquisa intitulada “Trabalho docente na educação básica no Brasil”, que olhou a realidade estadual do Espírito Santo, realizada em 2009, coordenada pela Prof.^a Dr.^a Eliza Bartolozzi Ferreira, PPGE/UFES, nos mostram que os motivos de licença médica dos professores são: “[...] estresse, 14,3%; depressão/ansiedade, 5,7%; doenças musculoesqueléticas, 12,9%;

problemas de voz, 10,7% e outros motivos somados dão um percentual de 56,4%” (LIEVORE, 2012, p. 191).

Com a ausência da professora Elisa, Douglas ficava ainda mais agitado; no dia 15 de setembro a situação estava tão tensa que o diretor é demandado a ficar com o aluno; a gravidade da situação fica evidente e ele mais uma vez pede por esforços junto à SRE Carapina, para que o cuidador venha. No dia 18 de setembro a técnica educacional da educação especial chega à escola; a família do aluno Douglas está na escola a pedido do diretor. A conversa se inicia e a técnica afirma que o aluno não tem necessidade de cuidador; o clima fica tenso e a família começa a argumentar sobre as necessidades; o diretor afirma que a situação na escola está insustentável. A técnica, diante da situação concorda que o aluno demanda um cuidador, e que sua avaliação em junho fora equivocada. Contudo, ela diz que não será possível a contratação de um cuidador, por conta da lei de responsabilidade fiscal. A Seger contratava por ano 450 cuidadores para toda a rede estadual de educação, assim quando as superintendências regionais de educação são demandas para que seja enviado um cuidador, elas fazem a visita técnica e analisam caso a caso. Assim, um cuidador pode auxiliar vários alunos numa mesma escola ou, dependendo do comprometimento do aluno, pode-se ter um cuidador para cada.

A tensão estava instalada, a professora se sentia sozinha e pouco apoiada pela equipe pedagógica da escola. Algumas decisões paliativas foram tomadas: a professora Camila passou a realizar o atendimento educacional especializado do aluno no turno de aula, isso representava a retirada da sala de aula por duas horas semanais. Quando o aluno estava muito agitado (agitação consistia em chamar pela mãe e pela irmã a tarde toda, gritar, e agredir com socos e beliscões as crianças e alguns adultos), a coordenadora o retirava da sala para que a professora e ele pudessem ter um momento mais calmo. A pedagoga Mariana estava exaurida pelas cobranças e tensões, não conseguia oferecer um apoio efetivo, e isso era uma tensão entre ela e a professora. Ambas estavam esgotadas, mas o diálogo poderia ter sido potente para minimizar conflitos – porém, não foi o que houve.

A pesquisadora continuava planejando junto à professora, apoiando-a nos dias que ia a escola, mas esse também era um processo de a escola se movimentar e buscar soluções. Assim, de agosto a outubro a professora Elisa conta pouco com a pesquisadora, e nos outros dias ela fica sozinha em sala, com seus 30 alunos. Em outubro a professora desabafa, dizendo que a situação está insustentável. Tomamos

a decisão de ir mais uma vez conversar com o diretor Luciano para tentar pensarmos juntos em alguma solução efetiva, depois de muita conversa com ele e a coordenadora. A pedagoga estava participando de uma reunião na SRE Carapina e não participou desta tomada de decisões, mas foi fundamental para a efetivação; o que nos parecia mais viável era que uma estagiária fosse disponibilizada para aquela turma (DIÁRIO DE CAMPO, 28/10/15).

Considerando o movimento de inclusão escolar, os profissionais que compõem a equipe de gestão precisam desencadear ações que viabilizem a construção de práticas escolares que contribuam para o atendimento às demandas de escolarização dos alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento. (PANTALEÃO, 2013, p. 15)

As estagiárias são chamadas, a situação é explicada a cada uma delas, e elas são solicitadas a apoiar, mas o medo as deixa inseguras. Escutamos e conversamos com todas, pensando em opções para que se tornasse possível sua presença na sala do “4º ano 2”. Ficou combinado que cada uma ficaria 1 dia, fazendo um rodízio. Novembro e dezembro foram meses menos tensos, mas às vezes as estagiárias faltavam, eram liberadas por conta de períodos de prova, ou eram demandas em outras salas da escola; assim, o ano de 2015 se encerra sem a chegada do cuidador, que naquele momento apresentava-se como uma solução.

O Episódio 3 nos apresenta uma realidade escolar em que o processo de escolarização e o fazer pedagógico são totalmente afetados por uma política externa à escola, concebida sem considerar as especificidades que muitas vezes surgem no cotidiano escolar. Prieto (2009, p. 57) nos afirma que o Estado tem o papel de garantir as condições de permanência dos alunos na escola regular:

Portanto, ao Estado compete aplicar o previsto na legislação, garantindo o recenseamento e a identificação daquelas pessoas com necessidades especiais que estão sem acesso aos recursos e serviços educacionais, estimular sua matrícula escolar e zelar para que essa seja, de fato, efetivada, até atingir a sua universalização. Deve, ainda, potencializar a sua permanência na escola, assegurando-lhe atendimento educacional especializado, em caráter complementar ou suplementar.

Na rede estadual do Espírito Santo é tolerável a ideia que o aluno possa ficar fora da escola, como é o caso do aluno Fagner, relatado anteriormente, devido à falta

de condições mínimas de permanência no espaço escolar. Compreendemos a questão da lei de responsabilidade fiscal que muitas vezes é usada como justificativa para a não contratação de mais funcionários. Mas inferimos que há uma necessidade de melhor organizar os gastos públicos e gerir os recursos de modo que as demandas apresentadas sejam acolhidas e sanadas. No ano de 2015 a escola Manoel de Barros teve o trabalho pedagógico afetado pelas condições inapropriadas de trabalho. Mas muitas perguntas ficaram: será que os apoios ofertados à educação especial têm sido suficientes? Como garantir uma escola inclusiva sem os devidos investimentos em apoios e recursos? Em nossa concepção, a sala do 4º ano 2 demandava um apoio pedagógico – quem seria esse profissional? O professor especialista é suficiente como apoio pedagógico em sala de aula com ínfimas horas de trabalho colaborativo?

Desde que o movimento de Inclusão ganhou força na década de 1990, muitos esforços tem sido envidados em prol de garantir o acesso, a aprendizagem e a qualidade de educação aos alunos também público-alvo da educação especial. Nesse sentido, o debate inicial foi em torno do professor e das práticas pedagógicas, ou seja, o processo de ensino precisava mudar para que o aluno pudesse aprender e a inclusão pudesse acontecer de fato e de direito. O professor foi convocado a rever seu modo de fazer o ato educativo, a formação continuada passou a constar em sua agenda, pois havia uma necessidade de estudar para que a mudança pudesse acontecer.

Com o passar dos anos, das pesquisas e do movimento inclusivo, foi constatando que o professor sozinho não faz a inclusão acontecer, por melhor que ele seja. Nessa direção, as lentes foram reajustadas para a instituição escola, ou seja, o aluno é da escola e o movimento de mudança precisa ser institucional e coletivo: todos precisam envolver-se. Atualmente, após a pesquisa na escola Manoel de Barros, é possível observar que mesmo numa escola comprometida com a inclusão, seus esforços solitários não garantem o acesso, a permanência e a qualidade, pois os serviços de apoio são externos a ela e não têm sido garantidos.

Desse modo, o foco mais uma vez precisaria ser ajustado e o Estado, enquanto responsável pela garantia do direito, sairia da sua condição omissa e constituiria investimentos e políticas para que o direito à educação não fosse negado, conforme nos indica a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Em março de 2016 a família do aluno Douglas pede sua transferência para outra escola. Os esforços envidados em prol do cuidador do ano anterior garantiram a presença de um profissional no ano de 2016, o que possibilitou o acesso e a permanência do aluno Fagner durante o ano. Contudo, no dia 26 de dezembro de 2016 a SEGER extingue o cargo de cuidador, através da lei complementar de nº 846. Atualmente, a rede estadual de ensino não conta mais com esse apoio. Alternativas estão sendo pensadas, segundo a SEDU, mas não se sabe quando haverá uma solução.

Percebemos um estado cada vez mais omissivo no cumprimento dos direitos e investindo cada vez menos na escola regular inclusiva, o que nos evidencia um processo de privatização da educação especial no estado, pela via da compra de vagas para o atendimento educacional especializado, nas instituições especializadas, cada vez em maior número.

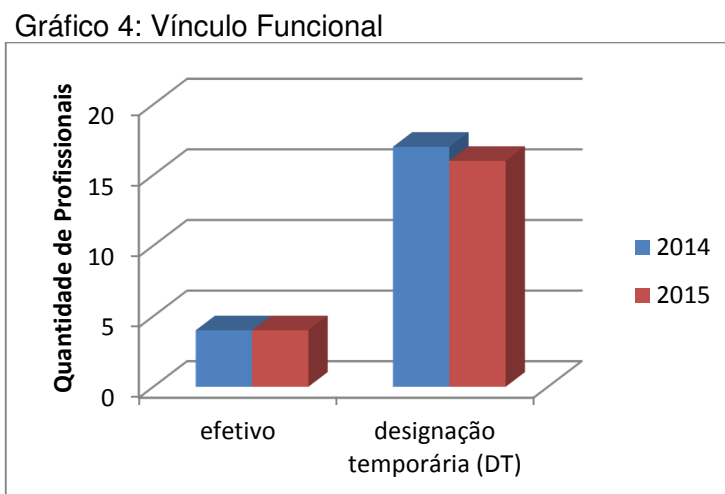
5.1.3 Conhecendo os profissionais da escola Manoel de Barros no período de 2014/2015

Em continuidade ao propósito deste estudo, nossa tarefa é trazer nas próximas páginas uma visão mais aproximada da realidade dos profissionais da escola com o objetivo de evidenciar a partir de uma amostra: a rede estadual de ensino em seu contexto macro.

Buscávamos conhecer a formação inicial e continuada dos profissionais da escola, suas qualificações, seu vínculo funcional, sua carga horária semanal e até mesmo a experiência em Educação Especial. Traremos gráficos apontando para os dois momentos vividos na escola: o ano de 2014 e o ano de 2015.

O primeiro ponto abordado nessa análise está relacionado ao vínculo funcional. Acreditamos que é de suma importância esse aspecto ser apresentado primeiro, visto

que foi um dos pontos que nos chamou muito a atenção, na transição do ano de 2014 para o ano de 2015, como nos mostra o Gráfico 4:



Fonte: Questionário, 2014 e 2015.

Nota-se, no Gráfico 4, que a quantidade de profissionais em designação temporária em 2014 e 2015 é três vezes maior do que a dos profissionais efetivos na escola. No ano de 2014 havia 21 professores; destes, apenas 4 eram efetivos. Os 4 efetivos juntamente com o grupo gestor permaneceram na escola em 2015, e 16 novos DTs assumiram as turmas. Essa realidade nos faz pensar em muitas questões. Em primeiro lugar, podemos falar de uma insuficiência de concurso público na rede estadual – o último concurso para provimento de efetivos nos anos iniciais do ensino fundamental ocorreu em meados da década de 1990. Coincidentemente, a década de 1990 foi o período mais forte do processo de municipalização do ensino. Isso significou os municípios assumindo a educação infantil integralmente e a cogestão do ensino fundamental. No estado Espírito Santo, muitos acordos foram feitos com os municípios para que a municipalização se efetivasse rapidamente e em larga escala. Araújo, em seu estudo de doutorado, nos evidencia:

Apenas a partir da década seguinte (1990) é que houve uma modificação na oferta da escolarização obrigatória no que se refere à participação de cada dependência administrativa. De 1991 a 2003 observa-se um decréscimo nas matrículas no âmbito federal, no âmbito estadual e no âmbito das redes particulares e um vigoroso processo de municipalização, revertendo a tendência de matrículas estadualizadas observada na década anterior. (ARAÚJO, 2005, p. 42)

A diminuição das matrículas na rede estadual de ensino ocorre após 1998, com a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF²⁹, que incentivou a municipalização ao estabelecer competências e redistribuir recursos para cada ente federado. Diante disso, a rede estadual do Espírito Santo começa a investir cada vez menos no Ensino Fundamental e não realizar mais concursos, não construir escolas, não investir na formação continuada dos profissionais, deixando gradativamente a responsabilidade pelo ensino fundamental a cargo dos municípios.

O quadro atual do processo de municipalização da educação no Estado do Espírito Santo pode ser visto a partir do documento “Diagnóstico da Educação do Estado do ES” (ESPÍRITO SANTO, 2013b), elaborado pela Comissão de elaboração e acompanhamento do plano estadual de educação:

A oferta de Ensino Fundamental concentra-se nas redes municipais (65,53 %). Em consequência da municipalização dessa etapa de ensino, desenvolvida, principalmente em 1998 e 2005/2006, parte das escolas da rede pública estadual foi transferida para as redes municipais. Desse modo, considerando as matrículas nas redes públicas, os municípios detêm quase três quartos (74,34%) da oferta de ensino fundamental. Basicamente, a posição se inverteu, pois, em 1997, a rede estadual responsabilizava-se por 75% das matrículas públicas. A implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF (1998) foi fator decisivo para a municipalização, já que o financiamento passou a ser feito em cada unidade federada pela per capita aluno/ano. (ESPÍRITO SANTO, 2013b, p. 15)

Reiteramos que o processo de municipalização, além de atingir diretamente o ensino fundamental, pelo fato da cogestão entre município e estado, também criou um não lugar da educação especial, pois nos processos de municipalização em muitos casos não foram previstos os espaços públicos e regulares para o atendimento educacional especializado dos alunos com deficiências, já que historicamente estes alunos estavam nas escolas estaduais (escolas especiais e classes especiais) (KASSAR, 2012).

Mesmo com um forte processo de municipalização, a cogestão do ensino fundamental ainda coloca a rede estadual como responsável por esse nível de ensino,

²⁹ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, instituído pela Lei nº 9.424, vigorou de 1996 até 2007, quando foi substituído pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais do Magistério, Lei nº 11.494/2006.

não o eximindo de realizar investimentos. A Secretaria de Educação investe nas propagandas de circulação estadual, evidenciando investimentos na área de educação, porém mais concentrados no Ensino Médio e anos finais do Ensino Fundamental. Parece haver grandes investimentos, quando na realidade um nível de ensino ainda fica relegado à precariedade. Reiteramos que o investimento alardeado nas mídias é sempre concentrado em equipamentos eletrônicos e muito pouco nos professores.

O último concurso que tivemos foi no ano de 2015 selecionou profissionais para as seguintes vagas nas disciplinas: Arte (41 vagas), Biologia/Ciências (72 vagas), Educação Física (30 vagas), Filosofia (14 vagas), Física (73 vagas), Geografia (87 vagas), História (39 vagas), Língua Inglesa (67 vagas), Matemática (455 vagas), Língua Portuguesa (218 vagas), Química (59 vagas), e Sociologia (23 vagas). Pela descrição, podemos perceber que não há vagas para professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, conforme o Quadro 1, a rede estadual ainda é responsável por atender mais de 110 mil alunos no ensino fundamental. A pergunta é: se temos espaço para os professores DT, por que estes professores não são efetivados via concurso público?

As reflexões de Lievore (2012) nos sinalizam que o baixo número de efetivos está relacionado a uma reestruturação produtiva:

Esse dado aponta o baixo número de servidores estatutários o que representa a contribuição do estado do Espírito Santo para o processo de precarização das relações de trabalho e emprego, vivenciado não somente no meio educacional. No aspecto específico do trabalho docente, o alto número de trabalhadores contratados no âmbito estadual reflete os danos provocados pela reestruturação produtiva vivenciada nos últimos anos, que provoca a chamada insegurança da classe, que se concretiza a partir da insegurança do emprego, da existência de contratos de intensificação da exploração da força de trabalho, do desmonte dos coletivos de trabalhadores, [...]. (Lievore, 2012, p. 188)

A realidade da escola Manoel de Barros representa o que vem acontecendo na rede estadual de ensino. A pesquisa “Trabalho docente na Educação Básica” evidenciou que essa é uma realidade estadual,

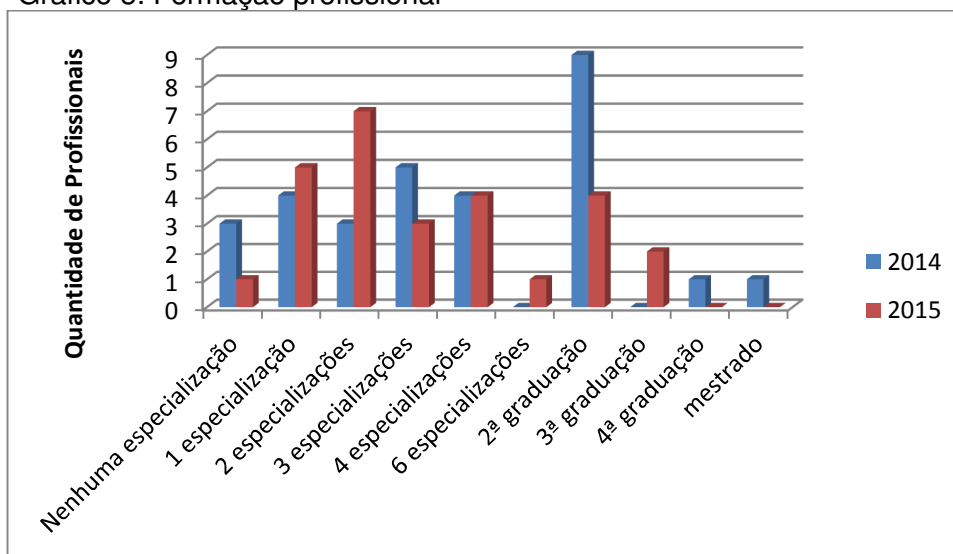
[...] quando se analisa o vínculo de trabalho com a unidade educacional pesquisada. 31,8% dos respondentes são estatutários, isto é, efetivos. A maior parte, 62%, é composta por sujeitos docentes

temporários, substitutos ou designados e ainda, na rede estadual de ensino temos quase 5% que atua como estagiário. Dos estatutários, 86,7% são professores, sendo 5,5% pedagogos. (LIEVORE, 2012, p. 187)

Temos vivido uma política estadual que ataca claramente o direito dos trabalhadores do magistério e ousamos dizer que a realidade estadual representa muito bem a realidade nacional. Temos assistido a cada dia a perda, em nome da contenção de gastos, de vários direitos conquistados através de muitas lutas, comprometendo assim o trabalho docente. Como se não bastasse a ausência de investimentos, vemos também um período de perdas.

Pode-se perceber que os profissionais tinham uma formação relevante. Não se coloca aqui em xeque a qualidade da formação, uma vez que muitos se queixavam de falta de experiência para lidar com a diversidade, mas estamos mostrando os números apresentados por eles, como nos mostra o Gráfico 5:

Gráfico 5: Formação profissional



Fonte: Questionário, 2014 e 2015.

O que podemos ver nos dois anos é que os profissionais que trabalhavam na escola apresentavam uma qualificação boa com especializações, mestrado, e muitos com mais de uma graduação. A partir disso, podemos pensar o seguinte: a qualificação está relacionada a conhecimento e prática? Podemos dizer que quanto mais qualificado, melhor desempenho pedagógico este profissional terá? Deveria ser assim, mas o que percebemos na realidade dessa escola é que o nível de formação não os faz mais autônomos para lidar com a diversidade e, em específico, com os alunos da Educação Especial.

Ao analisarmos o Gráfico 5, percebemos que os dados são representativos da realidade estadual, ou seja, aproximam-se muito daquilo que acontece em toda a rede. Lievore, ao analisar os dados da pesquisa citada, chega à seguinte conclusão:

No que diz respeito à formação do trabalhador, os dados apontam que a maioria dos professores atuantes no ensino estadual possui um bom nível de formação, pois apenas 23,3% dos respondentes declararam ter como nível de escolaridade a graduação, 63,7% declararam possuírem pós-graduação. Cerca de 84% dos respondentes possuem licenciatura e 16,7% possuem licenciatura específica em Pedagogia, sendo a maior parte habilitada para atuação nas séries iniciais. (LIEVORE, 2012, p. 188)

A pesquisa ainda evidencia que 50,3% formaram-se numa instituição pública federal. Acompanhando os movimentos da rede estadual, vimos nos últimos anos uma proliferação de títulos, que atribuímos aos processos seletivos baseados em prova de

títulos. Será que essa formação aligeirada e superficial tem sido suficiente para ajudar o professor a pensar o ato educativo de modo que todos os alunos aprendam?

Nóvoa argumenta que a formação do professor

[...] não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de uma trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (1995, p. 13)

Portanto, é necessário pensar em processos de formação continuada que coloquem os educadores em condições de discutir, em espaços educativos e no coletivo, suas incertezas e dúvidas dos processos de escolarização, possibilitando-lhes aprofundar seus conhecimentos na área. É relevante, para os profissionais da educação, vivenciar momentos de formação continuada, para que possam buscar respostas para indagações e dificuldades encontradas, de forma a constituir em contexto outras trajetórias. Entendemos a formação continuada como um aperfeiçoamento ou um suporte para que as questões educacionais possam ser discutidas, de modo a criar ambientes educativos que favoreçam os diferentes percursos de aprendizagem dos alunos. A esse respeito, o autor afirma:

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autónomo da profissão docente. (NÓVOA, 1995, p. 26)

Também concordamos com Nóvoa (2001), quando diz que o espaço escolar se torna o lócus da formação continuada de professores, quando os docentes passam a assumi-lo como um ambiente propício à investigação, visando sempre ao aprofundamento e à compreensão dos desafios que ali emergem. Para tanto, é necessário potencializar os saberes-fazer dos educadores, reconhecer os profissionais da educação como sujeitos produtores de conhecimento e parceiros colaborativos no processo inclusivo dos alunos. É preciso, também, lançar um olhar prospectivo às ações desenvolvidas na escola, tomando os saberes-fazer docentes como elementos capazes de transformar a realidade escolar. “[...] A formação

continuada privilegia o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o organizacional” (NOVÓIA, 1996, p. 42).

Um fato que nos chamou a atenção foi não haver um tempo para reunião coletiva nesse espaço; os únicos momentos coletivos são os de recreio. Os tempos muito fragmentados contribuía para isso, bem como a própria política estadual. Nessa direção, Nóvoa destaca que “[...] A organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e a sua formulação teórica” (1995, p. 26).

Vivemos um período marcado pela descentralização do Estado como provedor dos recursos (MICHELS, 2006; KASSAR, 2009) e, simultaneamente, assumindo o papel de regulador. Assim, ao deixar de ser provedor, as lacunas e ausências aparecem; não é do interesse do Estado que lutas e reivindicações ganhem força, pois isso incomodam.

Durante, o período da pesquisa tivemos 4 encontros em que o coletivo da escola estava reunido e pudemos discutir a partir do contexto da escola nossas tensões, dúvidas e incertezas. Um encontro aconteceu durante o conselho de classe, e os outros três ocorreram durante as JPPs. Nos quatro momentos foi destinado um tempo à pesquisadora em que ela pudesse apresentar a pesquisa e seus movimentos, e a partir disso era constituído um momento de formação continuada. Gostaríamos de destacar o percurso de duas profissionais da escola durante a pesquisa: uma é a professora de Educação Física, Maria, e outra é a coordenadora, Luana. Ambas tinham grande resistência ao processo de inclusão, no sentido de não se sentirem preparadas para lidar com estes alunos, e pelo fato de a escola não ter uma estrutura para recebê-los. Por muitas vezes presenciávamos ações em que o processo de exclusão ficava evidente; por exemplo, dispensar Filipe quando seu professor faltava. Quando um professor regente falta, por um ou dois dias, é comum que seus alunos sejam realocados em outras turmas; mas quando tratava-se dos alunos público-alvo da educação especial, eles eram dispensados, o que gerava muitas tensões com as famílias.

No decorrer da pesquisa, os movimentos feitos em prol dos alunos, a constante busca por envolvê-los no processo, o contágio a partir das ações da professora Elisa, os momentos de formações em que evidenciamos as conquistas e evoluções foram

contagiando Maria e Luana, e elas passaram a ter uma outra maneira de lidar com os alunos e com o próprio processo de inclusão.

A professora Maria, mesmo após nossa saída da escola, nos procurava para pensar os relatórios dos alunos, nos contava de suas conquistas com os alunos e dos movimentos feitos por ela para que Filipe participasse da dança da festa junina no ano de 2016 – a festa só iniciou depois da chegada dele, que teve um problema com o transporte e se atrasou; isso foi garantido por ela.

A coordenadora Luana, de forma gradativa, passou a não mais dispensar os alunos público-alvo da educação especial; tornou-se um apoio muito mais efetivo aos professores que tinham em suas turmas estes alunos, pois estava mais sensível às demandas deles.

Entendemos que um conjunto de fatores contribuiu para a mudança significativa destas duas profissionais, mas destacamos a formação continuada em contexto como o principal fator. Na JPP de julho de 2015 a professora Maria avalia a formação continuada que estava acontecendo de uma maneira muito positiva e reconhece que a natureza da formação continuada que toma os problemas locais é muito mais produtiva e contribui com o fazer pedagógico do professor.

Essa formação, especificamente, foi organizada do seguinte modo: cada professor que possuía em sua sala alunos com DI ou TGD tinha 20 minutos para falar das conquistas pedagógicas alcançadas e das alternativas/estratégias implementadas; assim, Elisa, Lorena, Laís, Creusa e Júlia fizeram suas narrativas; e partir disso fomos problematizando, refletindo e aprendendo junto sobre o ato educativo e de como ensinar esses alunos. O protagonismo dado às professoras fez com que se sentissem valorizadas e reconhecidas em sua prática pedagógica.

Sobre a formação continuada em contexto, Maria nos afirma:

Em vez de se fazer a formação que se costuma fazer [a professora refere-se aos pacotes prontos que a SEDU envia], eu acho que está sendo muito mais produtivo do que as outras que já fizemos naquele formato. Aqui nós estamos trocando informação, experiência, o que cada uma fez em sala de aula e deu certo; estamos refletindo e aprendendo juntos. [...] [em relação à rede estadual, ela questiona:] Agora não se dá condições suficientes de formação para atender o aluno e vai querer que o professor faça inclusão sozinho? Não vai fazer; faz só para inglês ver; o menino vai ficar lá sentado. (DIÁRIO DE CAMPO, 21/07/15)

A fala da professora destaca a importância dos momentos coletivos na escola e da natureza dessa formação continuada, que ajuda de fato o professor em seu fazer. Ela também nos alerta que, sem essas condições mínimas, estamos correndo o risco de produzir uma falsa inclusão, onde se garante o acesso, mas não a qualidade e a permanência. Diante disso, há de se pensar constantemente sobre a necessidade de investimentos na educação, no que se refere à formação continuada, ao espaço de planejamento para os professores e à reestruturação das escolas, nos campos pedagógico, financeiro, estrutural e filosófico. De acordo com Baptista (2006), precisamos identificar os elementos propulsores de políticas de inclusão escolar que admitam a pluralidade de condições que precisam ser contempladas para garantir conexões e mudanças no campo educacional, nos diferentes planos associados às políticas do cotidiano, das práticas educacionais, do planejamento e da formação continuada de professores.

Para além da formação, foi importante perceber que o tempo de experiência profissional na educação de todos os profissionais da escola estava concentrado entre 10 e 30 anos na área da Educação, como nos aponta o Gráfico 6:

Gráfico 6: Experiência na educação



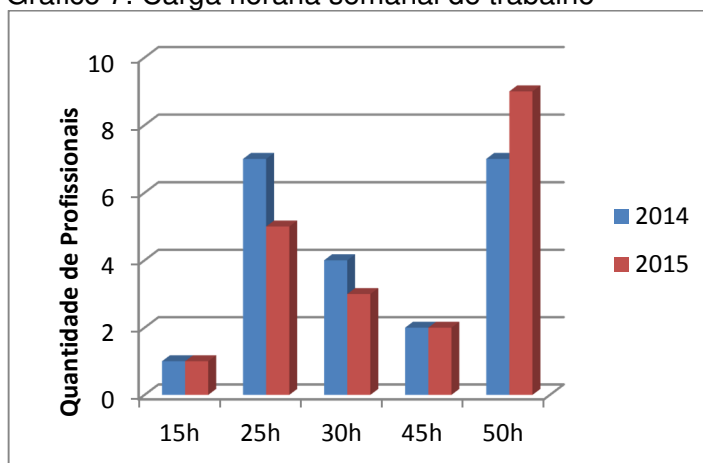
Fonte: Questionário, 2014 e 2015.

O que esse dado pode nos evidenciar? Quanto mais experiência, maior facilidade em trabalhar com as complexidades advindas do espaço da escola? De que experiências estamos falando? Como elas se deram? Podemos entender, a partir desses dois dados (qualificação profissional e tempo de experiência) que temos a solução para os problemas da Educação?

Questões difíceis de se responder, mas que nos preocupam, se olharmos para os nossos cursos de formação e pensarmos: de que formação inicial e continuada estamos falando, se tanto o professor recém-formado quanto o professor qualificado e com mais de 10 anos de experiência nos trazem o mesmo discurso? – discurso esse que se encerra em “não tenho formação/qualificação para trabalhar com a diversidade”.

A rede estadual tem feito pouquíssimos investimentos no que se refere à formação continuada dos professores, no sentido de fomentar e ofertar, pois não há um tempo destinado para isso no interior das escolas. Para falar de formação continuada, temos que pensar que o profissional necessita ter tempo para que de fato participe de cursos ou encontros que proporcionem momentos de aprendizado. Esse tempo está relacionado diretamente a sua carga horária semanal de trabalho. Sobre esse aspecto, vejamos o Gráfico 7.

Gráfico 7: Carga horária semanal de trabalho



Fonte: Questionário, 2014 e 2015.

Tanto em 2014 quanto em 2015, havia uma grande concentração de professores trabalhando 50 horas semanais, e outros 25 horas semanais. Porém, havia professores com 30 e 45 horas semanais de trabalho. Se somarmos as horas semanais, vamos verificar que nessa escola era inviável pensarmos uma formação continuada que envolvesse todos os profissionais, dada a impossibilidade de horários.

Nesse subcapítulo procuramos selecionar alguns dados que pudessem nos ajudar a desenhar a escola nas suas características locais, para percebermos como todas essas questões atravessam o processo educativo e as ações em sala de aula.

Para além, percebemos que muitas questões apresentadas são “externas” à escola e nos evidenciam as políticas públicas da rede estadual de ensino, a forma como é gerida. Tudo isso tem atravessamento direto na qualidade do ensino ofertado na escola, que é para todos.

5.2 A SALA DE AULA REGULAR: CONEXÕES POSSÍVEIS DE UMA AÇÃO PEDAGÓGICA DIFERENCIADA, PELA VIA DO TRABALHO COLABORATIVO

Este subcapítulo tem como objetivo evidenciar que pela via do trabalho colaborativo é possível instituir práticas pedagógicas diferenciadas e metodologias específicas para que o aluno aprenda e se desenvolva. Com ações planejadas e organizadas é possível que todos os alunos apreendam conceitos científicos e ampliem os seus conhecimentos. Essa aposta nos faz caminhar no sentido de reconhecer que a sala de aula é um espaço-tempo de garantia do direito à educação, ao tomarmos o tripé acesso, permanência e qualidade; ou seja, no que se refere à questão efetiva da aprendizagem de todos os alunos. Cury corrobora essa noção afirmando:

A sala de aula, espaço privilegiado do ambiente institucional da escola e do fazer docente, é o lugar apropriado do direito de aprender do discente, daí se projeta para um mundo que vai rompendo fronteiras e revelando, ainda que por contradições, o caráter universal do homem. A sala de aula, lugar privilegiado do ensino presencial, mais do que quatro paredes, vai se tornando também espaço do ensino virtual pelo qual o mundo vem se transformando em uma grande sala de aula. (2007, p. 488)

Assim, os professores constituem-se em um dos agentes que garantem ou não o direito à educação. Reiteramos que eles não são os únicos responsáveis pela garantia deste direito, mas há uma responsabilização que lhes pertence e é desta que queremos falar. Os professores precisam fazer a assunção desta responsabilidade em seu ato educativo para que ele seja marcado por sentidos e significados, ajudando o aluno a ampliar seu arcabouço de conhecimentos e assim simultaneamente fazer a manutenção do vínculo social. É justamente no ato de aprender que o aluno se humaniza, portanto essa é uma ação humana criativa, individual, heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independente de sua condição intelectual ser mais ou menos privilegiada.

Saviani afirma que

[...] a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (2011, p. 13)

Nessa direção, ensinar é um ato coletivo, no qual o professor disponibiliza a todos os alunos, sem exceção, um conhecimento que contemple as demandas e necessidades de cada educando. Assim, o trabalho educativo produz

[...] nos indivíduos singulares, a humanidade, isto é, o trabalho educativo alcança sua finalidade quando cada indivíduo singular apropria-se da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo apropria-se dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessários à sua humanização. (DUARTE, 1998, p. 1)

Ensinar é uma tarefa que corresponde ao professor, ao cumprir a função social da educação, que é a socialização dos conhecimentos e dos avanços científicos e culturais obtidos pela humanidade, por meio da ação pedagógica, tornando a realidade inteligível.

Entendemos que compete à escola ensinar aquilo que grande parcela da população não aprenderá fora dela: o conhecimento historicamente sistematizado pela humanidade. Apenas por esta via poderá promover a justa socialização dos produtos do trabalho intelectual dos homens e a conquista, por cada indivíduo particular, das possibilidades cognitivo-afetivas neles objetivadas. (MARTINS, 2012, p. 10)

Fazer o aluno apropriar o conhecimento acumulado historicamente pela humanidade exige que o professor tenha uma pedagogia que estamos chamando de diferenciada, no sentido atribuído por Meirieu:

Um trabalho pedagógico que não descarte nem o domínio científico dos conteúdos ensinados, nem o planejamento didático, nem o esforço para criar condições ótimas de comunicação, nem mesmo um

trabalho de avaliação rigorosa das aquisições, mas um trabalho pedagógico que dedique tempo para explorar esse 'entremeio' incansavelmente... exploração [...]. (2002, p. 223)

Desse modo, o princípio da pedagogia diferenciada orientou nossas ações, ao pensarmos o processo ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual e TGD como garantia da aprendizagem. Compreendemos que por vezes a pedagogia diferenciada sozinha não dará conta das especificidades dos alunos, e teremos que lançar mão de uma metodologia específica que nos ajudará na constituição da aprendizagem do aluno. Nesse estudo, além de pensarmos uma pedagogia diferenciada, também foi necessário trabalhar com uma metodologia específica para o aluno Filipe: a Comunicação Alternativa Ampliada (CAA). Essa ferramenta possibilitou que o aluno se apropriasse da linguagem e ampliasse sua condição de aprendizagem da linguagem escrita.

Reiteramos que as estratégias pedagógicas são fundamentais ao processo educativo, mas para que elas tenham sucesso é necessária a mediação do professor, por ser o caminho pelo qual o conhecimento ganha sentidos para o aluno.

Ora, o conceito de mediação indica, justamente, o caráter instrumental da educação e, por consequência, afirmar que a educação é mediação significa admitir que o que se passa em seu interior não se explica por si mesmo, mas ganha este ou aquele sentido, produz este ou aquele efeito social dependendo das forças sociais que nela atuam e com as quais ela se vincula. (SAVIANI, 2011, p. 45)

Reconhecemos que é exigida do professor uma atividade que demanda capacidade intelectual para se agir com ética, responsabilidade e coerência. Diante dos contextos educativos tão diversos, diferentes saberes precisam ser colocados à prova para que o ato de ensinar cumpra sua função, que é o aprender do aluno. A formação continuada é uma das possibilidades de atualização do conhecimento por parte do professor. Também defendemos a ideia de que o trabalho colaborativo, além de apoiar pedagogicamente o fazer em sala de aula, se constitui em um espaço-tempo de aprendizagens múltiplas aos envolvidos – pois um ambiente de troca é um espaço de formação.

A esse respeito, Capellini argumenta:

A chave para desenvolver práticas colaborativas efetivas é que ambos os professores devem conhecer todo o currículo e elaborar o

planejamento em conjunto, além de possuir habilidades interpessoais favorecedoras, competência profissional e compromisso político, de forma que possam trocar experiências e saberes para o atendimento às necessidades dos alunos. É importante lembrar que o papel do diretor é imprescindível para a efetivação desse processo, pois é ele que viabilizará condições efetivas para planejamento e execução de atividades que envolvam apoio administrativo. (2008, p. 10)

A escola Manoel de Barros procura se constituir num ambiente colaborativo, o que entendemos que poderia ocorrer de diversas maneiras e em diversas instâncias. São estes movimentos que queremos evidenciar neste subcapítulo, como meio de propiciar uma reflexão para pensarmos uma educação que de fato seja inclusiva e para todos os alunos.

Diante disso, traremos 3 episódios que nos mostram que pela via da pedagogia diferenciada é possível desenvolver um trabalho pedagógico em sala de aula regular para contemplar as necessidades de aprendizagem de todos os alunos. Esses episódios aconteceram em 2015, na sala do “4º ano 2”, com uma turma com 30 alunos – dentre eles, Filipe e Douglas.

Filipe era acolhido pela turma, pertencente ao grupo, e este o reconhecia como colega de turma; na sala de aula, Mário era seu melhor amigo e o mais sensível às suas demandas. Filipe era praticamente autônomo na realização da higiene pessoal e na alimentação, e por conta disso não contava com um cuidador.

Douglas chega à escola em março, bastante agressivo com as outras crianças, diagnosticado com um atraso global do desenvolvimento e hiperatividade, ocasionados pelas crises epiléticas, que eram constantes. A fala é muito comprometida, estruturando apenas frases curtas, com poucas palavras, nem todas possíveis de se compreender. Não era autônomo em relação à higiene pessoal. Era um corpo inquieto, quase não ficava sentado, e isso dificultava sua permanência em sala de aula. O aluno tinha muita dificuldade em prestar atenção, e o tempo de interação e atenção a um assunto ou objeto era inferior a 2 minutos. Gradativamente fomos realizando um trabalho que envolvia sua socialização e ao mesmo tempo a busca por fazê-lo acessar os conhecimentos curriculares.

Filipe e Douglas eram alunos de uma turma marcada pela heterogeneidade, o que potencializava uma troca cultural significativa, mas ao mesmo tempo gerava tensões, já que nem todos os alunos eram aceitos da mesma forma – o que exigia da professora a realização de um trabalho com a turma, para que pudessem aprender a

respeitar as diferenças. A maneira como o professor reconhece essa heterogeneidade pode ser potencializadora no seu fazer pedagógico.

[...] caso eles entendam que os desafios da prática demandam novas formas de mediar o conhecimento, de pesquisar novas metodologias de ensino, de estudar como o humano apreende o que lhe é ensinado, de usar as tecnologias em favor da aprendizagem e de sugerir outras alternativas para o aluno expressar como e o que aprendeu, rompendo, assim, com os pressupostos da homogeneidade que, segundo esse autor, é a ruína da escola. (VIEIRA, 2015, p. 211)

Reconhecendo a heterogeneidade como a possibilidade de aprendermos com as diferenças existentes e construir uma sociedade mais equitativa, percebemos que os conflitos existentes eram a via para construir uma outra forma de se relacionarmos uns com os outros, respeitosa, solidária e carinhosamente.

Organizamos um planejamento quinzenal, e o primeiro debate foi sobre *bullying*, por ser uma situação que estava sendo vivida na sala. As outras temáticas, algumas foram escolhas dos alunos, outras da professora e/ou pesquisadora, a partir das demandas. No Quadro 10, podemos observar as temáticas trabalhadas.

Quadro 10: Trabalhando a diversidade

Data	Ferramenta/Instrumento	Temática discutida	Razão
23/02/15	Filme “Lucas – um intruso no formigueiro”	Bullying	Situação na turma; a professora resolve discutir a temática.
09/03/15	Livro “Tudo bem ser diferente”	Diversidade	Proposta da pesquisadora
30/03/15	Documentários “As cordas”	Encefalopatia crônica	Curiosidade dos alunos, por terem convivido com João durante o ano de 2014.
16/04/15	Bate-papo informal	Relações familiares complexas	Uma aluna estava muito triste pelo fato de a mãe arrumar um namorado novo. A professora sentiu a necessidade de trabalhar a questão.
04/05/15	Documentário “As cores das Flores”	Cegueira	Professora e pesquisadora escolhem como forma de os alunos compreenderem como o outro se comporta de um modo diferente do meu.
11/05/15	Dois Vídeos do Youtube que retratavam a questão	Síndrome de Down	Curiosidade dos alunos ³⁰ .
01/06/15	Vídeo sobre a vida Hellen Keller no formato desenho animado.	Surdocegueira	Curiosidade dos alunos a partir do debate sobre cegueira.
15/06/15	Livro “A Zebrinha Preocupada” e dinâmica sobre deficiência física e cegueira ³¹ .	Diversidade	Alguns alunos da turma não queriam no recreio brincar com Filipe e Douglas. Professora e pesquisadora resolvem mediar a situação.
28/07/15	Desenho “Pingu”	Bullying	Situação na turma.
10/08/15	Vídeo “Racismo – excelentes comerciais”	Racismo e religião	O conteúdo de história discutido era sobre a escravidão e muitas questões surgiram.

Fonte: Diário de Campo, 2015.

As dinâmicas funcionavam de modo que sempre as iniciávamos conversando com os alunos sobre a temática e escutando-os, de modo a perceber o conhecimento que já possuíam sobre a temática. No segundo momento, apresentávamos um vídeo ou estória, numa linguagem que eles pudessem compreender, e começávamos um debate puxando os fios e buscando pensar em situações cotidianas e práticas, problematizando algumas opiniões/situações e buscando pensar prospectivamente

³⁰ No ano de 2015, a escola recebeu duas alunas com Síndrome de Down; isso despertou nos alunos o interesse por entendê-las.

³¹ Usamos uma venda nos alunos e eles tinham que andar pela sala e pela escola. Imobilizamos uma perna de cada aluno e eles precisavam locomover-se.

em alternativas que pudessem melhorar a convivência social. Queríamos potencializá-los no processo de aprender com os outros, ao mesmo tempo reconhecendo que vivemos coletiva e socialmente.

[...] sempre se aprende apenas com os outros. É preciso estar 'com os mesmos' para se sentir considerado em suas especificidades, porém mesmo 'com os mesmos', só se aprende 'com os outros' ou, mais exatamente, porque 'os mesmos', em um âmbito considerado, também são 'outros' em um outro domínio... Com o idêntico não se aprende nada: a pessoa sente-se confortável em suas certezas, admira-se como Narciso no espelho do outro, até cair, logo depois, na rivalidade mimética dos 'irmãos inimigos'. (MEIRIEU, 2005, p. 124)

A cada temática percebíamos o debate mais apurado e significativo; em muitas situações os víamos realizando uma autoavaliação de suas atitudes, e caso alguém não fizesse uma autorreflexão, os colegas os provocavam até que pudessem compreender a necessidade de mudança. Realizar um trabalho de caráter mais global e amplo colocou a turma numa condição de debater sobre a diferença, de conhecer os direitos e deveres. Eram defensores de Filipe e Douglas em situações de conflitos e argumentavam com aqueles que os interpelassem.

A constituição de uma escola inclusiva ocorre a partir de uma gestão que acredita e luta pela efetivação da inclusão, por um coletivo de professores que se reconhecem como corresponsáveis pela garantia da aprendizagem dos alunos e por um trabalho realizado com a comunidade escolar, de forma a colocá-los no debate sobre as questões inclusivas. É um movimento micro e macrossocial, e é constante.

A partir de agora, apresentaremos o Episódio 4 “Lucas – um intruso no formigueiro”, que foi o primeiro de uma série que compôs esse movimento de trabalho sobre a diversidade com a turma.

Episódio 4 – “Lucas – um intruso no formigueiro”

No decorrer da semana a professora detecta que os alunos estão praticando bullying com Ben, um aluno da turma. Ela fica incomodada e comenta conosco a situação. Assim, no dia 19/02/15, ao nos sentarmos para planejar, relato que no ano anterior fizemos um trabalho com a turma do “3º ano 3”, que João frequentava. Buscava trabalhar a diversidade, potencializando as relações, os vínculos afetivos, a amizade e maior participação dos alunos com deficiência no recreio, pois estes alunos por vezes não brincavam e não participavam de momento coletivo na escola. Explico para Elisa que reconheço aquela turma como acolhedora das diferenças, mas muitas

questões ainda precisavam ser trabalhadas. Proponho fazermos um movimento no “4º ano 2” parecido com o do ano anterior. A proposta é aceita e é sugerido que comecemos por discutir o bullying, dada a situação da sala de aula. Assim, iniciamos a aula com o filme “Lucas – um intruso no formigueiro”, que retrata a questão com uma linguagem acessível aos alunos. Em seguida fizemos um debate sobre o assunto. Aproveitando o clima do debate, colocamos a eles que Filipe sempre ficava no recreio sozinho, que muitas vezes não ia ao pátio, ficava sentado vendo todos brincarem, mas que ninguém o chamava para brincar. Eles escutam atentamente. Nesse momento fizemos a seguinte proposta: gostaríamos que a cada dia tivéssemos uma equipe “responsável” por acompanhar Filipe, durante o recreio, e inseri-lo nas brincadeiras. O debate recomeça com algumas falas: “[...] mas professora, ele não sabe brincar”. Mediávamos, dizendo que eles poderiam ensinar as brincadeiras. Além disso, nós nos propusemos confeccionar uma caixa de brinquedos para que pudessem brincar juntos. Deixávamos claro que essa era uma ação voluntária. Nesse momento, perguntamos se eles queriam conversar sozinhos sobre isso. Uma aluna diz que não precisa, pois ela queria fazer isso e disse que ia ser legal. Logo ela começa a formar sua equipe e o movimento puxado por ela contagia os colegas. De repente tínhamos 5 equipes. Uma para cada dia da semana. Apenas 3 alunos não quiseram se envolver. Foram confeccionados os brinquedos da turma (conforme figura a seguir), coletes de identificação da equipe. Criamos os combinados, orientações foram feitas, tudo de forma coletiva e acatando as sugestões das crianças. Durante todo o movimento Filipe acompanhava atentamente, nos evidenciando que ele percebia que tudo aquilo era pensado para ele, a partir dele. Tudo arrumado, as equipes começaram os trabalhos. Tensões surgem, e a cada volta do recreio dez minutos eram usados para avaliarmos a equipe. Alguns se esqueciam do combinado, e era preciso fazer intervenções. Na primeira semana, a pesquisadora e a professora acompanharam o recreio, fazendo as mediações, intervindo nas situações de conflito, acalmando os mais ansiosos. Filipe foi se acostumando com tudo aquilo, e procuramos explicar para ele tudo que estávamos organizando. Devagar ele foi entendendo o movimento. Na segunda semana, a pesquisadora e professora se revezam em “olhar o recreio”, o que de modo geral não tomava o recreio todo. O movimento tornou-se natural, as crianças já tinham autonomia, elas mesmas já pegavam os aventais e a caixa de brinquedo antes de irem para o recreio. Algumas equipes mais “esquecidas” eram lembradas pelos colegas. Eles mesmos fiscalizavam, e, se acontecesse alguma intercorrência, os colegas chamavam a atenção. Era muito interessante observá-los. Quando uma equipe inteira faltava, eles se articulavam para trocar o dia, assim Filipe não ficaria sozinho no recreio. Essa dinâmica foi apropriada por todos os envolvidos. Eles passaram a brincar com os colegas de outras salas, também trazendo outra dinâmica de recreio. Todos os alunos da escola podiam brincar com os brinquedos – a condição era envolver Filipe, Douglas, Geovana e Ana Clara. Estes eram os alunos mais conhecidos.

Figuras 4, 5, 6 e 7



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2015.

Esse episódio evidencia uma ação pedagógica em longo prazo, pois desencadeou um processo amplo, com inúmeras ações e possibilidades de convivência social, criando outra maneira de lidar com a criança com deficiência. Foi possível desmistificar a ideia de que o aluno também público-alvo da Educação Especial não precisa participar de todos os momentos do cotidiano escolar. Havia no imaginário daquela escola a ideia de que o recreio era um lugar perigoso para os alunos com deficiência e TGD, pois era um momento em que as crianças corriam de forma desenfreada. O brincar era reconhecido como menos importante, e, por conta disso, os alunos eram privados desses momentos tão ricos e potencializados para o desenvolvimento. As autoras Martins e Góes defendem a brincadeira como essencial a toda criança, e ainda mais aos alunos com deficiência ou TGD, pois

A característica central do brincar está no fato de que a criança aprende a agir no campo da significação ao invés de se restringir ao campo perceptual, dependendo mais de suas motivações que das características dos objetos externos. Assim, o campo percebido perde sua força determinante e a criança passa a agir de maneira diversa frente àquilo que vê, operando com significados libertos das características dos objetos e das ações às quais estes estão habitualmente vinculados. (MARTINS; GÓES, 2013, p. 27)

A brincadeira permite ao sujeito entrar no jogo, entender regras sociais, desenvolver a imaginação, além de criar zonas de desenvolvimento proximais que

possibilitam à criança fazer conexões entre os diferentes tipos de conhecimento já constituídos e aqueles que ainda estão em fase de elaboração. O brincar constitui-se numa atividade cultural, que pode ser aprendida socialmente, possibilitando o estabelecimento de relações e de vínculos afetivos. Esse processo de interação não costuma ser fácil: os alunos tímidos, os alunos com autismo ou com outra deficiência se veem em grande desafio. Isso porque, em função de suas especificidades, o convívio social não é algo natural, mas precisa ser constantemente construído.

O sujeito precisa ser trazido para o processo para que possa ser despertado nele o desejo de estar com outro. Isso precisa ser mediado, e as crianças são sujeitos potentes para essa mediação. Eles compreendem-se mutuamente, os preconceitos ainda não estão arraigados, eles apostam no outro com mais facilidade, e, por serem sensíveis ao outro, percebem logo a aprendizagem e o desenvolvimento. Isso os motiva a continuar tentando. O sujeito apostado acredita que o outro diante dele é capaz, sim, de ensiná-lo.

A brincadeira torna-se uma possibilidade de desenvolvimento da criança com autismo a partir do investimento dos adultos em seu envolvimento nessa prática social específica da infância. [pois possibilita] [...] observar as minúcias e indícios de comportamentos simbólicos, proporcionando interações ampliadas, provocando um movimento contrário ao que se encontra cristalizado em relação ao brincar da criança com autismo [...]. (CHIOTE, 2015, p. 96-97)

Por outro lado, a brincadeira para alunos com autismo é vista como desprovida de potencialidade; por isso muitas vezes esses alunos são vistos sozinhos em momentos coletivos, e há uma construção social em torno de um imaginário de que a pessoa com TGD gosta de ficar separada e sozinha. Pelo contrário, muitas vezes, ela quer participar de tudo aquilo, mas não sabe como fazê-lo; por isso a mediação do outro é fundamental ao processo.

Inicialmente, Filipe tinha dificuldades de segurar os brinquedos, de entender os comandos nas brincadeiras, de compreender os tempos e espaços; com o passar do tempo, porém, no seu percurso e do seu jeito, foi se apropriando e a cada dia gostava mais daquele momento. Isso passou a ficar evidente para nós, quando percebemos que ao se aproximar o horário de recreio ele ficava muito inquieto na sala de aula.

Além disso, essa vivência social e cultural pela via das brincadeiras com os colegas de sala e da escola possibilitou que ele pudesse iniciar o processo de

representação simbólica. Essa não é uma atividade espontânea e natural. É a inserção no meio social, pela via das relações, que possibilita a criança a aprender a verdadeira significação das coisas para as pessoas e também para ela. Para Padilha,

É necessária uma definição quanto à concepção de sujeito, de mundo, de sociedade, de deficiência, de envolvimento, de aprendizagem para poder conhecer mais e melhor sobre as características das crianças e jovens que da escola esperam um papel crucial no desenvolvimento cognitivo em todas esferas do simbólico. (2006, p. 133)

Todos os momentos do cotidiano escolar podem ser significativos para as crianças; isso dependerá das intenções, do planejamento e da mediação realizada. Além de iniciarmos com a turma uma proposta coletiva de incluir Filipe e Douglas no recreio, também pudemos discutir acerca do bullying e das consequências nefastas que ele provoca na vítima e na sociedade que cada vez tem mais dificuldade em respeitar o que difere.

Em sala, recontamos o filme e, coletivamente, fizemos a interpretação oral. Os alunos tinham a tarefa de, durante a exibição, anotar palavras, frases que eles consideravam importantes para a construção de um texto. Depois, cada aluno construiu um texto a partir das anotações e do debate coletivo. Tivemos alunos construindo palavras, outros construíram frases, e outros, o texto completo, pois eles possuíam diferentes percursos, e buscamos desafiá-los em suas possibilidades. Com Filipe trabalhamos a construção do conceito de Formiga, a escrita da palavra e a escrita de uma frase. Conseguimos na internet várias imagens do filme, e a partir das imagens fomos construindo um texto sequencial com o aluno. Nesse sentido, percebemos que a mediação, enquanto ato intencional, planejado e sistemático é essencial no ato educativo.

Ao se reconhecer que a mediação não se restringe à presença corpórea do professor junto ao estudante, que não se trata de ajuda aleatória ou de relações democráticas em sala de aula, e que o fundamental dessa relação entre pessoas é a ação sobre e com objetos específicos – os elementos mediadores, o foco da atenção volta-se para o conteúdo a ser ensinado e o modo de torná-lo próprio ao aluno. Isso implica reconhecer que a mediação docente começa muito antes da aula propriamente dita. Seu início ocorre já na organização da atividade de ensino, quando se planejam situações de comunicação prática e verbal entre professores e estudantes, entre estudantes e estudantes em torno de ações com o objeto da aprendizagem. (SFORNI, 2008, p. 8)

Reconhecemos que o ambiente estava propício à atividade, mas apenas criar as condições não garante a aprendizagem – esse é um dos passos. O planejamento da atividade nos possibilitou entendermos o assunto, articular a linguagem imagética com a linguagem escrita, ampliar os saberes dos alunos sobre o assunto, colocá-los numa condição de debate e respeito à opinião do outro – o uso da linguagem oral como um recurso para a construção do pensamento.

Desse modo, trabalhamos a partir do princípio de Sanches:

[...] nas nossas aulas, temos alunos com saberes, aprendizagens e vivências muito diferentes, o que favorece e cria oportunidades para que se possa funcionar com actividades diferentes para a mesma turma, utilizando a pedagogia diferenciada. (1996, p. 42)

André, pautada nos escritos de Perrenoud (1997), comenta que

Diferenciação não é sinônimo de individualização do ensino. Os alunos não trabalharão individualmente: 'diferenciado e individualizado é o acompanhamento e os percursos'. [uma vez que a] [...] diferenciação também reconhece a força do grupo como oportunidade de educação mútua e de aprendizagem. (ANDRÉ, 1999, p. 20)

Dentro dessa mesma perspectiva, Sanches afirma:

Diversificar os momentos e as estratégias de ensino-aprendizagem para o mesmo conteúdo e na mesma aula, oportuna e adequadamente, é elemento essencial para atingir o sucesso da aprendizagem. Esta diversificação de estratégias ajuda a criar vários momentos de actividade na sala de aula, o que pode evitar o cansaço, a saturação e as manifestações dos mesmos: actos de indisciplina, mais ou menos provocatórios, mais ou menos graves. (1996, p. 41)

Entendemos que a realização desse tipo de atividade só é possível quando o professor conhece bem a turma, suas demandas e necessidades assim como suas preferências, o que potencializa o processo ensino e aprendizagem. Para isso, há que se desenvolver a investigação de sua própria prática. A professora desempenhou um papel relevante nesse processo, uma vez que conhecia bem as demandas da turma.

Baseado nessa vantagem, o professor investigador se coloca a tarefa de trabalhar com a Pedagogia diferenciada, pois, para André, diferenciar

[...] é dispor-se a encontrar estratégias para trabalhar com os alunos mais difíceis [...]. Diferenciar é, sobretudo, aceitar o desafio de que não existem receitas prontas, nem soluções únicas; é aceitar as incertezas, a flexibilidade, a abertura das pedagogias ativas que em grande parte são construídas na ação cotidiana, em um processo que envolve negociação, revisão constante e iniciativa de seus atores. (1999, p. 22)

Compreendemos que o planejamento coletivo entre a professora, a professora especialista e a pesquisadora contribuiu para o sucesso da atividade, pois pensar uma prática pedagógica que considere as especificidades de cada um de modo a desafiá-los individualmente exige um pensar pedagógico que vá além do óbvio. Nesse sentido, Saviani destaca que o saber não é dado naturalmente, mas é aprendido, portanto somos dependentes do outro e da mediação:

Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente. (SAVIANI, 2011, p. 7)

O planejamento coletivo também possibilitou o fazer pedagógico da professora especialista, pois ela pode trabalhar de maneira complementar à sala de aula. Sua ação pode centrar-se no processo vivenciado em sala, construindo um conhecimento articulado, evidenciando que o trabalho pedagógico pela via do atendimento educacional especializado é tão importante quanto o da sala de aula, e dessa forma ser planejado, organizado de modo a construir uma ação coletiva na escola.

Para Meirieu, ensinar não significa apenas por em prática um conjunto de competências separadamente, mas vai além de significar escolher um exercício e colocá-lo em prática ou explicar um texto.

Significa tudo isso, sem dúvida, mas com “alguma coisa mais”, “alguma coisa” que, de resto, os alunos reconheçam suficientemente bem “alguma coisa” que não é redutível ao carisma individual e, menos ainda, a uma capacidade relacional. “Alguma coisa” que, ao contrário, remete a uma “força interior”, uma “força” que expressa uma coerência e testemunha um projeto. Uma força da qual emana sentimento de

que o homem e a mulher que ensinam aqui estão no lugar certo. Seu ofício tem sentido para eles. (MEIRIEU, 2005, p. 18)

O episódio seguinte nos faz compreender o quanto a colaboração no contexto escolar para além de solucionar problemas também possibilita o desenvolvimento pessoal e profissional dos envolvidos. Sabemos não ser tarefa fácil o estabelecimento do trabalho colaborativo. Há uma série de ajustes a serem feitos para que ele possa ser implementado e vivido de tranquilamente para todos os envolvidos, como nos mostra o episódio “Fontes Históricas”.

Episódio 5 – Fontes Históricas

No dia 16/03/15 a professora Elisa estava trabalhando em História os “Tempos e as memórias”, assim a aula girava em torno de Fontes Históricas, os diferentes tipos de fontes, tudo isso pela via do livro didático. O livro apresentava muitas imagens sobre as fontes históricas e ela explicava bem o conteúdo, esclarecia as dúvidas, fazia uso das imagens, mas tínhamos a sensação, assistindo a aula, de que os alunos estavam apreendendo pouco da temática. A aula transcorreu normalmente, e logo após tivemos um planejamento. No planejamento, nós a questionamos: “Elisa, percebi que em História agora será trabalhado o tema fontes históricas; como você pensou sua aula?” Elisa nos coloca: “[...] menina, como não pede aprofundamento do assunto, pensei em passar de modo mais superficial, acho esse assunto difícil de ser trabalhado. Mas você tem alguma ideia?” Sugeri então “trabalhar, por exemplo, pedindo aos alunos para trazer fotografias antigas, objetos; enfim, nós também poderíamos trazer, por exemplo, toca-discos antigo, disco de vinil, um ferro de passar antigo, vasilhames, painéis, dinheiro, roupas, essas coisas. O ideal seria, por exemplo, fazermos uma visita com eles no centro de Vitória, mas sabemos que é complicado; mas eu acho que a gente poderia tentar nesse momento trazer os objetos [...] Trazer pra ver essas coisas, eu acho que seria legal para o Filipe. Penso que toda a turma irá se beneficiar, mas para ele manipular aquilo ali; eu acho que ia explorar um pouco mais [...] as fontes históricas. Porque o grande problema da disciplina de história é esse distanciamento existente/produzido entre a história e a vida cotidiana. [...] Então eu acho que precisamos dar uma outra conotação de história pra esses meninos, para eles entenderem que nós somos hoje um passado muito recente. E futuramente a gente vai fazer parte”. Dizia a professora: “[...] então assim, como é que constrói com eles a importância da história? Se ontem a tarde nós tivemos uma passeata é porque historicamente no país você teve um movimento que pela via de manifestações você conseguiu mudanças”. No transcorrer da semana foram feitos movimentos no sentido da organização da aula. No dia seguinte, a professora especialista estava na escola e conversamos com ela sobre os planos futuros. Ela nos fala que irá organizar seu planejamento de forma complementar o trabalho da sala de aula. Destacamos que durante a semana íamos articulando com a mãe de

Filipe para que ele não faltasse na segunda-feira. Ele era um aluno faltoso, e tínhamos que convencê-la constantemente sobre a importância de ele comparecer, de que havíamos planejado uma aula muito especial para que ele pudesse participar. Na data prevista a professora retoma o assunto, recolhe os objetos que os alunos trouxeram e diz que tem uma surpresa para eles após o recreio. Durante o recreio, organizamos a sala de modo que as cadeiras ficassem em círculo. No meio, arrumamos uma grande mesa com vários objetos. Quando o sinal soou, anunciamos o fim do recreio, a turma inteira já estava à porta, e Filipe junto. Abrimos a porta e explicamos que tudo poderia ser tocado com cuidado, para não estragar. Assim eles entraram, manipularam todos os objetos, conversaram uns com os outros, perguntaram sobre o uso de alguns objetos “estranhos” (monóculo). Durante aproximadamente 30 minutos a sala parecia estar em festa. Filipe olhava os objetos, tocava-os. O que mais o encantou foi um álbum de fotos do casamento da mãe da pesquisadora (conforme figura a seguir). Sentamos e fomos contando para ele toda a história das fotos, quem eram aquelas pessoas com aqueles cabelos diferentes, com roupas diferentes, e ele nos ouvia atentamente e devagar; as crianças foram interessando-se também pela história. De repente estavam todos escutando atentamente as histórias, e começaram uma entrevista informal com a pesquisadora, sobre cada objeto, buscando entender e apreender todo aquele conjunto de informações que aqueles objetos carregavam em si. Um momento muito emocionante para a pesquisadora, pois sua história atravessada por culturas, moda, costumes, princípios e a própria evolução tecnológica vira o meio pelo qual é possível entender a função que a história tem na vida da humanidade, de um modo leve e interessante. Passado esse momento e a euforia, nos acomodamos no círculo e a professora nos contou a história do livro intitulado “Os guardados da Vovó”. A partir de todo esse conjunto de vivências é retomado o conteúdo, agora cercado de sentido, e o debate ganha vida. Os alunos fazem suas articulações, retomam os conceitos científicos de forma articulada, os conhecimentos prévios dos alunos são ampliados, e Filipe nos evidencia a compreensão do que são fontes históricas.

Figuras 8, 9 e 10





Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2015.

Diante do relato apresentado, percebemos que a concepção que cada um tem de trabalho colaborativo tem se mostrado subjetiva e um tanto particular – razão pela qual muitas vezes fica inviabilizado o estabelecimento dele. O colaborador não pode se colocar invasivo; precisa ser cuidadoso, atencioso. Há que se ter uma conduta ética e sensível ao outro e uma capacidade de negociação, articulação e gestão inteligente dos conflitos que possam surgir no convívio.

Os papéis dos envolvidos nessa ação colaborativa precisam ser claros, para que os conflitos possam ser minimizados e/ou evitados. Essas ações são fundantes para o sucesso de um trabalho colaborativo. A colaboração para garantia de aprendizagem do trabalho docente com a diferença humana precisa ser constantemente evidenciada.

A colaboração pressupõe estabelecer uma relação de parceria ética e coerente, pois ambos envolvidos sentem-se parte de uma ação coletiva e seguros para expressarem seus medos, tensões, angústias e inclusive o não saber, sem se sentirem expostos e desvalorizados. Reconhecem no outro o acolhimento necessário e ao mesmo tempo a solução passa a ser gestada de forma conjunta, ou seja,

Quando o pesquisador se insere na sala de aula com o professor, propicia-se a compreensão do espaço-tempo de aula como colaborativo de aprendizagens mútuas, e não mais de estratégias solitárias, o que tem despertado nos professores, como nos contam os autores-pesquisadores, o incremento de ações colaborativas em momentos de planejamento e ação com os alunos. (ALMEIDA, 2010, p. 212)

Foi a partir de princípios claros e éticos e num contexto de parceria que nos foi possível perceber que os alunos do “4º ano 2” não estavam apreendendo o que a

professora Elisa estava explicando sobre fontes históricas e, num segundo momento, expor a situação de maneira tranquila, mas ao mesmo tempo em que se pudesse problematizar e tentar pensar em alternativas. Inicialmente estávamos tensas, estudávamos o melhor momento para dizer a Elisa que sua aula poderia ser ainda mais potente, sem que isso significasse uma desvalorização do seu planejamento e da sua mediação. A atitude de Elisa sempre nos deixava tranquila, e por isso a abordamos, mesmo numa situação, considerada por nós como tensa. Elisa prontamente percebe que não era uma crítica a sua aula, mas sim uma busca por potencializar o conhecimento para todos os alunos.

O conhecimento precisa ser apreendido por todos os alunos e que permita aos aprendizes novas/outras articulações e a formação de conceitos, num processo de desenvolvimento.

Não é uma tarefa fácil, mas possível – principalmente quando há o outro para pensar junto. Assim, quando pensamos os desafios da ação pedagógica que deem conta da diversidade existente em sala de aula, compreendemos o coordenador pedagógico e o professor especialista como dois profissionais que podem, junto com o professor regente, desenvolver ações potentes. O trabalho colaborativo pode ser uma via que envolva essas três pessoas dentro do espaço escolar. Além disso, o professor especialista, pela via do trabalho colaborativo, alimenta sua prática pedagógica para o atendimento educacional especializado, dando o caráter complementar desse atendimento.

A intervenção baseada no ensino colaborativo envolveu o estabelecimento de uma parceria com apoio sistemático do professor de ensino especial dentro da classe comum, juntamente com o professor do ensino comum, em alguns dias da semana, além de atividades extra-classe de planejamento, reflexão sobre a prática, reuniões com familiares, reuniões com o coletivo da escola e estudos dirigidos. (CAPELLINI, 2004, p. 9)

Por isso temos cada vez mais ajustado nossas lentes em olhar a sala de aula, pois há ainda muitas tensões a serem resolvidas. O professor sente-se solitário no fazer pedagógico frente às demandas da escola que busca ser inclusiva. Para além disso, a sala de aula regular ainda é o espaço em que o aluno passa mais tempo; esse local e os que lá estão precisam ser olhados e potencializados.

A colaboração entre professores do ensino regular, de Educação Especial e pesquisador externo se configurou como um dispositivo capaz de possibilitar ações docentes no contexto da inclusão escolar.

A adoção [... da] pedagogia diferenciada configura-se como possibilidade para contemplarmos as necessidades que os educandos trazem para o contexto da sala de aula, que necessita ser construída coletivamente por todos os profissionais que, de forma direta ou indireta, convivem com esses desafios, uma vez que trabalhamos com sujeitos concretos que portam percursos e ritmos de aprendizagens diferenciadas e expectativas singulares em relação à produção de seus conhecimentos, demandando trabalhos diversificados e distantes de estratégias e mediações prontas que, às vezes, parecem retiradas de 'manuais ou receituários' de como ensinar e aprender. (VIEIRA, 2008, p. 221)

Capellini destaca que o trabalho colaborativo precisa ser um espaço de reflexão da ação pedagógica para ambos os envolvidos no processo; um tempo de compreender as tensões e, com equilíbrio emocional, geri-las para voltar a agir:

Nesse sentido deve se ressaltar a importância de o professor desenvolver a competência para tomar sua própria atuação como objeto de reflexão, tornando esse processo um componente fundamental de sua contínua formação profissional. Essa tematização da prática, como processo permanente de formação profissional, implica uma preocupação cotidiana de leitura no contexto do qual as ações pedagógicas propostas [...]. Essa leitura e reflexão são necessárias para que o professor tenha condições de avaliar permanentemente suas ações, tomando decisões sobre a melhor forma de intervenção [...]. (CAPELLINI, 2004, p. 73)

O professor enfrenta muitos momentos pedagógicos (MEIRIEU, 2005) em sua prática cotidiana, como quando mesmo tendo planejado sua ação, o aluno lhe escapa no processo de mediação. Contudo, o trabalho colaborativo nos ajuda a olhar a tensão e reorganizar o ensino de tal forma que a renúncia de fato seja temporária. Ao problematizarmos com Elisa que Filipe e Douglas, bem como outros alunos, não haviam compreendido as fontes históricas, ela demonstra preocupação ao afirmar "Filipe e Douglas me desafiam muito enquanto professora; eles me tiram do meu comodismo pedagógico" (DIÁRIO DE CAMPO, 25/03/15).

Pensar uma prática pedagógica diferenciada que contemple alunos também público-alvo da educação especial significa contemplar os outros alunos que muitas vezes não compreenderam o conhecimento trabalhado. Desse modo, queremos

desmistificar a ideia de planejamentos exclusivos para os alunos com DI e TGD – a proposta é que tenhamos condições de construir uma ação pedagógica que contemple a todos.

Em primeiro lugar é relevante compreender que o saber do professor se faz fundamental quando falamos de práticas diferenciadas. Assim, concordamos com Pimenta, quando afirma que os professores precisam estar preparados para dar conta de articular

[...] os saberes científicos, pedagógicos e da experiência na construção e na proposição das transformações necessárias às práticas escolares e às formas de organização dos espaços de ensinar e de aprender. (PIMENTA, 2005, p. 44)

Para tanto, o episódio “Camadas da Terra” nos ajudará a refletir sobre outros pontos.

Episódio 6 – Camadas da Terra

A professora Elisa, em cumprimento ao planejamento do primeiro semestre no eixo Cidadania e Meio Ambiente, teria que apresentar aos alunos do “4º ano 2” o Planeta Terra. Dentro do tema, teria que falar sobre a Formação da Terra, a Formação da superfície terrestre e as camadas internas da Terra. Na ideia da professora, este seria um assunto muito abstrato para os alunos e necessitaria ser focado de uma maneira diferenciada. Elisa buscou pensar a ação pedagógica a partir da demanda dos alunos Filipe e Douglas, ou seja, uma forma de dar concretude ao assunto. Essa forma de pensar não favoreceria apenas Filipe, mas a todos os alunos. Seria uma prática pedagógica que favorecesse e contemplasse a todos os alunos, não só o aluno com deficiência, mesmo porque na sala de aula tínhamos 29 alunos. Sabendo da complexidade do assunto, a professora então passa a pesquisar uma forma diferenciada para melhor compreensão do conteúdo pelos alunos. Em suas pesquisas, Elisa descobre um vídeo no YouTube que apresenta esse conteúdo de uma maneira até então desconhecida por ela. O irmão da professora no vídeo era padeiro e construiu um bolo que representava a Terra e internamente as camadas em cores diferenciadas. Elisa, após assistir ao vídeo, inicia o planejamento da sua aula e de como elaborar um bolo da mesma forma que a professora inglesa na sua disciplina. No dia seguinte ela apresenta a ideia para a pesquisadora e para a professora especialista Camila. A partir da apresentação da ideia, algumas sugestões são feitas, e Elisa pôs em prática sua ideia. Sua iniciativa é fazer um lanche coletivo, e nesse lanche levar um bolo representando a Terra e as camadas internas. As figuras 11 e 12 nos mostram como a ideia de Elisa se concretizou e deu visibilidade ao conteúdo que até então parecia ser complexo aos olhos dos alunos. Porém, a partir de pesquisas e de um planejamento adequado, a realidade daquela sala

de aula e dos alunos possibilitou à professora mediar o conhecimento de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. (Diário de Campo, 05/08/15)

Figuras 11 e 12



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2015.

O saber do professor é fundamental para o processo ensino e aprendizagem de todos os alunos, pois requer dele uma condição que possibilite aos alunos a ampliação dos seus saberes, já que além de considerar o conhecimento do aluno, há que se propor novas aprendizagens. O aluno, ao ocupar o lugar de aprendiz, não pode ser transformado em mero receptáculo que absorve e contempla o real, uma vez que ele é um sujeito ativo que, em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, o reconstrói (no seu pensamento). O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem, e isso constitui o desenvolvimento do sujeito.

Concordamos com Meirieu, quando nos instiga a reconhecer que a tarefa do professor é proporcionar aos alunos os meios para que possam dar sentido à aprendizagem. Assim, o professor “[...] dominando perfeitamente o que deve ensinar, sabe voltar-se aos seus próprios saberes e questioná-los do ponto de vista de sua gênese, e não apenas de seus resultados” (MEIRIEU, 2005, p. 147).

Percebemos durante a vivência no cotidiano escolar que o conhecimento do professor é essencial ao processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos – ele é parte fundante do processo. Esse conhecimento precisa chegar de maneira acessível ao aluno; tem que fazer sentido e há que contribuir para a manutenção do vínculo social. Desse modo,

[...] o professor não deve manter uma relação de exterioridade com os saberes que transmite, mas ter uma percepção do que os torna coerentes e de que essa coerência pode ser reconstruída por outros. (MEIRIEU, 2005, p. 147)

Assim, a mediação precisa ser feita de maneira a potencializar a apropriação por parte do aluno, uma vez que

[... A] intervenção de alguém que possibilita a interação entre a pessoa e o mundo (intervenção de alguém entre a criança e as letras, entre a criança e os números, entre a criança e o desenho, entre a criança e a fala, a criança e as regras do jogo, a criança e o brincar, a criança e o conhecimento [...]) (PADILHA, 2004, p. 11)

Esse processo interventivo pode possibilitar a apropriação e coloca o aluno numa condição de aprendiz, pois o coloca em contato e interação com o conhecimento acumulado, com os fenômenos sociais, culturais. Pois o desenvolvimento de crianças tidas como normais, e também das crianças deficientes, acontece na cultura, por meio de outras pessoas (PADILHA, 2004).

Defendemos a ideia de que o conhecimento do professor, associado à mediação, pode garantir o sucesso da nossa aposta, de que

[...] toda criança é educável [...] e a história da pedagogia, assim como das instituições escolares, nada mais é do que a implementação cada vez mais audaciosa dessa aposta: a escolha da educação contra a exclusão [...]. A afirmação de que nada jamais está perdido e que, ao contrário, tudo pode ser ganho se nos dedicarmos, obstinadamente, a inventar [...] [estratégias] que permitam integrar as crianças ao círculo humano. (MEIRIEU, 2005, p. 43)

Essa aposta tem nos movido a pensar e investir em ações pedagógicas, cada vez mais ousadas, para que todos os alunos possam aprender. Nossas reflexões nos levaram a perceber que intervir em um contexto em que reconhecíamos a heterogeneidade de subjetividades presentes, assumindo-as como peças do processo ensino e aprendizagem, nos levava a potencializar os momentos de planejamento, de forma tal que todos os alunos se beneficiariam do processo de intervenção. Entendemos que o professor engajado nessa perspectiva de trabalho pode “[...] assegurar que todos possam expressar-se, ser ouvidos, e que a tarefa comum comporte a intervenção de cada um” (MEIRIEU, 2005, p. 125).

O planejamento precisa ser um espaço-tempo em que o professor, ciente de sua tarefa e dos desafios existentes, possa organizar a ação pedagógica de modo a ter elementos suficientes para que sua ação seja um processo enriquecido por alternativas, pensadas anteriormente, para atender a todos. Essa forma de

“prever/antecipar o futuro” possibilita ao professor segurança e tranquilidade para agir nas situações que possivelmente surgirão. Mesmo diante daquilo que Meirieu (2005) chama de momento pedagógico, ele percebe quando o outro diante de si está escapando da coletividade de aprendizes e conscientemente sabe a hora de fazer pausas, recomeçar, tentar outras vias, não abandonando jamais o aluno.

Os episódios nos ajudam a perceber que ensinar não é uma tarefa simples, mas possível, mesmo diante da diversidade, e que a sala de aula, mesmo recheada de tensões e desafios, pode-se constituir em um ambiente potente à aprendizagem dos alunos – desde que o saber ali mediado seja significativo para o aluno. Buscamos demonstrar algumas alternativas que foram prospectivas a todos os alunos, e tivemos que fazer escolhas, assim, muitas outras não foram contempladas.

Gostaríamos de destacar que sempre buscamos pensar múltiplas linguagens para tornar acessível o conhecimento para os alunos. Deste modo, fizemos algumas aulas de campo, conforme mostra o Quadro 11.

Quadro 11: Aulas de Campo

Data	Local
27/04/15	Planetário UFES
19/08/15	A igreja dos Reis Magos, Museu Histórico da Serra, Casa do Congo e estátua de Chico Prego.
21/10/15	Palácio Anchieta e exposição do artista “Miró”

Fonte: Diário de Campo, 2015.

Infelizmente as visitas nem sempre coincidiram com a época em que o conteúdo foi estudado, por conta de questões econômicas. Tínhamos dificuldades em propor as aulas de campo com intervalos menores e contemplando mais espaços educativos. Assim, pela via da mediação, resgatávamos conteúdos estudados e realizávamos as articulações necessárias, rememorando os saberes. Era visível que muitos conhecimentos ganharam mais significado no momento da visita. Defendemos que a visita técnica esteja presente na vida escolar do aluno, pois amplia em muito seu capital cultural e conseqüentemente sua inserção na cultura, história e ciência. Todas as visitas foram guiadas.

Vivemos um momento muito especial no Palácio Anchieta, quando durante a visita guiada o guia pergunta se eles sabiam de qual material eram feitas as paredes do palácio. A aluna Elis responde corretamente, o guia fica surpreso e pergunta como

ela sabia; ela informa que a igreja dos Reis Magos é feita do mesmo material, e que nessa visita lhe disseram que o Palácio também fora construído da mesma forma. Entendemos que o conhecimento, quando cercado de significado, ajuda o aluno na manutenção do seu vínculo social, contribuindo para que a vida cotidiana tenha novos significados.

O desenvolvimento deste subcapítulo teve como ênfase a ação colaborativa entre o pesquisador externo e os profissionais da escola, a construção do trabalho colaborativo entre a professora especialista e a professora da sala de aula regular, o planejamento de estratégias diferenciadas de ensino. Isso tudo foi feito visando criar espaços dialógicos com os profissionais da escola, tendo em vista criarem possibilidades para a implementação de práticas pedagógicas que considerem a diversidade e a diferença dos alunos.

5.3 PISTAS DO PROCESSO EDUCATIVO DE ESCOLARIZAÇÃO DE FILIPE

Neste subcapítulo objetivamos evidenciar os processos de escolarização de Filipe, que pela via das práticas pedagógicas, da mediação, dos apoios e do trabalho colaborativo, teve ampliado os seus conhecimentos, apropriando-se de outros saberes. Nesse movimento iniciou o uso da CAA, como uma das formas de linguagem, possibilitando comunicar-se com os outros e de os outros se comunicarem com ele. O processo foi iniciado de timidamente, no entanto foi possível perceber seus avanços ao fazer uso desta comunicação, e isso potencializou o processo de aprendizagem da linguagem escrita.

Buscando mostrar os processos vividos pelo aluno Filipe, bem como as “mudanças” que ocorreram em seu processo educativo, utilizamos “episódios” que nos ajudaram a revelar as pistas e indícios da aprendizagem e desenvolvimento do aluno, pois eles nos possibilitam olhar atenta e minuciosamente, de modo a perceber as evidências daquilo que o pesquisador quer desvelar.

Dada a natureza do estudo, no decorrer da pesquisa tornaram-se imprescindíveis um diálogo e uma aproximação com alguns princípios da análise microgenética, assim denominada pelos seguidores de Vigotski ao referirem-se ao método ou à forma de fazer pesquisa por ele pensado (GÓES, 2000a). Reafirmamos que a metodologia de pesquisa utilizada neste estudo de doutorado é a pesquisa-ação colaborativo-crítica. Contudo, para a construção desse subcapítulo fez-se necessário

nos apoiarmos em alguns princípios da análise microgenética, tanto para a construção dos dados como para sua posterior análise, sempre em diálogo com os princípios da pesquisa-ação colaborativo-crítica, compreendendo que os acontecimentos ocorrem processual, social, histórica e culturalmente. Desse modo, nossas proposições conceituais teórico-metodológicas são interdependentes. Portanto, a análise microgenética

De um modo geral, trata-se de uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos. (GÓES, 2000a, p. 9)

Nessa direção, a análise microgenética busca investigar como ocorrem determinados processos humanos, de modo que o pesquisador possa capturar a constituição de tais processos. Assim, o processo educativo é utilizado como meio de exteriorizar fenômenos que estarão sendo estudados durante a própria investigação, uma vez que permite ao observador ir em busca de pistas e indícios.

Alguns pesquisadores (PADILHA, 1997; GÓES, 2000a; PIMENTEL, 2007) desta área têm ancorado suas discussões no paradigma indiciário de Ginzburg (1989). Concordamos com Góes, quando afirma:

Considerando as proposições de Ginzburg, nota-se que algumas delas encontram ilustração justamente na análise microgenética – a atenção a minúcias indiciais, a valorização do estudo de situações singulares e a busca de inter-relação da interpretação indiciária com condições macrosociais. (2000a, p. 19)

Esta maneira de pesquisa nos possibilitou observar melhor o já visto, voltar inúmeras vezes para tornar “visível” o invisibilizado ou o não capturado. Isso pode ser feito com a ajuda do recurso da filmagem e um olhar focado naquilo que se busca – o pesquisador precisa estar atento ao que está procurando. No processo de construção e captação simultânea dos dados, a mediação torna-se fundamental, pois possibilita que o aluno entre no círculo da aprendizagem e do desenvolvimento, permitindo que o observador perceba os processos que estão em andamento e transição, assimilando assim os fenômenos “interiores”.

Com base nas ponderações feitas, é possível sugerir que a caracterização mais interessante da análise microgenética está numa forma de conhecer que é orientada para minúcias, detalhes e ocorrências residuais, como indícios, pistas, signos de aspectos relevantes de um processo em curso; que elege episódios típicos ou atípicos (não apenas situações prototípicas) que permitem interpretar o fenômeno de interesse; que é centrada na intersubjetividade e no funcionamento enunciativo-discursivo dos sujeitos; e que se guia por uma visão indicial e interpretativo-conjetural. (GÓES, 2000a, p. 21)

Diante do exposto, iniciaremos por apresentar Filipe em seu processo de escolarização, tomando como centralidade sua aprendizagem e seu desenvolvimento. Filipe atualmente é um juvenil com 11 anos, prestes a completar 12, matriculado nos anos finais do ensino fundamental em um escola diferente de onde ele cursou os anos iniciais. Ele cursou do 1º ao 5º ano na escola Manoel de Barros; recentemente sua família mudou-se de bairro e houve a necessidade de frequentar outra escola. Nós o conhecemos em 2014, quando ele tinha 9 anos completos, frequentando o 3º ano do Ensino Fundamental, no ciclo de alfabetização. Era um aluno sem fala articulada e sua comunicação era muito restrita às suas necessidades básicas, tais como ir ao banheiro, beber água e alimentar-se. Utilizava o corpo como forma de expressar suas necessidades. Foi muito bem acolhido pela turma, já que frequentava a escola com o mesmo grupo desde o 1º ano. Apesar de haver mudanças de alguns alunos ao longo dos anos, havia uma maioria de alunos que permaneceu ao longo do período junto a Filipe. A escola compreendia que isso era um fator que o ajudava a se reconhecer naquele espaço e que isso conseqüentemente o acalmava. O aluno Mário era seu melhor amigo e o ajudava a se inserir no mundo escolar, pela via do acolhimento e das mediações que fazia em sala e durante os momentos da alimentação. Também era Mário quem o ajudava a ir ao banheiro, beber água e ir às aulas de Educação Física. Filipe não contava com apoio de um cuidador, pois demonstrava certa autonomia na realização da alimentação e higienização.

Durante o ano de 2014, a pedagoga Mariana, recém-chegada à escola, colocase na tarefa de ampliar gradativamente a participação do aluno em diferentes rotinas, em diferentes espaços e de maneiras diversificadas. Inicialmente, o processo adotado por ela foi criticado por alguns colegas professores e pela coordenadora, pois em função disso o aluno passava bastante tempo com ela e fora da sala de aula; além disso, eles consideravam desnecessária essa preocupação que a pedagoga tinha em relação ao aluno. Na concepção deles, o aluno estava adaptado à escola; contudo,

ainda havia muito por fazer em relação às demandas específicas do aluno, no que se refere a linguagem, interação social e aprendizagem. Em pouco tempo Mariana conseguiu estabelecer um vínculo com o aluno, potencializando uma relação de confiança – base fundamental no trabalho com alunos com autismo – que ampliou as condições de novas propostas de trabalho e mudanças gradativas.

Assim, processualmente a pedagoga foi desconstruindo na escola alguns mitos – por exemplo, de que a criança com autismo precisa todos os dias ter a mesma rotina. Essa desconstrução ajudou o aluno a lidar com situações imprevistas e diferentes do comum, ampliou seu tempo de permanência no refeitório junto com as demais crianças – até ali ele se alimentava sozinho, antes das outras crianças, sempre sentado no mesmo lugar e fazendo uso dos mesmos utensílios. Foi um período de 2 a 3 meses para que ele aceitasse trocar de lugar/mesa para jantar, para que participasse do jantar junto com as outras crianças e para que ele utilizasse naturalmente qualquer prato ou talher. A fala da pedagoga nos evidencia um pouco destes processos:

Assim, foram mudanças que levaram meses para que elas acontecessem. [...] Daí a questão não é só também o Filipe permanecer e enfrentar a rotina. A questão é aquilo que já falei: a escola como um todo não é preparada para ele. Como nós também não somos. E fomos tentando coisas. (MARIANA, DIÁRIO DE CAMPO – 22/10/14)

Ao longo do ano de 2014, Filipe se apropriou destas habilidades, e o que antes era impraticável passou a ser possível. Em seguida, apresentaremos alguns episódios que podem ser facilitadores da percepção de pistas, indícios, brechas para que se possam captar os movimentos de aprendizagem e desenvolvimento desse aluno. Trabalharemos com episódios, não em ordem cronológica, na intenção de mostrar processualmente a evolução do processo educativo a partir do processo de apropriação pelo qual passou o aluno.

Filipe cursava em 2014 o “3º Ano 2” do Ensino fundamental, o último ano do ciclo de alfabetização, e ainda não se encontrava alfabetizado, mas em processo de alfabetização. A turma em que estava em 2014 passou por uma questão complexa, o rodízio de professores. Em função da rotatividade de professores na turma, a professora especialista tinha muita dificuldade em realizar um trabalho colaborativo e planejamento conjunto. A entrada e permanência da pesquisadora na turma também

ficou impossibilitada, pois o processo de negociação com os professores envolvidos era sempre interrompido, não sendo possível uma continuidade de ações. Nesse contexto, a professora especialista fez a opção de realizar as intervenções com o aluno em horário de aula, duas vezes por semana, com duração de 60 minutos cada. Esta foi a via pela qual conseguimos acompanhar o processo de aprendizagem e desenvolvimento do estudante. Inicialmente, fazíamos o registro em nosso diário de campo, e a partir do dia 24 de julho de 2014 passamos, com o consentimento dos envolvidos, a fazer o registro pela via da filmagem, por entendermos esta ferramenta como fundamental para captura das pistas e indícios do processo vivenciado pelo aluno.

5.3.1 Filipe em seu percurso educativo pela via do contexto do Atendimento Educacional Especializado em 2014

No ano de 2014 iniciamos nosso processo de chegada à escola, relatado anteriormente. A partir das conversas e observações foi possível instituir o grupo pesquisador coletivo, composto pela professora especialista Camila, pela professora do “3º ano 3”, em que estava matriculado o aluno João, e pela pesquisadora. A constituição do grupo se deu por aqueles que se demonstravam mais afetos às questões da educação especial e pelo interesse em discutir as questões/demandas que os alunos Filipe e João apresentavam em seu processo de aprendizagem.

Nossa intenção inicial era que também fizessem parte deste grupo a professora do “3º ano 3”, a pedagoga, a coordenadora e os professores de artes, ensino religioso e educação física, que também atuavam junto a estes alunos. Contudo, isso não foi possível, devido à complicação da rotatividade de professores do “3º ano 3”. A pedagoga e a coordenadora não tinham tempo hábil para conciliar suas atividades com o momento em que o pesquisador coletivo era reunido; os professores de área não tinham condições de participar, pois estavam em sala de aula. Nossas reuniões ocorriam no horário de planejamento da professora Luísa; a professora Camila organizou seu horário de maneira que tivesse um planejamento no mesmo horário que Luísa. A partir disso, iniciou-se a discussão sobre as demandas de aprendizagem dos alunos, bem como os saberes que demonstravam possuir e suas zonas de interesse, para que pudéssemos pensar um projeto educativo que possibilitasse, pela via da mediação, uma aprendizagem e um desenvolvimento do aluno. Nessa

perspectiva, Padilha (2004) defende a importância da mediação nos processos de apropriação independente das condições cognitivas.

Tanto o desenvolvimento das crianças ditas normais quanto o desenvolvimento das crianças deficientes acontece na cultura, no meio das outras pessoas, através da linguagem, das palavras, dos gestos, dos olhares, do afeto: DA MEDIAÇÃO SEMIÓTICA – intervenção de alguém que possibilita a interação entre a pessoa e o mundo (intervenção de alguém entre a criança e as letras, entre a criança e os números, entre a criança e o desenho, entre a criança e a fala, a criança e as regras do jogo, a criança e o brincar, a criança e o conhecimento [...]). (PADILHA, 2004, p. 11)

No “pesquisador coletivo” discutíamos sobre os modos de ensinar, as práticas pedagógicas e as estratégias a serem pensadas para que os alunos aprendessem. O planejamento era pensado a partir do currículo proposto e das demandas que os alunos Filipe e João apresentavam. Entendemos o planejamento da ação pedagógica como fundamental para que o sucesso seja alcançado, pois é nesse espaço-tempo que temos condições de estabelecer alternativas de aprendizagem, planejar as ações, definir a melhor maneira de trabalhar o conhecimento para que faça sentido para os alunos, traçar objetivos claros a serem alcançados por todos os alunos em diferentes instâncias. Logo, concordamos com as ideias de Capellini (2008, p. 13) no que se refere ao planejamento:

[...] deveria não só garantir apoio adequado para que os professores possam sustentar as novas iniciativas, mas também ser contínuo, para permitir que sejam revisados os progressos dos alunos, que se viabilizem ajustes, desenvolvam estratégias e se (re)avaliem os estudantes. Os diretores têm um papel de liderança extremamente importante para facilitar e apoiar essa empreitada.

Nossas reflexões nos levaram a perceber que intervir em um contexto em que reconhecíamos a heterogeneidade de subjetividades presentes, assumindo-as como peças do processo ensino e aprendizagem, nos levava a potencializar os momentos de planejamento, problematizando as atividades a serem trabalhadas em sala de aula, de forma tal que todos os alunos se beneficiassem de nosso processo de intervenção.

Assumimos, portanto, uma postura de colaboradora da escola, por entender que a colaboração é uma das vias possíveis que a universidade tem para dialogar

com a escola, sem uma hierarquia de saberes, reconhecendo os saberes teórico-práticos existentes naquele contexto e valorizando-os em sua potência educacional.

Assumindo o trabalho colaborativo como espaço de troca de saberes, uma relação dialógica foi estabelecida e foram criadas as condições para que o planejamento em conjunto acontecesse – um espaço em que avaliávamos nosso fazer, problematizávamos as práticas pedagógicas e estudávamos.

Tomando o aluno como o centro de nossas ações, fizemos a escolha de apresentar o percurso do aluno Filipe, pois foi possível acompanhá-lo durante os anos de 2014 e 2015, o que nos permite olhar o processo de longitudinalmente, enriquecido por diferentes vivências e tempos. O aluno João mudou-se para o município de Colatina ao final do ano de 2014, interrompendo o acompanhamento, mas nos meses anteriores também foi alvo do nosso pensar e fazer pedagógico.

O primeiro episódio, neste subcapítulo, que queremos destacar é “o uso dos gestos”, por compreendermos que estes são uma atividade humana e precisam ser simbolizados por todos. Segundo Padilha (2001, p. 174) os gestos também são “[...] a primeira forma de linguagem do homem, ao lado da linguagem de palavras. Ambas atuam no desenvolvimento cognitivo de quem as utiliza. [...] [assim,] falar com as mãos é literalmente pensar com as mãos”. No caso do aluno Filipe, esta ainda era a única forma de linguagem por ele utilizada para estabelecer suas relações e interlocuções. Assim se constitui o Episódio 7 – O uso dos gestos.

Em uma das redes de conversa com a professora especialista no dia 24 de julho de 2014, ao conversarmos sobre os alunos Filipe e João, suas zonas de interesses e seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, ficou evidente que Filipe fazia uso dos gestos de maneira muito restrita, a partir de uma simbolização condicionada (alimentação e higiene pessoal). Sentimos a necessidade de ampliar o uso dos gestos e sua simbolização. Assim, junto com a professora especialista iniciamos nossas conversas e estudos sobre como ajudá-lo a fazer uso dos gestos.

A primeira estratégia que utilizaríamos com Filipe, em nossas intervenções e mediações pela via do diálogo, era valorizar a identificação dos objetos, apontar qual objeto queríamos, falar claramente o nome; ao falar o nome das pessoas, olhar e apontar para elas; ao nos referirmos a nós mesmos, também sinalizar que estávamos falando de “nós” e às vezes do “eu”. A simbolização do eu para o Filipe foi complexa, pois nossas estratégias nem sempre potencializavam o processo, chegando algumas

vezes a ficar mais confuso. Mas as tentativas e as respostas dadas pelo aluno foram nos guiando o caminho.

Reiteramos que a ação descrita não significa apenas uma questão de técnica; a mediação faz toda diferença, por ser intencional, planejada e sistemática, pois é resultado de uma prática pedagógica pensada em um contexto que toma a concepção de quem é o aluno e dos conhecimentos a serem abordados na prática educativa; a mediação possibilita, portanto, pensar/fazer percursos diferenciados para cada aluno.

Nessas condições, a mediação do adulto é deliberada. Ele compartilha com a criança sistemas conceituais instituídos, procurando induzi-la a utilizar-se das operações intelectuais, das possibilidades sógnicas e dos modos de dizer neles implicados (FONTANA, 2005, p. 21).

A retomada dos momentos de intervenção, a reflexão sobre os acontecimentos e respostas nos impeliu a voltar a agir. A parceria estabelecida entre a pesquisadora e a professora especialista foi facilitadora de uma avaliação crítica e respeitosa do trabalho. Gradualmente fomos estabelecendo a colaboração no planejamento, na ação pedagógica e na mediação. De modo geral, a professora Camila era quem realizava as mediações junto ao aluno, mas, como estávamos presentes nos momentos de intervenções, sempre tivemos liberdade para também mediar, tentar outras vias, sugerir.

Quando retomávamos o vivido ou planejávamos a ação seguinte, uma era colaboradora da outra. Nossos papéis (colaboradora e mediadora) não eram fixos, mas transitavam de acordo com a necessidade do momento. Só é possível estabelecer esse tipo de parceria quando há cooperação, uma relação profissional respeitosa, e de preferência uma relação de confiança e amizade. Essas ações, para além da mediação com o aluno, também vislumbravam desenhar o trabalho colaborativo de uma maneira comprometida, séria e ao mesmo tempo leve, sem cobranças. A professora Camila nos dizia constantemente que seu maior desafio ao atuar como professora especialista era justamente subjetivar e configurar o trabalho colaborativo. Assim, precisávamos trilhar o processo com ela, de modo a potencializá-la nesse fazer, e pela via do vivido, ir mostrando as negociações feitas, as tentativas, os recuos necessários, as análises reflexivas, para que pudessemos juntas constituir a colaboração mútua entre nós e com o professor da sala de aula.

[...] a parceria só tem sentido à medida que as colaborações oferecidas permitam operar essa distinção. Ela só é educativa à medida que as contribuições realizadas pelos parceiros externos sejam retomadas [...]. Nesse sentido, se a parceria é indubitavelmente uma fonte de integração, se ela permite direcionar os saberes, ela deve ser obrigatoriamente acompanhada de uma vigilância que impeça qualquer confusão de papéis. (MEIRIEU, 2002, p. 169)

Foi nesse contexto de parceria que buscamos estabelecer um ensino colaborativo em que o aluno Filipe pudesse se beneficiar e aprender. Concordamos com Capellini, quando defende que o ensino colaborativo pressupõe

[...] oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Por isso, motivação, compromisso pessoal e participação voluntária são ingredientes importantes para o sucesso do ensino colaborativo. (CAPELLINI, 2008, p. 13)

Dado o contexto exposto, foi possível a formação do Episódio 7, que se constitui de dois momentos distintos: um pela via da mediação de Camila, e outro por um relato da professora de Educação Física em uma situação durante sua aula. Ambos evidenciam o uso dos gestos e o próprio processo de simbolização que o aluno vai desenvolvendo, nos mostrando que ele começa a compreender que pode ampliar o uso dos gestos para sua comunicação com o mundo, e que estes gestos têm diferentes significados e usos de acordo com a situação social e cultural em que estão inseridos.

Episódio 7 – O uso dos gestos

Pela via da intervenção da professora especialista com o aluno, aos poucos foram sendo trabalhadas atividades que o desafiavam, e gradativamente fomos percebendo avanços. Assim, no dia 28 de outubro de 2014, durante a intervenção, a professora Camila estava usando uma prancha de CAA com as partes do corpo, a professora fazia uso das imagens para trabalhar com o aluno. Por demonstrar melhor compreensão daquilo que estava sendo ensinado, ficou evidente que o aluno já estava fazendo uso dos gestos. A seguir a descrição do vídeo que evidencia isso:

[...] enquanto Camila conversa com Filipe, ele olha para a prancha, coloca as mãos embaixo da mesa, e ela aponta para a prancha. Filipe leva a mão até o dente e a professora repete o gesto. Em seguida,

Camila aponta à prancha novamente, ele observa e também encosta o dedo na prancha. Camila encosta o dedo no nariz de Filipe e ele repete o movimento feito por ela. A professora aponta para a prancha e faz uma pergunta para o aluno; ele leva a mão até o olho e a professora o elogia. Camila aponta para a prancha novamente e conversa com Filipe, que coloca o dedo no olho dela. [...] Camila continua a mediação e Filipe leva o dedo até o queixo. A professora levanta o rosto do aluno, segurando-o pelo queixo, e conversa com ele apontando para a prancha; enquanto isso, ele olha para a prancha. Camila aponta para a prancha e faz outra pergunta para Filipe; ele toca na prancha e em seguida leva a mão até a orelha. Camila mostra sua orelha para Filipe e ele a observa. (DIÁRIO DE CAMPO – ÁUDIO (24/07/14) E FILMAGEM (28/10/14))

[...] eu faço a chamada e sempre falo o nome do João e sempre falo o nome do Filipe e o Filipe não respondia, eu tinha que olhar na sala; então o Mario avisava que ele estava na sala. Agora você fala o nome dele ele faz assim (mostra que ele levanta a cabeça e olha para a professora) Ele olha pra gente quando está fazendo a chamada, ele olha para o professor. Eu não esperava que ao falar “Filipe”, ele responderia “presente”, mas eu dizia o nome e começava a falar “eu não estou vendo o Filipe! Cadê?”. Eu ficava olhando pra ele até ele olhar pra mim, porque ele nem olhar ele não olhava, ele estava fazendo alguma coisa, falava Filipe e ele continuava; até que ele percebia que eu não seguia adiante e ele olhava pra mim ai eu fazia assim pra ele (sinal de positivo). [...] Comigo ele usa muito o apontar, o que ele não fazia, hoje, passei a deixar entrar lá na sala da educação física, ele olha aquilo tudo e eu não sei se ele vê o mais colorido, porque às vezes ele aponta o que ele quer, ele mostra o que ele quer eu falo assim: pode pegar Filipe. Aquele jogo de encontrar tem uma cartinha com a figura e no tabuleiro. Ele adora aquilo. (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA – MARIA – DIÁRIO DE CAMPO, áudio gravado 15/12/14)

O Episódio 7 nos ajuda a compreender que Filipe está fazendo uso dos gestos de forma significativa e contextualizada. Não é um apontar desprovido de sentido; pelo contrário, tem uma intenção clara de sinalizar seus desejos e interesses, bem como responder ao seu interlocutor o que lhe está sendo perguntado acertadamente. Nessa direção, Padilha destaca, ao analisar o uso do gesto:

a) o gesto – como possibilidade de participar das ações, como expressão da vontade, companheiro da palavra, modo de se fazer entender. “O gesto é o signo visual que contém a futura escrita [...]”. A gestualidade limitada e estereotipada que acompanha a vida de muitos deficientes mentais [e/ou pessoas com autismo] e é um dos signos da deficiência, pode converter-se em gestos harmoniosos, indicativos de si mesmo e do mundo e portanto, podem se converter em novos signos de convivência social com maior aceitabilidade nos grupos sociais de nossa cultura; (2001, p. 183)

O uso dos gestos pelo aluno e a simbolização dos mesmos nos leva a perceber que Filipe iniciou o seu processo de inserção social enquanto atividade humana. Nesse sentido, percebemos o quanto a escola pode fazer através da utilização de recursos específicos para que o desenvolvimento das esferas do simbólico possa acontecer (PADILHA, 2001). A escola desempenha papel central para que os processos educativos significativos possam emergir, considerando o aluno como um ser social e não apenas biológico; assim a educação tem uma finalidade que antes de tudo é social.

Autoras como Pinto e Góes (2006, p. 13) defendem a importância que a educação tem ao ser humano:

Em vista disso, torna-se fundamental que a educação oriente esforços para a busca da elevação dos modos de funcionamento dos sujeitos, de maneira a permitir a convivência e a atuação em diferentes espaços sociais. Para tanto, a educação precisa pautar-se por uma visão prospectiva, de investimento nas potencialidades e estabelecimento de desafios, sem atrelar-se às limitações que o sujeito possui. Assim, não podemos nos conformar com uma escola que simplesmente utilize métodos reduzidos e simplificados de ensino e que ofereça à criança deficiente uma “pedagogia menor”, “uma educação minimalista”.

Concordamos com Padilha (2001), quando argumenta que somente o gesto não é o suficiente para inserir o sujeito no mundo da linguagem; é um começo significativo, mas a palavra também é necessária. Como fazer isso com um aluno sem fala articulada? Como inseri-lo no mundo da linguagem usando mais do que gestos? Que outras formas de comunicação podem se constituir num processo amplo de linguagem? São perguntas que ainda estamos perseguindo.

Padilha (2001), ao realizar seu estudo de doutorado, trabalha com uma jovem com deficiência intelectual, Bianca, e destaca que:

Estudar o gesto como manifestação simbólica, como signo e também modo de comunicação, quando se toma a perspectiva histórico-cultural como fio condutor das reflexões, necessariamente nos faz lembrar as trajetórias do desenvolvimento do homem cultural descritas por Vygotsky: a evolução biológica do animal ao homem (filogênese); a evolução histórico-cultural e o desenvolvimento individual (ontogênese). (PADILHA, 2001, p. 175)

Assim, os gestos ajudam a dar sentido e ao mesmo tempo são uma maneira de constituição da linguagem, por ajudar à comunicação. São justamente os gestos

que nos oferecem pistas e indícios para pensar formas de linguagem para alunos com autismo sem fala articulada e numa interação social, pois é na relação com o outro que estabelecemos conexões e simbolismo para os meus próprios atos. Então Padilha, baseando-se nos estudos de Vigotski, destaca que “[...] seria impossível haver linguagem fora dos processos de interação entre os homens” (2001, p. 49). A autora traz ainda problematizações para pensar a linguagem, fundamental para o desenvolvimento do pensamento, dos alunos com autismo, ao nos sinalizar que a linguagem

[...] entendida como trabalho constitutivo exclui, de modo radical, a possibilidade de que o desenvolvimento cognitivo possa acontecer desvinculado da linguagem do outro e dos signos; impossível pensar o desenvolvimento cognitivo fora da cultura e da linguagem; impossível pensar isso tudo sem o papel fundamental dos processos de significação. (PADILHA, 2001, p. 186)

O Episódio 8 retrata o processo evolutivo do aluno no que se refere ao processo de escrita e identificação das letras do alfabeto a partir do nome dele. A professora especialista estava preocupada com o processo de alfabetização do aluno e sentia-se também responsável por fazê-lo acontecer. Filipe ainda não sabia escrever todos os símbolos das letras do alfabeto e isso muito incomodava a professora Camila, pois em sua concepção, numa sociedade letrada, para que haja a inserção cultural, a criança precisa adquirir esta habilidade. Como ele ainda se encontrava em processo de aprender a linguagem escrita, ela utilizava o alfabeto móvel como um recurso auxiliar.

Episódio 8 – Escrita do nome

A professora Camila trabalhava com Filipe a escrita do nome dele e a escrita das vogais. Assim, a primeira atividade tinha como proposta ligar as vogais a partir da correspondência – ele o faz de forma correta. A segunda atividade era ele completar as vogais que faltavam no nome (“F_L_P_”); a primeira vogal foi escrita com facilidade, mas apresentou dificuldades para as demais. A terceira atividade utilizava 3 fichas diferentes com as seguintes palavras em letras maiúsculas: “FILIPE”, “JOÃO” e “AMIGOS”. Filipe tinha que usar as letras do alfabeto móvel para montar as palavras – uma forma de escrita, pois ainda não sabia escrever a maioria das letras. Ele começa a fazer a atividade proposta sem grandes dificuldades, mas durante a realização parece se desconectar do processo. Camila interrompe a atividade e o leva para dar uma volta na quadra, durante 5 a 8 minutos,

e retorna com o aluno ao Laboratório de informática onde estavam sendo realizadas as atividades; ela retoma a atividade, que é realizada pelo aluno sem grandes dificuldades (DIÁRIO DE CAMPO, 04/09/14).

Durante a realização da atividade, o aluno evidencia seu cansaço com atividade e se desconecta do processo. Filipe, naquele momento, ainda sentia necessidade de tempos, e fazia pausas para então retomar as atividades. Não defendemos que todo aluno com autismo precisa de “tempos” ou saídas para voltar a se estabilizar, mas Filipe tinha essa demanda, que foi sendo trabalhada aos poucos. A ampliação dos tempos foi sendo feita a partir das zonas de interesse do aluno, assim, as atividades propostas foram mais atrativas e isso facilitou o processo. Esporadicamente, sem razão aparente, ele ainda tinha necessidade de “dar um tempo”, no entanto, as incidências destas pausas foram menores. Compreender essa especificidade e necessidade do aluno rendeu à professora a condição de reconectá-lo à atividade em andamento. Pois durante o passeio a professora continuou conversando sobre o nome dos amigos de classe e de como podemos registrá-los. Ele encontrou um amigo e a proposta foi escrever o nome desse amigo. O encontro deu sentido à atividade, pois a professora captou a oportunidade e teve condições de usá-la a seu favor. A mediação “[...] como ação compartilhada entre pessoas com os elementos mediadores. A criança entra em comunicação prática e verbal com outros sujeitos que já dominam as ações e operações com os mediadores culturais” (SFORNI, 2008, p. 5).

A próxima seção trata do percurso de Filipe em 2015, que ocorre predominantemente em sala de aula.

5.3.2 Filipe em seu percurso educativo pela via do contexto da sala de aula regular em 2015

Nessa seção apresentamos o percurso educativo de Filipe durante o primeiro semestre do ano de 2015, no contexto da sala de aula regular e das intervenções realizadas pela professora especialista Camila junto ao aluno, tanto na sala de recursos quanto na sala de aula. O aluno realizava o atendimento educacional especializado no contraturno na APAE-Serra.

Iniciamos por evidenciar os movimentos feitos na sala de aula regular, pensando uma prática pedagógica que contemplates a aprendizagem e

desenvolvimento dos alunos Filipe e Douglas (que também era público-alvo da educação especial, por ter um atraso global do desenvolvimento). Ambos os alunos estavam no “4º ano 2”, com mais 28 colegas. O contexto educativo da turma era composto por uma diversidade de alunos, e sentimos a necessidade de realizar um trabalho que tornasse a diversidade como eixo de discussão coletiva.

Assim, em uma das redes de conversas/planejamento para o ano de 2015 (no dia 19 de fevereiro desse ano), estavam a professora Elisa, do “4º ano 2” (turma do Filipe), a professora especialista Camila e eu. A professora Elisa relata as questões de *bullying* que vinham ocorrendo em sua sala de aula; a partir disso, tomou-se a decisão de que a cada 15 dias o tema diversidade seria trabalhado na sala de aula. A ideia era discutir as diferentes deficiências, as questões de gênero, o racismo, o *bullying* e outros temas. O objetivo era trabalhar as diferenças de um modo lúdico, e ao mesmo tempo discutir tensões tanto da sala de aula como da sociedade. Essa frente de trabalho teve início no dia 23 de fevereiro de 2015, com o episódio “Lucas, um intruso no formigueiro”, relatado anteriormente. A sequência do trabalho pode ser vista no Quadro 10, no subcapítulo 5.2. À medida em que as discussões foram sendo feitas e as experiências vivenciadas, novas e outras demandas foram surgindo. Simultaneamente, foi feito um movimento para que Filipe participasse do recreio junto com as outras crianças.

Uma escola que se pretende inclusiva precisa promover processos de inclusão em todo seu contexto, inclusive no recreio, exatamente por ser esse um momento lúdico em que as crianças usufruem da escolha das atividades a serem desenvolvidas, e marcado por uma interação social. Nesta perspectiva, Góes também defende que

[...] a noção de lugar social diz respeito às posições que a criança ocupa em relação ao outro nas interações que estabelece em atividades várias e nas brincadeiras, o que abrange o jogo de imagens e de valoração implicado no processo intersujeitos. (GÓES, 2007, p. 111)

Mesmo reconhecendo o espaço-tempo do recreio como potente, muitas vezes os alunos com deficiência não são incentivados a participar, pois não são criadas condições para sua participação. Isso acaba por legitimar muitas vezes a maneira como o aluno com deficiência é visto e tratado no contexto escolar por professores e gestores: como alguém incapaz de participar das atividades pedagógicas e também das brincadeiras. Isso é reproduzido nas mais diferentes instâncias, e não é raro

encontrar uma escola regular na qual, durante o recreio, encontram-se os alunos com deficiência todos sentados, assistindo às brincadeiras. Assim, o sucesso ou insucesso da participação e do desenvolvimento do aluno nas atividades escolares, independente de quais sejam, está diretamente ligado às relações sociais às quais ele está envolvido. Nessa perspectiva,

[...] a plasticidade do funcionamento humano e a qualidade das experiências concretas propiciadas pelo grupo social permitem avanços na formação individual, inclusive para aqueles com algum tipo de deficiência. (PINTO, GÓES, 2006, p. 12)

As experiências sociais no grupo possibilitam à pessoa com deficiência a interação com outras formas de ser e estar no mundo – é um momento de partilha. Ao mesmo tempo são inegáveis as infinitas trocas e aprendizagens que a convivência com a pessoa com deficiência também possibilita. Nossa defesa é que esses momentos não sejam configurados como uma caridade aos alunos com deficiência, mas sim como espaço potente para os dois lados envolvidos. O desenvolvimento humano é um processo cultural, e, sendo assim, origina e se transforma nas relações sociais (PINTO, GÓES, 2006). Por isso um espaço-tempo como o do recreio precisa ser potencializado de tal modo que a participação de todos seja possível. Nessa perspectiva, Padilha afirma que

[...] a participação em jogos – aspecto lúdico que, via de regra não está presente nos meios educativos ou familiares dos deficientes porque, quase sempre, dirigidos a um “pedagogês”, [...]. No jogo, operar com o significado dos objetos, do tempo, do espaço, das regras, é um modo semiótico de lidar com o real e o imaginário. (2001, p. 184)

Nossa intenção era construir uma outra história com o recreio, que todos participassem ativamente deste momento, e que limitações físicas, sensoriais e cognitivas não fossem impeditivas para se estabelecer relações ou participar ativamente das brincadeiras. A partir do trabalho realizado na turma, Filipe gradativamente passou a participar do recreio e das brincadeiras das crianças pela via da mediação do outro. Isso se tornou muito significativo, pois nos ajudou a desconstruir a ideia de que o aluno com autismo gosta de brincar de forma isolada, que ele valoriza mais as relações com os objetos do que com as pessoas, e que crianças com autismo não possuem empatia o suficiente para desenvolver relações com seus pares. Filipe nos evidencia que crianças, independente da sua condição

cognitiva, psíquica, intelectual ou sensorial, gostam de estar com o outro. Nem sempre isso ocorre de forma natural, mas é possível criar condições para que ele entre no jogo. Assim, a mediação social pressupõe a participação do outro no processo de desenvolvimento do sujeito. Padilha, ao analisar a mediação do outro, nos afirma:

Inserção social é isso! O sentido das palavras e ações... Quis firmar o papel do outro como fundamental para que aconteça a plasticidade cerebral e, dessa forma aconteça, simultaneamente e articuladamente o desenvolvimento semiótico, que por sua vez mobiliza funções cerebrais. (PADILHA, 2001, p. 180)

Contudo, o processo de brincar no recreio começou a apresentar tensões, pois alguns alunos esqueciam seu compromisso ou não o realizavam a contento, a partir do olhar dos demais colegas, que começaram a se queixar – a tensão estava instaurada. Elisa, então em nossa rede de conversas/planejamento do dia 10 de junho de 2015, nos relata a situação, para que pudéssemos pensar uma dinâmica e uma discussão que sensibilizassem os colegas despercebidos. Organizamos um planejamento em que contaríamos a estória da *Zebrinha preocupada* para a turma; em seguida, faríamos uma dinâmica em que parte dos alunos seriam cegos, e outra parte seriam deficientes físicos. O Episódio 9 evidencia como ocorreu esse momento.

Episódio 9 – Agora sou deficiente físico, segundos depois posso também ser cego

Início o momento explicando que iria contar uma estória e que aquilo era um texto recheado de frases, palavras e letras, e, claro, também de imagens. Os alunos aguardam com expectativa o início, pois amam os momentos em que estórias são contadas. Contando a estória, buscando variar o tom de voz e a forma, de acordo com cada personagem, explica o significado de algumas palavras, faz perguntas, os alunos interferem, falam de suas impressões, e a estória continua. A pesquisadora anda por toda a sala procurando mostrar as imagens do livro a todos os alunos, pois tem apenas um livro. Os alunos escutam atentamente, e ao final é feita uma interpretação de texto de forma oral. Após esse momento a professora Elisa explica que irá fazer uma dinâmica com a sala, para que eles possam vivenciar uma experiência diferente. Explica o funcionamento, os objetos que serão usados (vendas e cordas), como os utilizarão, qual seria o papel de cada um – ora os alunos simulariam cegos e deveriam ser ajudados por colegas, ora inverteriam os papéis, depois poderiam simular deficientes físicos, de modo que todos ocupassem o lugar de ajudados

e ajudadores. Todos escutam atentamente as orientações dadas. Inicia-se a dinâmica e 8 alunos são escolhidos pela professora para serem cegos e deficientes físicos. Eles são preparados e outros 8 voluntários começam a guiar os cegos pela sala de aula e também pela escola, ajudando os deficientes físicos a se locomoverem. Quando este grupo termina sua participação, chega o momento do segundo grupo participar; antes que Elisa comece a chamar os alunos, Filipe se levanta, vai até a pesquisadora que está auxiliando na atividade, se coloca de costas, para que ela pudesse lhe colocar a venda e ele se transformasse em uma pessoa cega. Ela o faz; um colega prontamente se levanta e vai ser o seu guia pela sala e pela escola (DIÁRIO DE CAMPO, FILMAGEM – 15/06/15).

A constituição desse episódio nos revela em fragmentos de segundos uma infinidade de análises possíveis, dado o salto que Filipe é capaz de fazer com o simples ato de se levantar e se colocar à disposição para a brincadeira em que ocupa o lugar do outro. “Nesse viver, junto os conflitos da história da vida e também a história da vida, a necessidade e a escolha de olhar para os detalhes do fazer-se, captando o quase imperceptível através da microanálise” (PADILHA, 2001, p. 180).

Nessa direção, a análise microgenética nos possibilita captar pistas e indícios que nos revelam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores do aluno Filipe.

Assim, através da análise microgenética busca-se compreender o processo de mudança sofrido no desenvolvimento de processos psicológicos. Tais mudanças podem ser processadas em frações de segundos, em dias ou semanas, porém é possível seguir esse desenvolvimento. Portanto, essa forma metodológica de construção dos dados requer atenção aos detalhes e a análise de episódios interativos, das relações intersubjetivas e das condições sociais da situação estudada o que resulta num minucioso relato dos acontecimentos. (PIMENTEL, 2007, p. 82-83)

A partir dos princípios da análise microgenética foi possível compreender o ato de Filipe, percebendo sua capacidade de abstração ao emitir indícios de compreensão do contexto da atividade e sentir-se responsável para ajudar pessoas que demandem seu apoio. O fato de ele se colocar no lugar do outro (cego), interpretando um personagem, demonstra um deslocamento altamente simbólico, realizando assim atividades que não realizaria de outra forma; isso nos evidencia uma reprodução do real (PADILHA, 2001; VIGOTSKI, 2003). A subjetivação que Filipe é capaz de fazer de si mesmo confirma que ele não se reconhece num lugar de diferente; pelo contrário, ele se sente diferente quando se assume cego. Assim, quem o transforma no diferente

somos nós, com nossas ações sociais, uma vez que ele não se reconhece desta forma.

Nessa direção, Góes (2000b, p. 122) nos sinaliza que, no caso “[...] do jogo de faz-de-conta, que se constitui como situação imaginária, ocorre uma libertação do perceptual-imediato ao mesmo tempo em que as regras da realidade se impõem de forma marcante”. Filipe evidencia sua capacidade de jogar o jogo da imaginação, vivenciando diferentes papéis caracterizados pelas ações do faz de conta, experimentando o “ser eu e ser o outro”. Essa transposição de papéis nos chama a atenção, pois lhe possibilitou ocupar lugares que não ocuparia de outra forma, transitando em diferentes papéis e diferentes tramas. Ao viver um “eu fictício”, Filipe entrou no plano imaginário fazendo uso de diferentes habilidades e experimentando o lugar do outro, enquanto as crianças da turma tiveram condições de compreender um pouco o que significa ter uma deficiência em nossa sociedade.

Ao experimentar ser o eu e ser o outro, a criança re-produz modelos sociais e rituais de vários espaços da cultura, experiências que propiciam a ela singularizar-se e construir seu eu. Trata-se de um eu com múltiplas faces, impregnado que está da dinamicidade vinculada aos vários personagens e seus papéis (GÓES, 2000b, p. 123).

É claro que ao brincar novas regras são inventadas no processo, mas em essência as crianças levam em conta as regras iniciais colocadas em jogo e orientadas pela professora e pesquisadora. É um momento em que re-produções culturais são evidenciadas e testadas, no que se refere à pessoa com deficiência, mas ao mesmo tempo são orientadas por um papel social que se espera delas; ou seja, agir dentro daquilo que é reconhecido como apropriado para a situação (GÓES, 2000b). Filipe foi capaz de entrar nesse jogo, realizando um intenso trabalho de identificação e diferenciação entre o eu e o outro.

Concordamos com Góes, quando afirma que

O jogo imaginário é, portanto, uma instância em que a criança maneja, por assim dizer, imagens de si e de outros membros da cultura. Nesse processo, a relação eu-outro refina-se. Isso se dá não apenas porque as crianças aprendem a negociar com parceiros (os outros presentes) e com eles compor a orquestração das ações da “história”, conforme é frequentemente lembrado nas análises do brincar. É igualmente ou mais significativo o fato de que existem os personagens encenados e imaginados, com seus papéis correspondentes. (GÓES, 2000b, p. 123)

Compreendemos que o aluno foi capaz de entrar em um processo de simbolização e operar de tal modo nos fazendo perceber a sua condição de usar a imaginação. Considerada uma função de imensa importância para o desenvolvimento, por possibilitar a ampliação da experiência humana, a imaginação abrange o que não pode ser visto e vivido pessoalmente, mas elaborado com base em relatos, descrições e imagens. O sujeito tem seu espectro de vivências expandido ao apropriar-se de fatos e acontecimentos, transpondo limites espaciais e temporais (PINTO, GÓES, 2006, p. 14). Interessa-nos o fato de o aluno usar a imaginação, pois isso nos confirma que ele não está apenas entrando numa fantasia, mas está elevando os modos de pensamento, atividade potencializadora do cognitivo e da aprendizagem. Desse modo, o fato de haver essa transformação no uso da imaginação por parte do aluno evidencia que o aluno está aprendendo e se desenvolvendo. Além disso, a imaginação é uma das funções psíquicas superiores; por mais paradoxal que pareça, é justamente nestas funções que a escola pode mediar e ajudar o aluno com deficiência, pois é através delas que ele responde de forma mais potente, em que temos condições de ajudá-lo a estar no mundo da cultura e social (PINTO, GÓES, 2006). A escola é um espaço onde é possível ampliar o uso das funções psíquicas superiores, pois elas “[...] emergem no plano das relações sociais, e o indivíduo se constrói a partir delas” (GÓES, 2000b, p. 121).

Encerramos esse episódio com a certeza de que a educação formal tem ajudado Filipe a realizar um processo de apropriação que o coloca cada vez mais como participante da cultura, da história e do social.

Nessa direção, o ensino escolar, à medida da natureza das ações realizadas, alia-se às condições objetivas de desenvolvimento dessas funções. As exigências fundamentais de observação, a atividade dirigida com vista à consecução de dado objetivo, a apreensão sistemática e detalhada de objetos e fenômenos, a comparação, generalização, abstração são, dentre outros, alguns dos aspectos que vinculam o ensino sistematizado e a captação sensório-perceptual. (MARTINS, 2012, p. 8)

Nesse momento, começamos a construção do episódio “Filipe está se comunicando?”. Iniciamos o subcapítulo dizendo que Filipe não possuía fala articulada, o que era um fator dificultador no processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, durante nossas redes de conversa com a professora Elisa e a professora Camila, sempre nos questionávamos se Filipe estava aprendendo, pois era complexo

captar evidências dessa aprendizagem. Queríamos ainda que Filipe adotasse uma forma mais sistematizada de linguagem, além dos gestos. Nessa perspectiva, em uma conversa com a mãe do aluno ela nos sinaliza que o maior sonho da vida dela era que ele falasse (no dia 13 de agosto de 2015). Essa conversa nos afetou bastante ao pensar sobre o que o silêncio do filho representava para ela, e ao mesmo tempo sobre como é se constituir humano se a linguagem é umas das principais funções psíquicas superiores para a humanização do ser?

Ao final do ano de 2014, a professora especialista e a pesquisadora haviam iniciado um movimento tímido de estudar a CAA, por vermos nessa ferramenta a possibilidade de inserção dos alunos sem fala articulada no contexto da linguagem. Foi desafiador, pois após algumas leituras e discussões sobre o assunto tínhamos muitas dúvidas sobre a confecção de pranchas, a escolha dos pictogramas, o assunto de cada prancha, por onde e como começar. As leituras foram fundamentais para aprendermos a criar perguntas, mas não foram suficientes para que o movimento começasse. Eram duas pessoas leigas tentando entrar num processo que demandava a mediação do outro.

Entendíamos que a CAA era essencial no caso de Felipe, um aluno sem fala articulada. Assim, é necessário pensarmos a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA)³² como um meio de linguagem para estes alunos. As relações humanas são marcadas pela linguagem numa interação com o outro, muitas vezes pela via da fala como forma de comunicação entre as pessoas. Contudo, como isso funciona para pessoas sem fala articulada?

Alguns autores – em estudos como Nunes (2006), Givigi (2008), Nunes e Passos (2008), Correia (2014), Givigi, Nunes, Alves e Alcântara (2012), Passerino et. al. (Org.) (2013) – têm investigado a questão da CAA por compreenderem a necessidade que o ser humano tem de se relacionar por meio da linguagem, além da importância que ela tem no desenvolvimento e complexificação do pensamento do

³² Nesse estudo usaremos a terminologia Comunicação Alternativa e Ampliada. “A questão terminológica é bastante complexa e densa, o que implica maior aprofundamento dessa discussão abrangendo profissionais de diferentes campos de conhecimento. Há que se considerar também, que a linguagem se trata de um processo dinâmico e flexível e, portanto, aspectos como denominações e conceitos são passíveis de transformações e mudanças ao longo do tempo. Tal fato pressupõe constante atenção e revisão dessa temática tendo em vista contemplar os objetivos da área bem como as necessidades e demandas das comunidades atendidas” (CHUN, 2009, p. 73). Reiteramos que outros termos podem ser encontrados em estudos brasileiros, como Comunicação Alternativa e Aumentativa, Comunicação Alternativa e suplementar, Comunicação Alternativa, dentre outros.

sujeito, bem como a preocupação com os processos educativos de alunos sem fala articulada, pois a linguagem é também parte importante dos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

O surgimento da CAA é recente em nosso país, conforme nos evidencia Nunes:

No Brasil, o emprego da CAA, na forma do Sistema Bliss, foi iniciado em S. Paulo em 1978 na Associação Educacional Quero-Quero, uma escola especial e centro de habilitação que atendia paralisados cerebrais sem prejuízo intelectual. (2006, p. 313)

A CAA é um sistema que, além de possibilitar a comunicação para aqueles sem fala articulada, pode se constituir na linguagem para seus usuários, que normalmente são pessoas com Encefalopatia crônica não progressiva³³, com transtornos globais do desenvolvimento e deficiência intelectual. Concordamos com Givigi et al., ao afirmar que a CAA

[...] é uma área recente, nascida no campo da educação, que permite criar novas possibilidades de comunicação para o sujeito não falante. Os crescentes estudos científicos visam ao avanço de tecnologias para facilitar o uso desse sistema pelos usuários e a consolidação dessa área. [...] Com intuito de substituir ou suplementar a linguagem falada e/ou gestual, visando garantir condições mínimas de comunicação e interação, os sistemas alternativos de comunicação têm sido empregados em pessoas com necessidades especiais. (2012, p. 50)

Vigotski (2003) sinaliza que a linguagem é o principal mediador nas interações sociais, que possibilita ao sujeito a sua socialização e comunicação, pois o outro é fundamental na construção da linguagem. Muitas vezes ela tem sido reduzida ao contexto da fala, e esse olhar dificulta muito pensar os processos educativos de alunos também público-alvo da educação especial. Por isso precisamos ampliar os horizontes e reconhecer outras formas de linguagem e comunicação entre a humanidade.

A linguagem é compreendida como resultado de processos interacionais e não se apresenta de uma só forma para todos os sujeitos; pelo contrário, a generalização leva a equívocos, limitando o

³³ “A Paralisia Cerebral, assim chamada popularmente, tem sua identificação no campo científico como encefalopatia crônica não-progressiva da infância, sendo caracterizada, do ponto de vista clínico-neurológico, como estável” (CORREIA, 2014, p. 41). Usaremos no texto a nomenclatura encefalopatia crônica, por compreendermos ser um termo mais adequado.

sujeito a uma forma de linguagem que nem sempre o beneficia. Nessa perspectiva, a linguagem é entendida a partir de seu próprio funcionamento, e o outro, o mediador, é quem vai agir sobre a sua estruturação, interferindo na constituição do sujeito [...]. (GIVIGI et. al., 2012, p. 50)

A escola tem papel fundamental na instituição da CAA enquanto comunicação e linguagem reconhecendo esta como uma forma de apropriação do saber, uma vez que antes de a criança controlar o comportamento, ela começa a controlar o ambiente, e

Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso dos instrumentos. (VIGOTSKI, 2003, p. 33)

Ao pensarmos os processos educativos a serviço do desenvolvimento da linguagem, precisamos estar atentos e dispostos nas diferentes nuances que esse processo pode exigir.

O domínio da linguagem se realiza, pois, no processo ativo que vai além da assimilação do material fonético, da aprendizagem e domínio do aparato verbal e do entendimento geral e superficial da língua. Ao se colocar o ensino escolar a serviço do desenvolvimento da linguagem há que se destacar seu papel no desenvolvimento dos domínios fonéticos, semânticos, gramaticais e, sobretudo, cognitivos. Como tal, ele deve incidir sobre a atividade lingüística, isto é, sobre o processo de utilização da linguagem como “instrumento” de transmissão e assimilação da experiência humana, como veículo de intercâmbio interpessoal e como recurso imprescindível ao planejamento e controle das próprias ações. (MARTINS, 2012, p. 4)

A linguagem é uma das funções mais importantes do desenvolvimento humano; assim, é inconcebível que um processo educativo possa ser pensado sem que seus alunos tenham os mais variados meios de se comunicar e desenvolver essa função psíquica superior. É possível pensar o desenvolvimento de alunos sem fala articulada pela via da CAA?

A comunicação não depende apenas de ser falante, mas das situações discursivas, sendo construídas a partir das relações, onde ambos devem viabilizar a interlocução. Não recai sobre o sujeito a

responsabilidade de falar no código padrão, mas do modo como o outro – sujeito da interlocução – está envolvido nesse processo. Faz parte da dinâmica discursiva que os falantes sejam interpretados por seus interlocutores. Durante todo o processo de comunicação há negociações que promovem a mútua construção de sentidos. (GIVIGI, 2008, p. 320)

Em nossa concepção, a CAA pode ser a via pela qual o sujeito entra no jogo da aprendizagem e pode usar essa ferramenta específica para compreensão e constituição da linguagem, para além da fala. Acreditamos que assim como a fala possibilita ao sujeito criar um elo entre os processos externos e internos da linguagem, a CAA pode ser esse elo para a criança sem fala articulada, de modo a

[...] intervir diretamente no ato intelectual, requalificando a percepção, a memória, a atenção, a imaginação e os próprios sentimentos do indivíduo, conformando sua própria experiência pessoal no mundo. (MARTINS, 2015, p. 179)

Ao assumirmos essa perspectiva, estamos defendendo que a CAA num processo constitutivo de linguagem pode contribuir com o processo intelectual do pensamento do aluno sem fala articulada e com seu processo de aprendizagem, dando outra dimensão ao processo educativo deste sujeito. Concordamos com Martins, quando afirma:

A linguagem não é mero instrumento do pensamento, embora se implique completamente em sua formulação. Nem a linguagem é simplesmente o veículo do pensamento nem o pensamento é mero conteúdo interno da linguagem. Ambos só existem em suas máximas expressões ou como funções complexas culturalmente formadas, à medida que se superam na direção da construção de uma unidade entre si, isto é, no processo unitário que instituem representado pela consciência humana. A compreensão dessa unidade, por sua vez, demanda uma atenção especial acerca das particularidades do pensamento. (2015, p. 190)

É este aspecto da CAA como constitutiva da linguagem de alunos sem fala articulada que gostaríamos de destacar, pois isso nos ajuda a pensar o processo da linguagem escrita para estes alunos no contexto da escola. Desse modo, a linguagem escrita pode ser mediada como uma das vias de constituição da comunicação e da linguagem. O outro assume papel central nesse processo, mas é preciso que a criança

tenha chance de produzir, de tentar, de experimentar de forma autônoma e também com o auxílio do outro, quantas vezes forem necessárias.

Sabedoras de nossa dificuldade em iniciarmos o processo e necessitando da mediação do outro, fizemos contato com a Prof.^a Dr.^a Rosana Carla do Nascimento Givigi, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Sergipe (UFS) e coordenadora do grupo “Grupos de Estudo da Linguagem e Comunicação Alternativa (GELC)”. O grupo vem desempenhando pesquisas na área, e prontamente nos ajudou com algumas dicas, roteiros e indicação de novos textos. Esse foi um momento de estudo e descobertas.

Conseguimos acessar algumas pranchas prontas, e a partir dali a professora especialista fez algumas intervenções com Filipe, usando a imagem como principal recurso. Ainda havia muito por entender sobre linguagem e como a CAA se constitui linguagem para muitos alunos. Encerrou-se o ano de 2014, e a tarefa foi passada para o ano seguinte.

Em 2015, retomamos nossa própria promessa de alavancar a CAA, os debates e leituras voltaram, bem como a inquietação por buscar uma forma de comunicação com Filipe. Diante disso, sentíamos a necessidade de uma formação na área. Assim, nos dias 25 e 26 de março de 2015 tivemos a oportunidade de participar de uma formação oferecida pela Prof.^a Dr.^a Rosana Carla do Nascimento Givigi e pela Mestra Juliana Alcântara, na UFES. Participaram da formação a pesquisadora, a professora Elisa e a professora especialista; as duas professoras foram dispensadas de suas atividades na escola Manoel de Barros, numa ação conjunta realizada pela pedagoga Mariana e pelo diretor Luciano. Pois não há uma política da rede estadual que incentive e possibilite a formação em serviço dos professores. Assim, o grupo gestor realizou arranjos para que os alunos não ficassem sem aulas, e ao mesmo tempo para que as professoras pudessem participar da formação. Tivemos a oportunidade de aprender sobre os *softwares* que nos permitiram a confecção de pranchas, os pictogramas e as estratégias e técnicas utilizadas. Além disso, tivemos a oportunidade de entender um pouco mais sobre a linguagem e como a CAA ajuda na constituição da linguagem do aluno.

Voltamos para a escola com muitas ideias e com condições de iniciar o processo, mas isso não se deu rapidamente e acabou ficando esquecido. Problematizávamos a necessidade de começar, mas a decisão era sempre adiada em função de não ser possível conciliar uma agenda das três profissionais envolvidas na

confeção das pranchas. A escola contava com um laboratório de informática (havia acesso à internet, porém bloqueado para baixar *softwares* e programas) e alguns computadores na sala da pedagoga e na sala dos professores (que nem sempre tinham acesso à internet), portanto não tínhamos as ferramentas necessárias. Foram feitos movimentos junto à gestão, acerca da necessidade presente, mas não obtivemos solução dos problemas, e isso acabou esfriando o processo.

No mês de abril (precisamente no dia 30, do ano de 2015), em uma das redes de conversa com as duas profissionais, a pesquisadora trouxe de volta o assunto e o quanto isso potencializaria a aprendizagem da linguagem falada e escrita. Foi feita uma reflexão sobre o empenho da escola para que participássemos do curso e sobre a escola não ter um retorno concreto da formação. Diante disso, marcamos para junho, num feriado, a data para nos reunirmos, mas como ainda faltavam muitos dias começamos timidamente a planejar (no dia 5 de maio de 2015) a confecção das pranchas a partir protocolo inicial para CAA³⁴ (APÊNDICE D). A partir do planejamento feito, cada uma de nós tentaria confeccionar uma prancha. Continuamos a conversar sobre o assunto por meio de um aplicativo de mensagens e, como o tempo de planejamentos coletivos era escasso, criamos um grupo do qual participavam a professora da sala de aula regular, a pesquisadora, a professora especialista e a pedagoga. Esse grupo nos permitiu um diálogo ainda melhor entre nós e uma articulação potente entre os envolvidos.

Começamos usando o portal³⁵ *Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa* (ARASAAC), um programa de uso gratuito que possui bastante recursos e, em nossa concepção, atenderia perfeitamente às necessidades numa fase inicial. Muitas dúvidas surgiram após os primeiros contatos com o *software*; encontramos e assistimos alguns vídeos explicativos, e passamos a nos familiarizar com o aplicativo. No dia 9 de junho de 2015, fizemos (a pesquisadora, Elisa e Camila) mais um planejamento sobre o assunto, para compartilhar avanços, dúvidas e dificuldades – este foi um encontro prospectivo – e continuamos nossas tentativas individuais, que eram compartilhadas no grupo de conversas, no momento de recreio.

³⁴ O Grupo de Pesquisa “Grupos de Estudo da Linguagem e Comunicação Alternativa” nos disponibilizou o protocolo de autoria da coordenadora Rosana Carla do Nascimento Givigi.

³⁵ O portal ARASAAC oferece recursos gráficos e materiais para facilitar a comunicação daquelas pessoas com algum tipo de dificuldade nesta área.

No dia 22 de junho do mesmo ano, a professora Elisa apresenta a prancha para Filipe. Ela e a pesquisadora explicam para a turma essa nova ferramenta que será usada com o aluno, as razões do uso, o objetivo, e solicitamos o apoio das crianças nessa nova empreitada. As crianças ficam empolgadas com a possibilidade de Filipe “falar” com eles através das imagens. Elis, uma aluna que é muito sensível às questões de Filipe, nos pergunta: “não teremos mais que adivinhar o que ele quer?”. Respondemos que possivelmente a comunicação com ele será bem mais fácil.

A professora da sala de aula trabalhava com os alunos noções de tempo e se propôs a fazer uma prancha em que os horários das aulas estivessem presentes. Assim, a capa do livro didático de cada disciplina se constituiu em um pictograma para sinalizar a troca de disciplinas e ao mesmo tempo demarcar o tempo de cada aula. Além disso, também fez uma prancha em que o aluno pudesse sinalizar as suas necessidades básicas usando as pranchas. Inicialmente, para facilitar a compreensão de como usá-la, utilizamos pictogramas não oficiais, ou seja, fotos dos livros, do banheiro, do refeitório, do bebedouro, dos objetos pessoais dele, para lentamente introduzirmos os pictogramas oficiais. A pesquisadora fez uma prancha com fotos dos objetos pessoais dele, cadernos, borracha, lápis, estojo, cola, tesoura, mochila. Apresentamos as pranchas a ele e explicamos como usá-las; solicitamos inicialmente que ele pegasse determinado objeto usando as pranchas. Inicialmente a prática pareceu um pouco confusa, mas rapidamente ele entendeu que aquilo ampliava sua condição de se comunicar não só com as professoras, mas também com os colegas. Passou a pedir emprestados objetos como cola e tesoura. Quando tinha o desejo de usar um objeto do colega, pois era diferente do dele, Filipe rapidamente pegava a prancha, se dirigia ao colega e apontava o que queria. Os colegas, cientes do movimento, estavam atentos para ajudá-lo, e se por acaso ele sinalizasse que queria algum objeto sem usar a prancha os colegas fingiam não estar entendendo, para que ele pudesse voltar e pegar a prancha.

À medida que o aluno entendia e usava o método, passamos a perceber quais aspectos podíamos melhorar, os pictogramas que poderiam ser introduzidos, e gradativamente fomos ampliando. O dia 29 de junho de daquele ano foi um feriado, e resolvemos nos reunir na casa de Elisa para um mutirão de confecção de pranchas. Destacamos que a relação pessoal e profissional possibilitava que estes momentos se constituíssem agradáveis e de rica experiência de aprendizagem coletiva. O

trabalho nos transforma e nos constitui, por isso compreendemos que precisa ser aprazível.

Filipe começou a usar as pranchas naturalmente, para ampliar sua forma de se relacionar com o mundo. Seus desejos passaram a ser prontamente atendidos, a comunicação ficou mais rápida. Logo o outro compreendia seus desejos. Góes nos sinaliza, em seus estudos, que Filipe passava a pertencer a um grupo de pessoas que usam a linguagem

Nas relações sociais do indivíduo com o grupo social, a linguagem é fundamental. A palavra veio, num nível mais geral, a caracterizar a condição humana. Em termos mais específicos, na ontogênese, a linguagem tem a função de regular as ações e de propiciar a conduta intencional humana. Através da linguagem, o indivíduo prepara um ato a ser consumado. (GÓES, 2000b, p. 118)

Durante a troca das aulas, a professora estava atenta para ajudá-lo: ela falava e também sinalizava para ele qual disciplina começaria a seguir, e logo ele se preparava, pegando o livro didático e o caderno da disciplina. No início o aluno passou a ir muitas vezes ao banheiro e beber água, achou interessante, mas gradativamente fomos explicando as regras da turma, e que as mesmas valiam para ele. Mesmo que ele soubesse dizer claramente o que queria, havia um tempo estabelecido para cada atividade. Ele logo compreendeu. O processo caminhava bem, Filipe havia compreendido como usar as pranchas e que aquilo era facilitador da sua comunicação, mas como esse movimento se constituiria em linguagem e o ajudaria a desenvolver o pensamento?

Os estudos de Martins nos ajudaram a compreender um pouco mais sobre a linguagem:

Cabe observar que embora evidente a interconexão entre pensamento e linguagem, em suas origens, eles não coincidem. A finalidade primária da linguagem é servir de meio de comunicação enquanto a finalidade do pensamento é o conhecimento e a regulação do comportamento. (MARTINS, 2012, p. 5)

O ensino escolar, na tarefa de desenvolver a linguagem, precisa ajudar o aluno nos domínios fonéticos, gramaticais e cognitivos. Reconhecendo a linguagem como um meio de transmissão e assimilação da experiência humana, nosso desafio era ajudar Filipe a compreender que mesmo sem o uso da fala, mas pela via da CAA, era

possível construir simultaneamente a linguagem escrita. Ainda assim, continuávamos a usar a linguagem oral com o aluno – na verdade usávamos múltiplas linguagens, por compreendermos que ele poderia usar a melhor forma para gradualmente se apropriar dos conhecimentos a ele mediados (DRAGO, 2012).

Episódio 10 – Filipe está se comunicando?

No dia 2 de julho de 2015, a professora de Educação Física, Maria, aborda em planejamento coletivo a pesquisadora e a professora da sala de aula Camila, com o seguinte relato “eu estava na quadra, na minha aula, com a turma de Elisa, quando vejo Filipe aproximar-se com um papel na mão; ele me mostra a figura do bebedouro. Eu não acreditei, pois o costume era Mário vir com ele e me pedir para levá-lo para beber água. Desta vez, ele estava sozinho; deixei ele ir beber água, ele saiu, foi ao bebedouro, foi na sala, guardou ‘o papel com as figuras’ e voltou para a aula. Filipe está se comunicando?”. Elisa e eu nos entreolhamos, pois sabíamos que ele estava usando as pranchas conosco em nossas intervenções, mediações, mas não sabíamos do uso em outros espaços. Elisa então explicou para Maria que estávamos tentando uma forma de comunicação alternativa e ampliada com o aluno. Maria então nos dá os parabéns, diz que achou ótima a iniciativa e que isso vai ser um facilitador dos processos com ele. (DIÁRIO DE CAMPO).

O que é comunicar? Como ampliar a linguagem de usar apenas gestos para estar numa outra forma de ser compreendido? O que isso significa?

Ao pensarmos os processos de comunicação para Filipe, nossa preocupação era que esta se constituísse em linguagem para o aluno, e, ao iniciarmos o processo de implementação da CAA, o aluno foi nos evidenciando o quanto essa ferramenta poderia nos auxiliar no processo de mediação da linguagem escrita. Nossa defesa tem sido de que a CAA e a linguagem escrita podem ser processos que se complementam e ajudam o aluno a aprender e se desenvolver.

[...] a capacidade especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais. (VIGOTSKI, 2003, p. 38)

Filipe gradativamente se apropria e amplia sua linguagem, inicialmente composta só por gestos – agora também usa as pranchas como comunicação e gradativamente complexificando a linguagem. Concomitante a esse movimento, o processo de aprender a linguagem escrita também acontecia e ganhou um novo sentido a partir do uso das pranchas. Começamos a pensar a linguagem escrita a partir das imagens dos pictogramas, pois além da imagem, há uma forma de escrita que também traduz cada imagem. Construir esse conceito com ele demandou compreender o uso da escrita, não como mera transcrição da fala, mas principalmente como registro e recurso para nossa memória. Martins argumenta que a memória,

[...] por sua vez, é o ponto de apoio primário do pensamento, haja vista inclusive que, nos primórdios do desenvolvimento, “pensar é recordar”. Contudo, há que se diferenciar a memorização natural, mecânica e involuntária, e a memorização culturalmente formada, isto é, a memória histórica. Se a primeira assegura o registro espontâneo de episódios casuais e isolados, graças a segunda o ato de memorização se transforma em um processo volitivo, condição para que se alie a outros processos superiores – a exemplo da linguagem, pensamento, imaginação, sentimentos etc. (MARTINS, 2012, p. 9)

É a partir deste uso articulado de memória e linguagem que queríamos que Filipe se desenvolvesse. Nossa intenção era que ele compreendesse que os sons e os símbolos da escrita estão diretamente ligados com a maneira que ele se comunica.

A professora Elisa estava trabalhando substantivos com a turma; isso foi facilitador para potencializarmos o processo com o aluno na sala de aula. A professora especialista, numa articulação conosco, focou sua ação pedagógica na linguagem escrita. O fato de Filipe fazer o uso dos gestos, da imaginação, ampliar sua forma de linguagem foi potencializador do processo para apropriação da linguagem escrita.

[...] concomitantemente, aumenta a possibilidade de elaboração do pensamento e de construção conjunta do conhecimento, o que, por sua vez conduz a um nível cada vez maior de conscientização e participação efetiva da sociedade. Neste processo, a linguagem escrita constitui um instrumental poderoso e valioso a ser adquirido, compartilhado e desenvolvido. (SMOLKA, 1985, p. 2)

No próximo episódio trataremos da Uva e de como Filipe sinalizava aos envolvidos no seu processo educativo as vias necessárias para que ele pudesse aprender. Durante os planejamentos com as professoras Elisa e Camila, sempre tivemos como preocupação: pensar uma ação pedagógica em que o processo de

apropriação da linguagem escrita do aluno pudesse ocorrer tanto na sala de aula regular quanto nas intervenções realizadas pela professora Camila. Isso precisava ocorrer dentro do que estava sendo ensinado aos demais alunos, de acordo com o currículo regular. Por compreendermos que os alunos com deficiência precisam vivenciar o mesmo currículo que a turma, nossa aposta é que a mediação e as estratégias pedagógicas (bem como os objetivos) é que serão diferenciados quando houver necessidade.

Por conseguinte, a seleção de conteúdos e a forma organizativa da aprendizagem, [...] não são fatores que possam ser secundarizados. Da mesma forma, para a pedagogia histórico-crítica há que se identificar, no ato educativo, sob quais condições a aprendizagem opera verdadeiramente a serviço do desenvolvimento dos indivíduos. (MARTINS, 2013, p. 136)

Outra questão fortaleceu nossa empreitada de pensar o acesso ao currículo para que Filipe acompanhasse a turma: quando ele, a partir do final de março de 2015, começa a se recusar a fazer qualquer atividade diferente daquela que os colegas estão realizando, nos evidenciando seu pertencimento à turma. Tal movimento foi possível pelo acolhimento e reconhecimento que o grupo tinha em relação a ele. Outro aspecto que gostaríamos de chamar a atenção é o processo de Filipe se constituir enquanto sujeito de desejos e reconhecer a sala de aula como seu espaço de pertencimento.

Até aquele momento, os atendimentos/intervenções realizados por Camila ocorriam durante as aulas (2 vezes por semana, com duração de 60 minutos cada), em outro espaço que não a sala de aula. Essa prática se deu em 2014, pois a mãe se recusava a trazê-lo no contraturno, e isso perpetuou em 2015 – pois, como ele estava recebendo o atendimento educacional especializado na APAE Serra, não participava na escola em que estava matriculado. Em função do trabalho iniciado em 2014, Camila não quis abrir mão dos atendimentos, mas insistia em fazê-lo durante o horário de aula. Problematizamos em algumas situações que essa prática o excluía das atividades de sala de aula, mas a decisão era da professora. Em sua concepção, a intervenção realizada em um espaço mais silente, individual, potencializaria a aprendizagem do aluno. Contudo, ao final do mês de março de 2015, Filipe começou a ter resistência em ir para sala de recursos e, quando lá estava, realizava as atividades aligeiramente e guardava o material, sinalizando que queria voltar para

a sala regular. A professora insistia com outra atividade e ele começava a ficar ansioso e a realizar a estereotipia de bater palmas. Passamos a perceber que o quadro de ansiedade e a estereotipia se manifestavam quando ele estava fora da sala e quando dentro da sala de aula realizando atividades diferentes daquelas que os colegas de turma realizavam.

A partir disso, Camila redimensionou seu trabalho colaborativo, de modo que pudesse realizar suas intervenções com Filipe em sala de aula regular e a partir do conteúdo com o qual a professora Elisa estava trabalhando. O planejamento e os horários da intervenção precisavam ser rigorosos para que alinhassem todos os pontos do processo. Foi um grande desafio, devido à carga horária da professora especialista, bem como sua demanda por atender outras turmas. A melhor forma que encontramos foi o planejamento coletivo uma vez por semana e as inúmeras conversas por telefone e pelo aplicativo de celular *WhatsApp*. Havia em alguns momentos necessidade de mudança no planejamento previsto, e precisávamos articular rapidamente as informações. Nem sempre tudo ocorreu satisfatoriamente: Filipe era um aluno faltoso e por vezes tivemos que reorganizar dias, horários e conteúdos, para que pudéssemos contemplá-lo. Em outros momentos, tivemos que abrir mão daquele planejamento, pois o aluno ficava tantos dias sem comparecer à escola que sua turma já havia avançado no conteúdo. O tempo da escola é um tempo em que nem sempre é possível conciliar tantas especificidades e demandas. Por outro lado, muitas de nossas tentativas deram certo.

Filipe estava então numa fase em que demonstrava gostar muito de todo movimento da sala de aula, bem como de sua participação no recreio. A escola passou a ser um espaço recheado de sentido e ele passou a compreender que aquele era um lugar de produzir, o que deu a ele outra condição de ser aluno. Vimos a reverberação desse movimento também na família: a mãe de Filipe, Rute, já havia passado por muitas irritações com a escola, e isso gerou um certo distanciamento e descrença no trabalho que a instituição realizava com seu filho. Este fato ficava evidente por suas atitudes; o aluno nunca faltava à APAE, mas à escola era comum – apenas no primeiro trimestre de 2015, o aluno havia perdido 25 dias letivos. Por conta desse número excessivo, Elisa e Camila, cada uma por uma via, fizeram um trabalho junto a Rute, para que ela trouxesse o aluno à escola. A mãe deixa claro que a APAE é a prioridade (em 19 de maio de 2015). Camila sentiu-se frustrada e nos relatou que todo esforço não era reconhecido pela família. Nesse momento, relembramos o histórico de Filipe

na escola em 2014, as tensões por conta do rodízio de professores, o aluno sendo dispensado das atividades escolares, e imaginamos como teriam sido seus anos anteriores. Aquela era uma relação desgastada, que precisava ser recuperada. Incentivamos ambas as professoras a mostrar tudo que estava sendo feito em prol do aluno: todos os recursos, as atividades, e um breve relato diário sobre como ele vem reagindo. As duas profissionais iniciaram essa prática, e foi bom presenciar sorrisos e uma nova aposta da mãe, de que a escola é lugar para Filipe.

Muitas vezes a escola tem feito um ótimo trabalho junto aos alunos, mas não visibiliza os movimentos para a família; esse distanciamento não é potente, e acaba se reforçando ainda mais. Capturar os avanços do aluno é fundamental para reportar à família a aprendizagem diária do aluno, e não apenas ao fim do ano, com relatórios recheados de termos técnicos.

Em um diálogo entre Elisa e Rute, a mãe de Filipe, esta apresenta uma outra concepção do trabalho da escola com seu filho:

Professora, ele não vai faltar mais. A gente vê que ele tá escrevendo o nomezinho dele. Lá na APAE a gente não acreditou, ele escreveu, ele fez do jeitinho dele, mas ele fez. A professora da APAE ficou surpresa, pois lá eles não fazem esse tipo de atividade. (DIÁRIO DE CAMPO, 17/6/15)

A expressão de aposta da mãe em nosso trabalho nos fortaleceu ainda mais em nosso fazer. Concordamos com Meirieu (2002), quando afirma que a aposta propicia aos envolvidos uma dupla vantagem: um pode ensinar e o outro pode aprender. A aposta mútua entre a escola e Rute criou uma relação sólida e de esforços individuais e coletivos que favoreceram Filipe.

No próximo episódio, Filipe está realizando uma avaliação de Língua Portuguesa, e eis que nos deparamos com o momento pedagógico.

Episódio 11 – O que é UVA?

No dia 24 de junho de 2015, durante a realização de uma avaliação de Língua Portuguesa, uma das questões era ligar a palavra à figura. Filipe consegue identificar a televisão, o lápis e as flores, mas não faz o mesmo com a palavra uva e a figura que a identificaria. A pesquisadora e a professora usam de diferentes maneiras para que possa levá-lo a compreender, mas ele deixa a questão em branco,

evidenciando que não compreendia a representação gráfica da uva (figura) apresentada. Diante deste contexto, na rede de conversa/planejamento seguinte, o caso é discutido pela professora, pela pesquisadora e pela professora especialista. Organiza-se um planejamento em que se possa contemplar essa discussão para o aluno. Assim, no dia 1º de julho, uvas de diferentes tipos são levadas para a sala de aula, e durante a aula de Língua Portuguesa, em que estão sendo trabalhados os substantivos, com os alunos Filipe e Douglas são trabalhados o conceito, a escrita da palavra, a identificação das letras, as cores das uvas; explica-se que aquela é uma fruta produzida em regiões mais frias, e a mediação vai constituindo a construção de um texto oral. A intervenção foi feita pela pesquisadora, e em alguns momentos a professora Elisa também participa e traz o exemplo para sala de aula, de modo que todos discutem coletivamente. Após esse momento, todos os alunos comem as uvas. Ao final, a pesquisadora mostra ao aluno a avaliação de Língua Portuguesa e a atividade que continha a palavra uva; o aluno pega seu lápis e liga a palavra à figura, sem maiores explicações, nos evidenciando que agora ele compreendia o que estava sendo solicitado (DIÁRIO DE CAMPO, 01/07/15).

Filipe nos evidencia, ao não saber o que é uva, que havíamos pulado algumas etapas do processo, e que o recuo se fazia necessário. Esse fato evidencia a complexidade do ato de ensinar e nos coloca diante do que Meirieu chamou de momento pedagógico:

Esse instante em que o professor, sem renegar seu projeto de transmitir, descobre que o aluno, diante dele, escapa ao seu poder, não compreende, sem dúvida sofre um pouco com essa humilhação que representa para ele o fato de não compreender, de ser excluído, ainda que temporariamente, da 'coletividade de aprendizes'[...]. (MEIRIEU, 2002, p. 57)

Discutindo esse tema, o autor destaca que o momento pedagógico é

[...] portanto, o instante em que o professor é levado pela exigência daquilo que diz, pelo rigor de seu pensamento e dos conteúdos que deve transmitir e em que, simultaneamente, percebe um aluno concreto, um aluno que lhe impõe o recuo que nada tem de renúncia. (MEIRIEU, 2002, p. 58)

O recuo era necessário para que pudéssemos não só pensar a construção do conceito, mas o próprio processo da linguagem escrita, e assim colocar Filipe de volta na coletividade de aprendizes. Nessa direção, Martins argumenta que

[...] a formação de conceitos reorganiza todas as funções psicológicas, ou seja, requalifica o sistema psíquico em sua totalidade. [...] ao requalificar as funções psíquicas é que a aprendizagem escolar cumpre uma de suas principais funções – incidir na personalidade dos indivíduos, haja vista que nela sintetizam-se as propriedades culturalmente formadas que configuram a maneira de ser de cada sujeito particular. (MARTINS, 2013, p. 136)

Entendíamos que, além de aprender, o aluno precisava simbolizar e de fato se desenvolver. Desse modo, a mediação

[...] é uma interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele “prático” ou “teórico”. (MARTINS, 2012, p. 3)

A mediação possibilitou a Filipe o início do processo de elaboração conceitual. O objetivo é que o aluno alcance o conhecimento, aprenda-o e se desenvolva dentro de um processo social e cultural. Assim, apropriar-se dos signos da cultura demanda um processo de mediação em que o foco sejam as funções mentais que estão envolvidas no processo de apropriação do conhecimento. Nesse caso, para que a apropriação ocorra, a comunicação verbal e prática devem ser intencionalmente dirigidas para a reprodução das ações adequadas com o objeto em pauta, de modo que sejam apropriadas pela criança como instrumentos simbólicos que permitem a ação mental com o mundo circundante. Com o processo de internalização, as marcas externas – os signos – são transformadas em processos internos de mediação do sujeito com o mundo (SFORNI, 2008). O mediador precisa ser alguém capaz de guiar a atenção, a memória, a percepção e a imaginação do aluno em uma interação com a linguagem escrita. Isso não ocorre de espontaneamente: há que se ter um planejamento da ação pedagógica, uma organização do ensino para que se acesse o conhecimento acumulado pelas gerações anteriores. Para o pesquisador,

[...] a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo envolve convenções que não são dadas ao conhecimento somente pela observação do uso que as demais pessoas fazem desses signos. Mesmo estando em um ambiente letrado, o que implica interação constante com letras, palavras, textos, numerais e demais representações gráficas, a comunicação prática com outras pessoas usuárias dessa forma de linguagem não é suficiente para que a criança se aproprie desses elementos mediadores. (SFORNI, 2008, p. 6)

Ao pensar o processo de apropriação da linguagem escrita para alunos com autismo, percebemos a necessidade de usar múltiplas linguagens (DRAGO, 2012). Assim, a imagem, o objeto, os diálogos com o aluno vão constituindo formas de ajudá-lo a se inscrever no contexto. Na mediação feita com Filipe sobre a uva, foram trabalhados o conceito, a escrita da palavra, a constituição das sílabas, os símbolos, o som e a construção textual que a palavra permite. Oralmente pudemos construir um texto que depois foi transcrito pela pesquisadora. Compreendemos esse arcabouço de ações como significativas em prol da linguagem escrita e que ela fizesse sentido. Para que isso aconteça, faz-se necessário “[...] atribuir-lhe um valor cultural, e a linguagem escrita como valor cultural, pode ser mais ou menos relevante em um contexto [...]” (SMOLKA, 1985, p. 3).

Por vivermos em uma sociedade letrada, a linguagem escrita tem uma funcionalidade que precisa ser aprendida e significada pelos alunos, independente de suas condições cognitivas, sensoriais ou físicas. Na busca por atribuir sentido a toda ação pedagógica e ao processo da aquisição da linguagem escrita, buscamos garantir o acesso da turma aos mais diferentes meios culturais, históricos, sociais. Assim, durante o ano fizemos algumas aulas de campo, no Planetário da Ufes, no Palácio Anchieta, na Igreja dos Reis Magos, na Casa do Congo e no Museu Histórico da Serra. Essas visitas sempre ocorreram atreladas aos conteúdos que estavam sendo estudados em sala e funcionavam também como uma forma de dar concretude e ao mesmo tempo ampliar o capital cultural e histórico de todas as crianças. Concordamos com Sforzi, ao afirmar que

O homem não se relaciona diretamente com o mundo, sua relação é mediada pelo conhecimento objetivado pelas gerações precedentes, pelos instrumentos físicos ou simbólicos que se interpõem entre o homem e os objetos e fenômenos. Do mesmo modo que os instrumentos físicos potencializam a ação material dos homens, os instrumentos simbólicos (signos) potencializam sua ação mental. (SFORZI, 2008, p. 3)

Entendemos que os movimentos realizados possibilitaram o Filipe iniciar o processo de aquisição da linguagem escrita: primeiramente os símbolos, a compreensão da palavra, e por fim a produção oral, feita com o uso de pranchas de CAA. O trabalho com Filipe, pela via da ação colaborativa com as professoras, evidencia a potência mediadora de tais ações. Por outro lado, também sinaliza que

professores de sala de aula demandam a presença de profissionais de apoio, e que os professores especializados podem ser tais mediadores do professor. As ações, atividades e episódios colocam Filipe como um ser-no-mundo social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Relembrar o vivido na realização da pesquisa nos faz refletir o quanto esse processo de constituir-se pesquisador é instigante e desafiador. O estudo de doutorado juntamente com o processo de pesquisa vivido foi extremamente rico para nossa formação enquanto pesquisadora e professora, pois nos levou para zonas de nós mesmos que desconhecíamos, tínhamos conhecer e que nos alegramos em conhecer. Pois enquanto pesquisadora, precisamos aprender o significado de fazer perguntas incômodas, de olhar no olho e problematizar a ação, de se colocar à prova também como “colaborador”, de problematizar o próprio caráter da pesquisa-ação, de viver o processo da autorreflexão enquanto pesquisador, de se questionar em muitos momentos se o vivido constituía-se em uma pesquisa-ação, de se colocar à prova quanto à escolha da temática, de se sentir impotente diante do vivido, de se sentir perdido diante de tantas informações novas, de se permitir jogar por terra as certezas e ideias pré-concebidas sobre a gestão de um contexto educativo, a escola inclusiva, as práticas pedagógicas, os processos de linguagem, e sim poder voltar do labirinto seguindo o fio e tendo a certeza de que alguém segurava o novelo lá fora, à porta do labirinto/na entrada da floresta – ou seja, a orientadora.

O problema surgia quando chegávamos para mais uma orientação com inúmeras perguntas, sedentas pela solução mágica, e saíamos com mais questões; mas estas novas eram diferentes, nos ajudavam a caminhar numa direção mais acertada, não como receita ou caminho dado, mas com perguntas de alguém que tem uma experiência acumulada tanto como pesquisadora tanto como orientadora. Esse ir e vir à porta do labirinto nos permitiu entender que o ato de pesquisar é complexo, exige da pessoa uma capacidade de gerir emoções e ações, uma paciência metodológica de reconhecer o tempo do outro e aceitá-lo, também permite um enriquecimento e aprofundamento de quem o faz inimaginável. Não poderíamos fazer uso da palavra para suscitar o vivido sem antes declarar emoções e afetos contidos no olhar de uma jovem pesquisadora.

Portanto, na pesquisa-ação, não há certezas, nada está tão assegurado, por isso não devemos fazer previsões antes de vivenciar o cotidiano a ser pesquisado; é uma metodologia de investigação para pesquisadores que assumem riscos, já que “[...] a pesquisa-ação não convém nem aos ‘mornos’, nem aos aloprados, nem aos espíritos formalistas, nem aos estudantes preguiçosos” (BARBIER, 2004). Nesse

sentido, entendemos o processo vivenciado como uma atividade rica para a pesquisadora, que, segundo Pantaleão (2009), pode viver a experiência de “formar formando-se”.

Assim, a partir do vivido como pesquisadora, gostaríamos de pensar alguns pontos,

1. Gostaríamos de iniciar pelo ser/estar pesquisadora da pesquisa-ação colaborativo-crítica. Essa metodologia foi escolhida e ao mesmo tempo nos escolheu pelo próprio modo de viver a vida e a profissão de professora. Nosso primeiro encontro ocorreu em 2004, quando nos tornamos bolsista de iniciação científica; desde então temos participado e vivenciado várias pesquisas que tomam os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação.

Fazer pesquisa-ação colaborativo-crítica demanda do pesquisador um alto grau de implicação tanto com a temática quanto com os envolvidos: constituindo-se um processo de muito estudo, reflexão, ação, estando sensível às questões que emergem de modo a colaborar nos processos de busca pela solução. Reiteramos que desenvolver uma pesquisa dessa natureza exige uma dedicação grande de quem se propõe a realizá-la. Destacamos que estivemos no processo de pesquisa na escola Manoel de Barros por 20 meses (2014 e 2015), pois o estudo demandava um acompanhamento longitudinal. Não estamos afirmando que toda pesquisa-ação precisa desse tempo, mas estamos inferindo que pesquisa-ação não se constitui com “algumas idas” ao campo de pesquisa; é preciso mais do que isso: um nível de envolvimento e pertencimento que se constitui com tempo e dedicação aos que lá estão. A natureza do nosso estudo evocava grande envolvimento e tempo, assim, o pesquisador precisa estar atento às demandas que o estudo ao ser realizado/vivido solicita; isso normalmente não está dado inicialmente, mas surge em contexto.

Estar sensível em pesquisa-ação é ser capaz de captar as demandas, ter um espaço-tempo em que estas possam ser colocadas, ser capaz de dialogar colaborativamente com outro em um processo de análise e reflexão do vivido e a partir disso voltar a agir novamente de um outro modo e nesse processo “pequenas mudanças” vão se constituindo em contexto.

Ao escrevermos e apresentarmos essa forma de fazer pesquisa, algumas vezes somos questionados sobre dois pontos centrais: as mudanças que são

anunciadas como princípio e o que fica da pesquisa-ação após nossa saída, ou seja, como os movimentos iniciados com a presença do pesquisador permanecem?

Enquanto grupo de pesquisa, temos constantemente nos colocado a tarefa não de oferecer respostas prontas, mas de problematizar o próprio conceito de mudança e de permanência no tempo *chronos*. Parece-nos mais sensato pensar o tempo *kairós*, em que há um momento certo, e esse momento pode ser hoje, enquanto estamos aqui, defendendo uma tese de doutorado, como pode ser daqui a uma semana, quando uma professora que assiste nossas discussões e se depara com uma situação que a evoca a estas reflexões e a coloca diante de repensar seu fazer. Ou seja, não trabalhamos com a ideia de mensurar o dia e a hora das mudanças, mas sim o jeito como acontecem, pois nossa aposta é que elas sempre acontecem – para uns mais rapidamente, para outros num tempo posterior.

No nosso caso, a maior evidência de mudança foi o caso da professora de Educação Física, Maria. Ao chegarmos à escola, em 2014, ela era uma das mais resistentes ao processo de inclusão, e sua justificativa era a falta de estrutura e apoio, bem como não ter formação para atuar com aqueles alunos. Em muitos momentos presenciamos durante suas aulas a falta de participação do aluno com deficiência nas atividades, ou sua participação de forma muito pontual. Nossos movimentos começaram timidamente, ganhando aos poucos o protagonismo da sala de aula; os movimentos na sala de aula regular sempre reverberavam pela escola, e a professora sempre nos observava. Aos poucos, nos conselhos de classe, debatíamos a avaliação que implicava no debate da prática pedagógica, depois tivemos momentos de formação em que também discutimos sobre laudo, apoios, desconstrução de mitos em relação à deficiência, avaliação, inclusão escolar nas condições concretas, a ausência de investimento e o papel de ser professor nessas condições e a prática pedagógica. Aos poucos, durante o período da pesquisa, já percebíamos uma mudança em seu fazer, cremos que o movimento feito no recreio para que Filipe participasse ativamente evidenciou que ele era capaz de estar no ambiente esportivo. Lentamente vimos a professora envolver todos os alunos com deficiência ou TGD em suas aulas, passando a compartilhar dúvidas e tensões, bem como o sucesso de alcançar determinado objetivo junto com o aluno; mas ainda a sentíamos um pouco tímida, ousando, mas recuando em alguns momentos – em nossa concepção um movimento natural de quem está se engajando numa nova maneira de olhar a situação.

Ao final de 2015, saímos em definitivo da escola. Nossa saída ocorreu processualmente a partir de agosto de 2015; conforme explicitado, compreendemos que a saída gradativa cria condições para que os movimentos continuem e ao mesmo tempo evidencia as fragilidades do processo, dando ao pesquisador a clareza sobre o que precisa ainda apoiar por mais um tempo, para que os movimentos permaneçam; em outras situações, os movimentos acabam morrendo. Nossa saída, mesmo que gradativa, trouxe à tona as questões dos apoios em sala de aula regular, colocou a escola para debater o assunto, pensar alternativas, buscar junto ao estado sua responsabilidade, e levar à secretaria de educação a demanda clara de pensar/repensar os apoios.

Vimos também o movimento do recreio permanecer, o engajamento da professora especialista e das professoras com alunos com deficiência intelectual e TGD continuarem o fazer pedagógico que contemplasse os alunos. O trio gestor continuava atento às questões da educação especial e buscava solucionar os problemas.

Nosso acompanhamento à distancia se deu pelas inúmeras conversas de *WhatsApp*, pelas saídas para colocar as conversas em dia; discutir os assuntos da escola nunca foi desinteressante ou tido como obrigação – pelo contrário, era justamente o assunto que nos movia a nos encontrarmos e conversar sobre como os alunos estavam em 2016. Sempre que havia uma demanda, nos ligavam para escutar nossa opinião sobre a situação, de modo que continuamos acompanhando os professores e os alunos por esse tempo. Ao final de 2015, os contratos dos professores foram renovados e isso facilitou o acompanhamento em 2016, pois todos conheciam os alunos e as demandas. Ou seja, não houve um rompimento com a escola; saímos, mas permanecemos. Pode até parecer algo confuso, mas foi o meio que encontramos de perceber os movimentos reverberando e ao mesmo tempo de construirmos com a escola a colaboração no sentido que a subjetivamos. Este é um modo de colaboração que permanece, que está à disposição, que cria laços profissionais afetivos que possibilitam ser o alguém a quem recorrer para compartilhar e trocar ideias sobre as tensões e conquistas.

Voltando ao caso da professora Maria, em julho de 2016, após seis meses que havíamos saído da escola, recebemos a seguinte mensagem, pelo aplicativo de troca de mensagens:

Oiii, como você vai?

Meu contato hoje é para te agradecer por ter despertado em nós uma visão diferenciada para com os alunos especiais. Graças a você alcançamos coisas que eu nem imaginava possível. Filipe, Ana Clara e Silvana participaram da quadrilha deste ano comigo... Fiquei muito feliz e emocionada com a conquista. Foi muito bonito e surpreendente vê-los participando e felizes. Um grande abraço para você.

Confessamos guardar uma cópia dessa mensagem no aparelho celular, pois isso nos lembra todos os dias que valeu a pena apostar na mudança. Para além de acompanhar o grupo, percebemos que em 2016 o grupo que puxava os movimentos em prol da educação especial era composto por Elisa, Camila, Maria, Luana e Mariana. A pedagoga e coordenadora, mesmo com as tensões de comunicação, continuavam cada uma em sua função a busca pelo apoio na sala de aula regular. Ver os movimentos de continuidade e de tentativas desse grupo nos faz perceber que a pesquisa-ação pode desencadear movimentos prospectivos de formação continuada e de pensar possibilidades para os processos de escolarização de alunos com DI e TGD.

Nesse sentido, assim como Freitas, temos buscado pensar a partir do contexto social, político e educacional uma metodologia que tenha como foco o sujeito:

Refletindo sobre a realidade do homem e do mundo contemporâneo, nesse momento de barbárie, criada pelas relações postas pela sociedade capitalista, numa globalização que mais fragmenta que une, e buscando alternativas viáveis de restaurar no homem sua humanidade, procuro para as ciências humanas referenciais, que não tenham deles expulsado o sujeito, mas que centrando-se no sujeito, o vejam inserido no mundo e na história, portanto, abordagens que focalizem a realidade humana em uma perspectiva de totalidade e nela se impliquem buscando formas alternativas de Superação. (FREITAS, 2007b, p. 2)

2. A pesquisa-ação colaborativo-crítica nos possibilitou criar movimentos de modo a potencializar os processos de formação continuada em contexto e o trabalho colaborativo.

A escolarização de alunos com deficiência intelectual e TGD tem desafiado os espaços escolares a se reorganizarem cotidianamente nas práticas pedagógicas, nas formas avaliativas, na mediação do conhecimento, nas questões curriculares, no processo de formação e nas formas de se gerir, orientar e coordenar. As mudanças que têm sido evocadas acontecem processualmente, e na escola Manoel de Barros não é diferente. Desde o início de nossa pesquisa era possível perceber uma vontade de apostar e investir em novas alternativas – razão pela qual escolhemos a escola. Assim, reconhecemos que era um ambiente facilitador, mas que existiam/existem tensões que enquanto pesquisadora também tínhamos que administrar junto ao coletivo do grupo, se quiséssemos pensar os processos de aprendizagem dos alunos também público-alvo da Educação Especial.

O fato de tomarmos a pesquisa-ação colaborativo-crítica como o modo de fazer pesquisa nos possibilitou entrar em contato com os que estão na escola de uma maneira colaborativa, e esse princípio nos orientou em nossas ações. As escolas gostam de receber o pesquisador, desde que ele esteja lá para ajudar a pensar as tensões, colaborar e problematizar, e que isso seja marcado pela ética. A fala da professora Elisa nos evidencia as relações estabelecidas com a pesquisadora:

Então às vezes eu tinha medo que eu às vezes tenho costume de dar aula assim, brincar um pouco com os meninos e falar uma coisa assim, sabe como é que é. Então interagir, falar umas coisas assim, e eu ficava com um pouco de receio disso, né? [...] Me deixou tão à vontade e se mostrou tão igual, mas tão igual, que eu me senti muito à vontade. Então tinha dias que eu estava dando a aula e eu esquecia que ela estava gravando, filmando, fazendo o quê, que ela estava fazendo com a minha aula, né? E às vezes, dependendo da coisa, “tá gravando isso”? Aí ela: “pode ficar tranquila”. E eu continuava. Então assim, realmente pra mim foi quebrar um tabu, de que o pesquisador na escola é um empecilho; ao contrário, eu acho que Ariadna ajudou a gente, e eu, de modo muito especial, digo que eu fui agraciada de ter a pesquisadora na minha sala, de ser ela, e digo enquanto profissional independente da amizade que a gente acabou criando, mas eu fui agraciada de ter a pesquisadora na minha sala de aula; não me assustarei mais quando me deparar com uma situação dessa, porque eu acho que só fez mesmo muito bem em todos os sentidos, e me senti órfã quando ela precisou se ausentar por um tempo; abandonada, órfã de pai e mãe eu me senti né? (DIÁRIO DE CAMPO, 03/02/2016)

A colaboração como princípio das ações proporcionou um acolhimento mútuo da escola para com a pesquisadora e da pesquisadora para com a escola, e gradativamente passamos a constituir o coletivo da escola; estávamos cientes da maioria dos acontecimentos. Éramos consultadas sobre algumas questões, opinávamos e buscávamos junto com o coletivo pensar as melhores alternativas de resolver as tensões.

A pesquisa-ação assim se apresenta como uma possibilidade de articular ações colaborativas entre os sujeitos que na escola estão engajados em promover a aprendizagem daqueles que ali adentram e os profissionais/estudantes da academia, na busca de reflexão sobre o contexto, tomando as ações pedagógicas como centrais para serem pensadas em relação à apropriação da linguagem escrita desses alunos. Nesse sentido,

[...] a colaboração em pesquisa-ação tem sido elemento desencadeador de formação e mudança participativa. A colaboração e a crítica que fundamentam o processo de pesquisa-ação colaborativo-crítica se sustenta em um projeto de modificação das relações hierárquicas nos contextos de formação, assumindo os profissionais da educação como intelectuais autônomos em seus saberes e capazes de reinventar suas práticas a partir da pesquisa, entendendo-a, assim, como processos de mudança e de elaboração de novas práticas coletivas. (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014, p. 778)

Pela via da colaboração foi possível estabelecer parecerias pedagógicas com a professora da sala de aula regular, bem como com a professora especialista. E num processo, denominado por Panteleão (2009) de “formar formando-se”, tivemos a oportunidade de constituir o trabalho colaborativo junto à sala de aula e junto à professora especialista. Compreendemos que essas articulações são favorecedoras do processo de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento de alunos com DI e TGD.

No processo de pensarmos a escolarização dos alunos, foi evocada a necessidade de formação sobre a temática, sobre os modos de aprendizagem dos alunos, sobre as ferramentas específicas (CAA) que nos auxiliaram nesse processo, sobre o processo de constituição da linguagem, sobre a mediação junto aos alunos, sobre a avaliação, sobre o laudo na escola, as questões dos apoios, a compreensão da legislação como forma de lutar pelos apoios, a relação entre família e escola, dentre

outros assuntos. Isso demandou a criação das redes de conversas que se constituíram em momentos de discussões/formações para os envolvidos.

Desse modo, queremos destacar o processo de formação continuada vivido com Elisa e Camila pela via do pesquisador coletivo, que se estabeleceu pela via das redes de conversas e se constituiu num espaço-tempo de formação continuada e planejamento simultaneamente.

Para tanto, assumimos os educadores como pesquisadores capazes de gerar conhecimento sobre o trabalho docente no contexto da diferença. A lógica do pesquisador-coletivo ganhou força em nossa pesquisa, pois entendemos que é a partir dele que novos conhecimentos puderam ser produzidos, e as possibilidades de transformação emergiram, uma vez que o caráter formativo da pesquisa-ação possibilita a articulação de novas estratégias de superação para possíveis problemas que surgiram no contexto pesquisado.

O pesquisador coletivo foi fundante para o estabelecimento de colaboração (redes de apoios), para o planejamento das ações e para formação pela via das redes de conversas; a observação possibilitou a alimentação das discussões, das tensões, da necessidade de agir novamente e de percebermos que estávamos indo por um bom caminho quando assim acontecia. Foi justamente por esse coletivo que os movimentos ganharam visibilidade e foi possível contagiar (GIVIGI, 2007) outros na empreitada. Desse modo, percebemos que uma formação continuada que parte das demandas do contexto educativo se constitui mais encarnada e cercada de sentido para o professor. Isso o coloca no lugar de pertencimento, ou seja, de participação ativa no processo; não é uma formação pensada para ele, mas sim uma formação que ele sente a necessidade de aprofundar e buscar, pois é a demanda que ele está vivendo. Este fato o motiva a buscar um texto, a articular os saberes da realidade com aquilo que está sendo discutido teoricamente, a conectar a realidade de uma escola com outra, a usar a formação para pensar os outros contextos educativos em que atua.

Esse modo de pensar e fazer formação nos mostra que ela não fica limitada aos muros escolares onde ocorre; pelo contrário, ela se expande e chega a outros colegas pela via da conversa informal e formal, pelo fazer pedagógico diferenciado que desperta a curiosidade do colega, pela mudança na postura de ser e estar professor na escola concreta, pela assunção de sua função, reconhecendo-se capaz

de ensinar seus alunos, pela aposta de que os alunos diante de si podem aprender, e pelo contágio – nossa aposta mais frequente.

Defendemos a ideia de repensar a formação continuada buscando propostas em que professores estejam engajados em participar pelo desejo e não pela obrigatoriedade da fiscalização dos sistemas de ensino. Nesse sentido, estamos precisando problematizar e repensar os espaços-tempos de formação continuada, e a pesquisa-ação nos tem evidenciado a necessidade de mudarmos a estrutura da formação.

A pesquisa-ação, além de ser um instrumento de desenvolvimento profissional para o professorado [...], é um instrumento fundamental para a implantação de reformas educacionais ou de transformação da escola em que os professores e as professoras têm uma presença autônoma. (ZEICHNER, 1998, p. 255)

Os espaços-tempos destinados à formação continuada nas escolas são poucos, evidenciando o quanto os momentos coletivos são escassos, dificultando uma articulação política e intelectual dos profissionais da educação. Esse é um retrato nacional da desmobilização desta classe trabalhadora que a cada dia vive retrocessos nos direitos trabalhistas, com a perda de benefícios conquistados. Destacamos ainda que esta desmobilização também é facilitadora para as políticas de austeridade que vêm sendo impostas na educação, nas quais os investimentos foram colocados em segundo plano, pois a palavra de ordem é economizar. Uma educação de qualidade se faz com investimentos em curto, médio e longo prazo, ao contrário daquilo que temos vivenciado recentemente. O não investimento na educação tem acarretado em péssimas condições de trabalho para o professor e conseqüentemente afetado o processo pedagógico por diferentes motivos – como momentos de tensões, por exemplo, com o adoecimento psíquico e orgânico do professor.

Em relação à formação continuada, as escolas têm dificuldade em instituir uma formação em contexto que contemple as discussões locais – primeiro, pela dificuldade que o grupo encontra em refletir sobre seu próprio fazer, e segundo, pelo fato de que a secretaria de educação envia uma formação pronta em forma de pacotes que precisa ser implementada. Os pacotes formativos do “Instituto Ayrton Senna” são um exemplo disso. A pergunta que fica é “quanto essa instituição pode de fato contribuir para formação continuada dos professores?” (LIEVORE, 2012). Os poucos momentos coletivos e de formação que tivemos durante a pesquisa foi pela via de reorganizar o

planejamento e os tempos, de modo a conseguir viver outra perspectiva de formação; ou seja, uma formação que toma o próprio lócus e as ações nele contidas como objeto de análise e reflexão.

Diante disso, pensando no profissional da educação e na multiplicidade de atribuições que exerce na escola e ainda nas dificuldades que enfrenta para articulá-las, acreditamos não ser possível pensar o professor no isolamento da sala de aula. Sabemos que a relação ensinar/aprender é uma relação pessoal, porque cabe ao professor buscar as estratégias de ensino que o melhor auxiliem na mediação da aprendizagem de seus alunos. Diante dos complexos quadros de condições de escolarização e de demandas de aprendizagens tão heterogêneas, nunca foi tão necessário falar em ações coletivas no ambiente escolar.

A constituição de momentos de formação continuada no transcorrer do estudo revela as contribuições de tomarmos a escola como espaço-tempo de aperfeiçoamento docente. Nesse sentido, temos que pensar em articular temas, ações, propostas e desafios que estão presentes na sala de aula para utilizarmos como uma estratégia promotora da formação do educador mediante o desafio de educar na diferença.

Esse foi um dos pontos centrais na pesquisa: o momento coletivo que tínhamos de negociação, aprendizagem mútua, e as trocas em torno de pensar a escolarização de sujeitos com deficiência e TGD. Dentro dessa perspectiva, nesse tipo de pesquisa, Kemmis e Wilkinson discorrem, “[...] trata-se de um processo social e colaborativo de aprendizado conduzido por grupos de pessoas que se reúnem em torno da mudança de práticas por meio das quais interagem em um mundo compartilhado socialmente [...]” (2002, p. 45).

Dessa forma, entendemos que a pesquisa-ação colaborativo-crítica nos possibilitou pela via do pesquisador coletivo instituir espaços-tempos de formação continuada em que as demandas locais foram pensadas, analisadas, e em que a busca por soluções foi um objetivo estabelecido e (em muitos momentos) alcançado.

3. Ao trabalharmos com a perspectiva que os fenômenos sociais em contexto macro e micro se influenciam, gostaríamos de problematizar um pouco sobre as políticas da rede estadual no que se referem aos apoios especializados.

A escola Manoel de Barros nos traz uma amostra daquilo que é possível encontrar em grande parte das escolas da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo, evocando questões complexas como as que foram apresentadas no texto, que nos provocam e instigam. Ela nos apresenta as condições precárias em que a escola inclusiva tem tentado se constituir nesse sistema de ensino, o que acaba por fragilizar o processo, colocando a escola como a única responsável pela não inclusão do aluno ou uma “inclusão ineficaz”, ou seja, tendo a negação das condições de acesso, permanência e aprendizagem.

Desse modo, nosso trabalho buscou apresentar o contexto macrossocial, ou seja o sistema de ensino da rede estadual, as políticas propostas para que pudéssemos ter um panorama destas questões que muitas vezes estão naturalizadas como a única forma de se fazer educação. Ter a visão geral nos ajuda a compreender as questões dificultadoras, advindas do contexto macro, dos processos educativos na sala de aula regular, nosso contexto microssocial.

Nessa perspectiva, o estudo traz o contexto macrossocial, pois compreendemos que o micro se constitui/constituiu dentro do contexto macro, que se apresenta complexo e muitas vezes inviabiliza o primeiro; isso é representado, por exemplo, por o aluno Fagner não ter condições de permanência na escola pela ausência do cuidador. Tal fato impediu mais do que não acessar a escola: impediu que ele se apropriasse do conhecimento ensinado nesta instituição social, ou seja, o conhecimento acumulado pela humanidade, impedindo que ele aprendesse, conseqüentemente que se desenvolvesse e que se humanizasse.

Assim, os processos de escolarização, em nossa concepção, permitem um diálogo entre o macro e o micro indissociavelmente, pois ambos afetam/interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem vividos cotidianamente em nossas escolas.

Ressaltamos que, mesmo diante da complexidade, devemos destacar as possibilidades: como o direito a educação pode ser garantido? Como é possível construir práticas pedagógicas que resultem em aprendizagem? Não é ter uma visão romântica, mas é acreditar que movimentos potencializadores da inclusão e da aprendizagem podem acontecer. Reiteramos que não acreditamos ou defendemos

que a inclusão é tarefa única e exclusivamente do professor especialista, ou do professor da sala de regular, ou que a escola precise fazer a inclusão de qualquer forma. Defendemos sim, que a parcela de responsabilidade e contribuição de cada um seja assumida com compromisso ético e político enquanto responsável pelo direito a educação de cada criança.

Nesse sentido, o sistema de ensino também precisa prover as condições e os meios para que as escolas se constituam inclusivas. Assim, acreditamos que haja necessidade de um diálogo entre os contextos macro- e microssocial: eles precisam se apoiar, pois recursos sozinhos não se transformam em inclusão, e profissionais sem os serviços e apoios também não efetivam o processo inclusivo. Ambos são necessários para a constituição da escola inclusiva que de fato promova o acesso, a apropriação da aprendizagem e o desenvolvimento, tendo o direito à educação garantido.

Nessa perspectiva, argumentamos, a partir da realidade estudada, que a sala de aula regular está precisando de apoios, além do cuidador que é responsável pela higienização, locomoção e alimentação de alunos que demandem esse apoio; sabemos que nem todos os alunos necessitam de apoio nessa parte. Ficou evidente em nosso estudo que o aluno Filipe não necessitava de cuidador, mas sim de alguém que pudesse junto com a professora auxiliá-lo nas questões pedagógicas. Em nossa concepção, professor especialista e cuidador (que são os dois profissionais existentes no quadro funcional) são insuficientes para a garantia da efetivação da escola inclusiva. Sabemos que uma escola inclusiva se constitui por um coletivo e por investimentos por parte do estado, contudo, o professor em sala de aula regular tem nos evidenciado que mais do que um cuidador, estamos necessitando de apoios pedagógicos em sala de aula.

A professora especialista com uma carga horária de 15 horas não tem condições de ser esse apoio presente ao professor da sala de aula regular, pois ela tem outras atribuições que também são de sua responsabilidade. Diante disso, nos perguntamos é o professor especialista o apoio pedagógico que a sala de aula está demandando? Será que a organização de carga horária pensada para o professor especialista da rede estadual tem atendido as demandas existentes no cotidiano escolar?

Há uma defesa de que esse apoio pedagógico possa ser ofertado pelo coordenador pedagógico. Concordamos que ele seja ativo na escola inclusiva e na

instituição de “[...] ações que levem o professor a apostar na educabilidade de alunos que trazem singularidades marcadas pela deficiência, bem como constituir ações e ideias que garantam aos educandos aprendizagens significativas [...]” (BRECIANE, 2014, p. 22). Por outro lado, esse profissional tem tantas demandas de outra natureza que fica humanamente impossível se constituir no apoio que cada vez mais o professor tem necessitado em sala de aula. Isso não exime o coordenador pedagógico de sua responsabilidade de ser articulador de diferentes ações no que se refere à escola inclusiva. A esse respeito, Breciane afirma

Reconheço que a atuação isolada dos profissionais na escola não possibilita o avanço pedagógico dos alunos, portanto é de suma importância o trabalho evidenciado pelo profissional que atua como pedagogo, efetivando-se como uma figura fundamental na articulação das questões pedagógicas da escola. (2014, p. 178)

Estamos defendendo a ideia de um apoio que pudesse constituir-se mais efetivo à sala de aula regular. Nosso estudo evidenciou que a carga horária que o professor especialista destina ao trabalho colaborativo não é suficiente para o tamanho da demanda que lhe é apresentada; por melhor gestor que ele seja do seu tempo e por mais engajado que esteja, é uma proposta insuficiente. Percebemos que a atuação de um apoio pedagógico constante em sala de aula foi favorecedor de práticas pedagógicas diferenciadas, pois era possível constituir um ambiente com a gestão e a mediação de dois professores. Isso potencializou a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com autismo, mas também dos demais alunos.

Nesse sentido, defendemos um apoio ao professor da sala de aula que possa, pelo viés da colaboração e da troca pedagógica, auxiliar e instituir processos de mediação aos alunos; ou seja, um profissional cuja identidade profissional e atribuição devem ser pensadas para que de fato possa se constituir no colaborador de que o professor tanto necessita e que, na nossa concepção, vai além da ação do estagiário – figura frequente em alguns sistemas de ensino. Defendemos esse outro profissional que não é nem o coordenador pedagógico e nem o professor especialista, por compreendermos a ação destes profissionais “limitada” diante da demanda existente da própria função e ao mesmo tempo da demanda que a sala de aula tem apresentado.

Alguns estudos (PILON, 2013; DELEVATI, 2012; BEYER, 2006) evidenciam que há/havia sistemas de ensino que trabalham com o professor bidocente, ou o

segundo professor em sala de aula, contudo há tensões tanto na função como nas relações que são ou não estabelecidas. Alguns sistemas de ensino acabaram por extinguir o cargo. Diante disso, temos uma tensão: quem seria esse profissional a apoiar o professor em sala de aula regular? Qual seria sua atribuição?

Nóvoa (1995, 1996, 2001) em seus estudos vem defendendo a ideia que professores recém-formados pudessem ter uma experiência de aprendizagem prática antes de assumirem uma sala de aula sozinhos, dadas as demandas que o processo educativo apresenta; na sua concepção, os professores mais experientes são justamente aqueles que têm mais condições de lidar com as tensões e nos possibilitar respostas e caminhos do fazer diante das dificuldades. Essa ideia contraria totalmente aquilo que estamos acostumados a presenciar, de que professores recém-formados justamente ocupam espaços escolares em que as tensões estão mais presentificadas.

A defesa do autor é que fizesse parte do processo formativo do futuro professor um tempo de acompanhamento e colaboração junto a outro professor que tivesse uma experiência concreta do fazer. Compreendemos que nesse sentido ele não se refere aos estágios obrigatórios do curso, mas sim a um outro momento, em que o recém-formado se engajasse de fato na sala de aula como professor em ascensão e ao mesmo tempo contasse com o apoio de um olhar e fazer do professor experiente no regime de colaboração mútuo.

Percebemos que essa troca poderia se constituir prospectiva na formação de ambos os envolvidos: o professor novato viria com sua bagagem de recém-formado, e o professor veterano traria sua bagagem profissional, prática e teórica. Esse encontro poder-se-ia constituir na via para pensar o apoio de que estamos falando ao professor da sala de aula regular. cremos que tal prática seria valiosa em todos os contextos, mas poderia ser ainda mais potente naqueles em que se atendem os alunos que também são público-alvo da educação especial. Refletindo a respeito, talvez resida aí a possibilidade de professores iniciantes perceberem que sua ação pedagógica precisa contemplar a diversidade existente em sala de aula e que esta é a realidade concreta de atuação do professor.

Fica o desafio de se pensar o apoio pedagógico ao professor da sala de aula regular dentro das tensões que estamos vivenciando, sem negá-las ou oferecendo respostas fracas para perguntas fortes. Será que a defesa que muitos de nós temos feito do trabalho colaborativo do professor especialista e a ação efetiva do

coordenador pedagógico são suficientes ao professor da sala de aula regular que conta com a matrícula de alunos com deficiência intelectual e TGD?

4. As práticas pedagógicas diferenciadas no sentido atribuído por Meirieu (2002) podem constituir-se numa via potente para garantir o acesso ao conhecimento mediado na escola. Assim, poderíamos inferir que a garantia do direito depende de um conjunto de ações intra e extraescolares para sua efetivação – dentre elas, as práticas pedagógicas que precisam ser pensadas e planejadas, para que sejam acessíveis a todos. Compreendemos a necessidade de um planejamento que tenha participação do coordenador pedagógico e do professor especialista, pois são estes profissionais que podem colaborar com o professor da sala de aula regular para que ele possa sentir-se menos “solitário” no fazer pedagógico. Capellini destaca que o trabalho colaborativo e conjunto potencializam as ações da sala de aula, favorecendo as condições de aprendizagem dos alunos:

Os professores do Ensino Comum trazem especialização em conteúdo, ao passo que os de Educação Especial são mais especialistas em avaliação, instruções e estratégias de ensino. Entretanto, a meta do ensino colaborativo deve ser proporcionar a todos os estudantes da classe, apropriadas, de forma que cada um aprenda, seja desafiado e participe do processo da sala de aula. (CAPELLINI, 2008, p. 12)

Além disso, essa “equipe” potencializa os envolvidos a se sentir mais confiantes para ousar e fazer tentativas diferenciadas no ato educativo, pois a ideia de coletivo é potencializadora da ação humana, por colocá-los, mesmo que temporariamente, em zonas de conforto, nas quais o erro ou o que não deu certo não assumem a dimensão da frustração; pelo contrário, o outro me ajuda no processo de reflexão de modo que eu possa voltar a agir – um dos princípios desse modo de fazer pesquisa pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica, ou seja, agir-refletir-agir.

Foi interessante perceber que o coletivo também potencializava as ações diferenciadas, pois todos colaboravam com diferentes ideias e isso ampliava as condições iniciais do planejamento proporcionando um enriquecimento tanto da forma do fazer pedagógico, como do próprio conhecimento a ser mediado aos alunos.

O planejamento é essencial para que a prática pedagógica alcance sucesso, pois é nesse espaço-tempo que é possível organizar estratégias, escolher as

ferramentas e instrumentos que possam auxiliar na mediação junto ao aluno para que ele possa aprender e se desenvolver. Assim, o espaço-tempo do planejamento consiste em:

[...] apoderar-se dos objetivos da aprendizagem, examiná-los, analisá-los, interrogá-los, escrutá-los em todos os sentidos, prospectá-los e prospectar também sua organização, interrogar o tempo todo sua integridade para captar todas as suas nuances, identificar suas articulações, descobrir suas contradições... até que mais nenhum rosto se feche e o vínculo social vá sendo construído pouco a pouco na classe (MEIRIEU, 2002, p.83).

Nessa direção, destacamos que os processos dialógicos foram essenciais entre a pesquisadora, a professora da sala de aula regular e a professora especialista, pois por esta via foi possível construir a parceria necessária para pensarmos múltiplas estratégias de aprendizagens aos alunos Filipe e Douglas.

Compreendemos que o ato de aprender dos alunos orientou nossas ações junto a eles e a todos os outros que também estavam sob nossa responsabilidade naquele momento. Perguntamo-nos: qual o papel do pedagogo no processo de instituição de práticas pedagógicas diferenciadas?

5. O processo de escolarização de Filipe nos evidencia a necessidade de apoios e serviços especializados, o planejamento e a instituição de práticas pedagógicas, o uso de recursos específicos, como é o caso da CAA para que o aluno pudesse iniciar o desenvolvimento da linguagem, bem como complexificar o pensamento, as funções psicológicas que precisam se desenvolver pela via da aprendizagem.

Assim, o trabalho educativo com Filipe nos mostrou que, para pensarmos os processos de linguagem, necessitávamos trabalhar com ele as esferas do simbólico, os gestos, o jogo e a escrita, signos de nossa cultura essenciais ao processo de humanização, possibilitando seu desenvolvimento.

Enfatizamos que a mediação do outro faz surgir novas/outras funções; por isso temos destacado o importante papel da mediação junto a todos os alunos, mas principalmente aos alunos também público-alvo da educação especial, pois cremos estar aí a grande chance de esse sujeito sair de sua condição de deficiência, ou pelo menos ter as diferenças minimizadas, podendo fazer parte como diz Meirieu (2002)

da coletividade de aprendizes. Nessa perspectiva, destacamos o papel social da escola para alunos também público-alvo da educação especial:

[...] sempre se aprende apenas com os outros. É preciso estar 'com os mesmos' para se sentir considerado em suas especificidades, porém mesmo 'com os mesmos', só se aprende 'com os outros' ou, mais exatamente, porque 'os mesmos', em um âmbito considerado, também são 'outros' em um outro domínio... Com o idêntico não se aprende nada: a pessoa sente-se confortável em suas certezas, admira-se como Narciso no espelho do outro, até cair, logo depois, na rivalidade mimética dos 'irmãos inimigos' (MEIRIEU, 2005, p. 124).

Nossa aposta é que o professor, pela via da mediação, possa acreditar na diminuição das desigualdades sociais pela via de práticas pedagógicas que proporcionam ao aluno alternativas de educação. Nessa direção, Saviani, ao discutir sobre o processo educativo, destaca:

Entendo, pois, que o processo educativo é passagem da desigualdade à igualdade. Portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada. [...] se eu não admito que a desigualdade é uma igualdade possível, isto é, se não acredito que a desigualdade pode ser convertida em igualdade pela mediação da educação (obviamente não em termos isolados mas articulada com as demais modalidades que configuram a prática social global), então, não vale a pena desencadear a ação pedagógica. (1999, p. 87)

Assim, nossa aposta é que o processo educativo potencialize a aprendizagem de todos os alunos na busca por oferecer a todos os alunos o conhecimento e que processos de apropriação possam ser vivenciados, sendo transformados em aprendizagem e desenvolvimento.

Finalizando, nosso desejo é que este trabalho se constitua em possibilidades de outras pesquisas num diálogo com o conhecimento acumulado e em busca de novas/outras proposições para pensarmos os processos de escolarização de aluno também público-alvo da educação especial.

7 REFERÊNCIAS

- AGUIAR, A. M. B. de. **Calcanhar de Aquiles**: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- ALMEIDA, M. L. **Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo**: possibilidades de construção de uma prática inclusiva. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.
- ALMEIDA, M. L. 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. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.
- ALVES, N. et al. (Org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.
- ANDRÉ, M. E. D. A. A pedagogia das diferenças. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas/SP: Papirus, 1999. p. 11-26.
- AMARAL, T. P. do. **Deficiência mental leve**: processos de escolarização e subjetivação. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do desenvolvimento humano) – Programa de Pós Graduação em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2004.
- AMORIM, K. de S.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. A matriz sócio-histórica. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 93-111.
- ARAÚJO, G. C. de. **Município, federação e educação**: história das instituições e das idéias políticas no Brasil. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- ARAÚJO, J. N. O processo de municipalização do ensino fundamental como via de descentralização: um estudo de caso. In: CUNHA, M. C. (Org.). **Gestão educacional nos municípios: entraves e perspectivas**. Salvador: EDUFBA, 2009.
- BAPTISTA, C. R. Sobre as diferenças e as desvantagens: fala-se de qual educação especial? In: MARASCHIN, C.; FREITAS, L. B. de L.; CARVALHO, D. C. **Psicologia e educação**: multiversos sentidos, olhares e experiências: Porto Alegre: UFRGS Editora, 2003.
- BAPTISTA, C. R. Políticas de Inclusão escolar: análise de um campo temático e perspectivas de investigação. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: EDUFES, 2006. p. 125 -138.
- BAPTISTA, C. R. 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, mai./ago. 2011. p. 59-76.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

BARROCO, S. M. S. A psicologia especial de L. S. Vigotski: em defesa do desenvolvimento humano. In: SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 11., 2008, Vitória. **Anais...** Vitória: Ufes, 2008. v. 1, p. 303-318.

BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. dos S.A. da S. **Educação Especial e Teoria Histórico-cultural**: em defesa da humanização do homem. Maringá: Eduem, 2012.

BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 137-152.

BEYER, H. O. O projeto da educação inclusiva: perspectivas e princípios de implementação. In: JESUS, D. M. et al. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação: 2007.

BORGES, C. S. **Atendimento Educacional Especializado e os processos de conhecimento na escola comum**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 19, jan./abr. 2002.

BRECIANE, K. G. P. **O pedagogo no contexto da inclusão escolar**: possibilidades de ação na escola comum. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

BRIDI, F. R. de S. **Processos de identificação e diagnóstico**: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BRIZOLLA, F. ZAMPRONI, E. C. B. Desenvolvimento cognitivo do aluno com deficiência intelectual: o papel do atendimento educacional especializado na escolarização. 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/Serra/ES: SNPEE, 2011.

BUENO, C. Crianças com dificuldades na escola: onde mora o problema? **Revista Ciência e Cultura**: sociedade brasileira para o progresso da Ciência, São Paulo, ano 60, n. 2, p. 11-13, jun. 2008.

CAPELLINI, V. L. M. F. **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, V. L. M. F. Práticas Educativas: Ensino Colaborativo. In: CAPELLINI, V. L. M. F. (Org.) **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

CARRARA, K. (Org.) **Introdução à psicologia da educação**: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004.

CASTRO, M. G. L. de; DRAGO, R. Síndrome de Down: características e possibilidades de inclusão nas salas de aula da escola comum. In: VICTOR, S. L. et al. **Educação especial**: indícios, registros e práticas de inclusão. São Carlos: Pedro & João, 2013.

CHIOTE, F. de A. B. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

CHIOTE, F. de A. B. A interação entre pares no desenvolvimento do brincar com da criança com autismo. In: OLIVEIRA, I. M. de (Org.). **Autismo e inclusão escolar**: percursos, desafios, possibilidades. Curitiba: CRV, 2015.

CHUN, R. Y. S. Comunicação suplementar e/ou alternativa: abrangência e peculiaridades dos termos e conceitos em uso no Brasil. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 69-74, jan./mar. 2009.

CORREIA, H. C. **A inclusão da criança com autismo em uma escola de educação infantil**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

CORREIA, V. G. de P. **Alunos com paralisia cerebral na escola**: linguagem, comunicação alternativa e processos comunicativos. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jun. 2002.

CURY, C. R. J. **Os fora de série na escola**. Campinas: Autores associados, 2005.

CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007.

CURY, C. R. J. Educação inclusiva como direito. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3. E SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 14., 2014, Vitória. **Anais...** Vitória: Ufes, v. 1, 2014, p. 1-15.

DELEVATI, A. de C. **AEE**: Que “atendimento” é este? As configurações do atendimento educacional especializado na perspectiva da rede municipal de ensino de Gravataí/RS. 2012. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

- DEVENS, W. M. **O trabalho colaborativo crítico como dispositivo para práticas educacionais inclusivas**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.
- DRAGO, R. Inclusão e linguagem nos anos iniciais do ensino fundamental. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 1, n. 36, maio/ago. 2012.
- DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 19, n. 44, abr. 1998.
- DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- EFFGEN, A. P. S. **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.
- ESPÍRITO SANTO. **Diretrizes da educação especial na educação básica profissional para a rede estadual de ensino**: educação especial: inclusão e respeito à diferença. Vitória, 2010.
- ESPÍRITO SANTO. **Lei Complementar nº 672**. Vitória, 2013a.
- ESPÍRITO SANTO. **Diagnóstico da Educação do Estado do ES**. Vitória, 2013b.
- ESPÍRITO SANTO. **CI/SEDU/SEPLA/AE07/Nº 09 – Circular**. Vitória, 2015.
- FERRARO, A. R. Diagnóstico da escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Caxambu, n. 12, p. 22-47, 1999.
- FERREIRA, M. C. C. Ressignificando as práticas pedagógicas da escola comum na perspectiva da educação inclusiva. In: SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 9., 2005, Vitória. **Anais...** Vitória: Ufes, 2005. v. 1, p. 65-78.
- FONTANA, R. A. C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- FRANCO, M. A. S. Apresentação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005a.
- FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005b.
- FRANCO, M. A. S. Pesquisa ação-pedagógica: práticas de empoderamento e participação. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 18, n. 2, abr./jun. 2016.
- FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, 2002.

FREITAS, M. T. de A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T. et al. (Org.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007a.

FREITAS, M. T. de A. A pesquisa qualitativa de abordagem histórico-cultural: fundamentos e estratégias metodológicas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social. 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu/MG: Anped, 2007b.

FREITAS, M. C. de. **O aluno incluído na educação básica: avaliação e permanência**. São Paulo: Cortez, 2013.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GIVIGI, R. do N. **Tecendo redes, pescando idéias: 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.

GIVIGI, R. do N. Os processos de comunicação e alfabetização: desmontando a lógica e construindo possibilidades. In: SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 11., 2008, Vitória. **Anais...** Vitória: Ufes, 2008. v. 1, p. 303-318.

GIVIGI, R. do N.; NUNES, K. S.; ALVES, F. L.; ALCÂNTARA, J. N. de. A comunicação alternativa e os efeitos do trabalho em redes na constituição da linguagem e nas práticas educativas e inclusivas. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 16, n. 1, jan./abr. 2012, p. 49-58.

GÓES, M. C. R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 20, n. 50, abr. 2000a, p. 9 - 25.

GÓES, M. C. R. de. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, jul. 2000b, p. 116-131.

GÓES, M. C. R. de. Alunos com necessidades especiais no recreio da escola inclusiva. In: JESUS, D. M. et al. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação: 2007.

GÓMEZ, A. I. P. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed: 1998.

GONÇALVES, A. F. S. **A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais pela via do trabalho coletivo**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2003.

GONÇALVES, A. F. S. **As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica**.

2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

JESUS, D. M. Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e a educação inclusiva. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: Edufes, 2006. p. 203-218.

JESUS, D. M. Vozes e narrativas na ação grupal: trajetória de formação de professores-pesquisadores na perspectiva da inclusão escolar. In: JESUS, D. M. et al. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação: 2007.

JESUS, D. M. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativa-crítica como possibilidade de instituição de práticas mais inclusivas? In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 139-159.

JESUS, D. M.; ALMEIDA, M. L.; SOBRINHO, R. C. Pesquisa-ação-crítico-colaborativa: implicações para a formação continuada e a inclusão escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: 40 anos de Pós-Graduação em Educação no Brasil, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu/MG: Anped, 2005.

JESUS, D. M. de; GONÇALVES, A. F. S.; VIEIRA, A. B.; EFFGEN, A. P. S. As políticas públicas em ação no Estado do Espírito Santo: o que dizem as superintendências e as secretarias municipais de educação. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política, e formação**. Marília/SP: ABPEE, 2012, p. 159-174.

JESUS, D. M. de; VIEIRA, A. B.; EFFGEN, A. P. S. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 771-788, jul./set. 2014.

KASSAR, M. C. M. Educação Especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.-set. 2012.

KASSAR, M. C. M.; RODRIGUES, A. P. N. **Possibilidades de atendimento de educação especial no movimento da educação inclusiva**: estudo de um caso. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: formação de professores em foco, 5., 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo/SP: SNPEE, 2009.

KEMMIS, S.; WILKINSON, M. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LAPASSADE, G. **As microsociologias**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LIEVORE, S. E. O trabalhador docente na rede estadual do Espírito Santo: apontamentos sobre a carreira docente e suas condições de trabalho. In: FERREIRA, E. B. et al. (Org.). **O trabalho docente na educação básica no Espírito Santo**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

LURIA, A. R.; Vigotskii. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **Formação de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1996.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, São Paulo, ano XVI, n. 142, p. 12-14, maio 2001.

NUNES, L. R. d. O. P. Comunicação alternativa para pessoas com deficiência: a pesquisa acadêmica na UERJ. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: Edufes, 2006. p. 125 -138.

NUNES, L. R. d. O. P.; SOBRINHO, F. de P. N. Acessibilidade. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 139-159.

MARTINS, I. O. R. **Pedagogos, professores e alunos na construção do trabalho coletivo**: a busca por uma escola inclusivo/crítica. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

MARTINS, L. M. Contribuições da Psicologia Histórico Cultural para a pedagogia histórico-crítica. In: VII COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS, 7., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: IFCH-UNICAMP, 2012. v. 1, p. 1-13.

MARTINS, L. M. Fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 5, n. 2, dez. 2013.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS, L. M. Contribuições da psicologia histórico-cultural para o planejamento histórico-crítica. In: SEMINÁRIO DERMEVAL SAVIANI E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: construção coletiva da pedagogia histórico-crítica. 2016, Vitória. **Anotações feitas...** Vitória/ES, 2016.

MARTINS, A. D. F.; GÓES, M. C. R. de. Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural. **Revista semestral da associação brasileira de psicologia escolar e educacional**, v. 17, n. 1, jan./jun. 2013.

MAZZOTTA, M. J da S. **Fundamentos de educação especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

MAZZOTTA, M. J da S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MENDES, E. G. Perspectivas para a escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. **Escola inclusiva**. São Carlos/SP: EDUFSCar, 2002.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

MONCEAU, G. Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005.

OLIVEIRA, I. M. de.; SANTOS, E. C. dos; CHIOTE, F. de A. B.; MONTICELLI, F. F.; LISBOA, S. S. P.; A educação de alunos com autismo e as práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva. In: OLIVEIRA, I. M. de (Org.). **Autismo e inclusão escolar: percursos, desafios, possibilidades**. Curitiba: CRV, 2015.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

PADILHA, A. M. L. **Possibilidades de histórias ao contrário ou como desencaminhar o aluno da classe especial**. São Paulo: Plexus, 1997.

PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. Campinas: Autores Associados, 2001.

PADILHA, A. M. L. A mediação semiótica e as práticas educativas na Educação Especial. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: Sociedade, democracia e Educação: qual universidade. 2004, Caxambu. **Material impresso disponibilizado pela autora...** Caxambu/MG: Anped, 2004.

PADILHA, A. M. L. Necessidade especial do trabalho educativo geral ou necessidades educativas especiais? In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: Edufes, 2005. p. 125-138.

PADILHA, A. M. L. **Como as crianças aprendem a se tornar leitoras e produtoras de textos?** Curso de formação de professores de Capão Bonito, SP, 2006.

PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, I. M. de. Introdução. In: PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, I. M. de. (Org.). **Educação para todos**: as muitas faces da inclusão escolar. Campinas: Papirus, 2013.

PANTALEÃO, E. A. **Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

PANTALEÃO, E. A. Gestão escolar no contexto da escolarização de alunos com deficiência. In: VICTOR, S. L. et al. (Org.). **Educação Especial**: indícios, registros e práticas de inclusão. São Carlos: Pedro & João, 2013.

PASSERINO, L. M.; BEZ, M. R.; PEREIRA, A. C. C.; PERES, A. (Orgs.). **Comunicar para incluir**. Porto Alegre: CRBF, 2013.

PEDROSA, M. I.; CARVALHO, A. M. A. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. **Psicologia**: reflexão e crítica, Rio Grande do Sul, v. 18, n. 3, dez. 2005, p. 431-442.

PERONI, V. M. V. Políticas educacionais e a relação público/privado. In: SOCIEDADE, CULTURA E EDUCAÇÃO: NOVAS REGULACOES? REUNIÃO ANUAL DA ANPED, (GT 15), 32. 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu/MG: ANPED, 2009.

PILON, A. do N. **Dialogando com as salas de aula comum e o atendimento educacional especializado**: possibilidades, movimentos e tensões. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seus significado a partir das experiências com a formação docente. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005.

PIMENTEL, S. C. **(Con)viver (Com) a síndrome de Down em escola inclusiva**: mediação pedagógica e formação de conceitos. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Bahia, Salvador, 2007.

PINTO, G. U.; GÓES, M. C. R de. Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 1, jan./abr. 2006.

PINTO, S. da S. **Práticas pedagógicas e o sujeito com autismo**: um estudo de caso fenomenológico no ensino comum. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

PRIETO, R. G.; ANDRADE, S. G. A inclusão da formação de professores na inclusão escolar: um estudo de política municipal. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de;

BAPTISTA, C. R. (Org.). **Professores e educação especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 91-110.

PRIETO, R. G. Educação Especial em municípios paulistas: histórias singulares ou tendência unificadora? In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Org). **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 57-78.

REILY, L. **Escola Inclusiva**: linguagem e mediação. Campinas: Papirus, 2004.

SANCHES, I. R. **Necessidades educativas especiais e apoios e complementos educativos no cotidiano do professor**. Porto: Porto Editora, 1996.

SANTOS, E. C. dos. **Entre linhas e letras de Rafael**: estudo sobre a escolarização de uma criança com autismo no ensino comum. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

SANTOS, E. C. dos. Percursos de simbolização e desenvolvimento da leitura e da escrita em uma criança com autismo. In: OLIVEIRA, I. M. de (Org.). **Autismo e inclusão escolar**: percursos, desafios, possibilidades. Curitiba: CRV, 2015.

SANTOS, E. C. dos. **Linguagem escrita e a criança com autismo**. Curitiba: Appris, 2016.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas: autores associados, 1999.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, 2013.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernanini F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T da. MOREIRA, A. F. **Territórios contestados**: o currículo e novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 2001.

SFORNI, M. S. F. Aprendizagem de desenvolvimento: o papel da mediação. In: CAPELLINI, V. L. F.; MANZONI, R. (Orgs.). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/nre/ibaiti/arquivos/File/Sforni.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

SMOLKA, A. L. B. A linguagem como gesto, como jogo, como palavra: uma forma de ação no mundo. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, n. 5, jun. 1985.

SMOLKA, A. L. B. Modos de inscrição das práticas cotidianas na memória coletiva e individual. In: ZACCUR, E. (Org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 1999. p. 75-99.

SILVA, M. O. E. da. Crianças e jovens com necessidades educativas especiais: da assistência à integração e inclusão nos sistema regular de ensino. In: BAUMEL, R. C. R. de C.; SEMEGHINI, I. **Integrar e incluir**: desafio para escola atual. São Paulo: FEUSP, 1998.

SILVA, R. H. dos. R. Educação Especial na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: Disciplina FE 191, aula 13, Pedagogia Histórico-crítica e a escola pública. 2015, Campinas. **Anotações feitas...** Campinas/SP: 2015.

SOUZA, S. J. e. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, M. T. et al. (Org.). **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007.

TEZZARI, M. L. **Educação especial e ação docente**: da medicina à educação. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009.

TEZZARI, M. L. Educação Especial: do enfoque médico-clínico à ação docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: educação e justiça social 34., 2011, Natal. **Anais...** Natal/RN: Anped, 2011.

VASQUES, C. K. A Babel diagnóstica e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil: atos de uma leitura. In: SEMINÁRIO CAPIXABÁ DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 11., 2008, Vitória. **Anais...** Vitória: Ufes, 2008. v. 1, p. 303-318.

VASQUES, C. K. Construções em torno de um vazio: uma leitura sobre o diagnóstico e seus modos de usar na escolarização de sujeitos com autismo e psicose infantil. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Org.). **Conhecimento e margens**: ação pedagógica e pesquisa em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 11-26.

VASQUES, C. K.. O currículo na escolarização de alunos com autismo e psicose infantil: novos olhares sobre a diferença? **Cadernos de Pesquisa**, Vitória, v. 16, n. 31, p. 45-65, jan./jun. 2010.

VASQUES, C. K. Alunos com autismo, transtornos globais do desenvolvimento, psicose infantil?! Sobre as formas de nomear e compreender o atendimento educacional. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 162-176, jul./dez. 2012.

VASQUES, C. K. O diagnóstico e a escolarização de alunos com transtornos globais do desenvolvimento. In: BAPTISTA, C. R (Org.). In: **Escolarização e deficiência**: configurações nas políticas de inclusão escolar. São Carlos: Marquezine & Marquezini: ABPEE, 2015.

VASQUES, C. K.; BAPTISTA, C. R.; A educação de sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento: traços e circunstâncias. In: BAPTISTA, C. R (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 137-152.

VASQUES, C. K.; BAPTISTA, C. R.; Transtornos Globais do desenvolvimento e escolarização: o conhecimento em perspectiva. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 771-788, jul./set. 2014.

VASQUES, C. K.; MOSCHEN S. Diagnóstico e escolarização: gestos de leitura em educação especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 435-448, set./dez. 2012.

VASQUES, C. K.; MOSCHEN S.; GURSKI, R.; Entre o texto e a vida: uma leitura sobre as políticas de educação especial. **Revista Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 81-94, jan./mar. 2013.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas II**. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1993.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectologia V**. Madri: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIEIRA, A. B. **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, A. B. Conhecimento e deficiência: elementos antagônicos ou propiciadores de novos possíveis? In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, 4., 2011, Nova Almeida. **Anais...** Nova Almeida/Serra/ES: SNPEE, 2011.

VIEIRA, A. B. **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, Vitória, 2012.

VIEIRA, A. B. **Táticas e estratégias constituídas por professores para a articulação do currículo escolar e o atendimento educacional especializado**. 2015. Relatório (Pós-doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

ZABALZA, M. A. **Diários de sala de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.).

Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas-SP: Mercado das Letras/ALB, 1998. p. 207-218.

APÊNDICES

APÊNDICE A – DADOS DO PROJETO

Dados de Identificação

Título do projeto (provisório): APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA POR ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO

Pesquisador responsável: ARIADNA PEREIRA SIQUEIRA EFFGEN

Instituição a que pertence o pesquisador responsável: Universidade Federal do Espírito Santo

Telefones: (27) 3318 - 1507 – (27) 99855 - 3558

DESCRIÇÃO DO PROJETO

O projeto faz parte da pesquisa de Doutorado de Ariadna Pereira Siqueira Effgen, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Tem como objetivo instituir ações com a escola, visando criar estratégias numa perspectiva colaborativa com professores da sala de aula comum e professor especialista de modo a pensar alternativas de ensino que possibilitem a apropriação do conhecimento por parte dos alunos com DI e Transtornos Globais do Desenvolvimento, numa perspectiva de acompanhamento do processo de aquisição da leitura e escrita. Como aporte teórico-epistemológico, busca fundamentação na perspectiva histórico cultural em um diálogo mais próximo com Lev S. Vigotski. O processo de produção dos dados encontra-se fundamentado nos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica que objetiva criar novas possibilidades para os desafios que constituem o processo ensino-aprendizagem. Os movimentos da pesquisa se darão a partir da observação do cotidiano escolar, redes de conversas em contexto, planejamento e colaboração com os educadores envolvidos nos processos de intervenção pedagógica. A pesquisa é orientada pela Prof.^a Dr.^a Denise Meyrelles de Jesus, e os dados serão analisados eticamente para fins de produção de conhecimentos sobre a apropriação de conhecimento dos alunos com Deficiência Intelectual e Transtornos Globais do Desenvolvimento em processos de inclusão escolar. A pesquisadora responsável pelo estudo se compromete a trabalhar os dados com idoneidade, mantendo preservada a identidade da escola e dos profissionais da

educação participantes. A pesquisa será desenvolvida no período de março de 2014 a dezembro de 2015.

Declaramos que fomos informados e concordamos com a nossa participação, como voluntários, no projeto de pesquisa citado.

NOME	IDENTIDADE

ARIADNA PEREIRA SIQUEIRA EFFGEN

Serra – ES, _____ de _____ de 201__.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO REALIZADO COM PROFESSORES E GRUPO GESTOR DA ESCOLA

1. Nome:
2. Idade:
3. Estado civil:
4. Número de filhos:
5. Número de dependentes:
6. Cidade e bairro em que mora:
7. Qual é a sua função ou turma de atuação nesta escola?
8. Se você é professor de área, informe a disciplina ministrada nesta escola:
9. Qual a turma ou função/cargo em que está atuando no(s) seu(s) outro(s) turno(s) de trabalho?
10. Carga horária de trabalho semanal atualmente:
11. Qual sua carga horária nesta escola?
12. Curso superior em educação (qual?):
13. Outro curso superior: () sim () não. Qual?
14. Pós-graduação 1:
15. Pós-graduação 2:
16. Pós-graduação 3:
17. Pós-graduação 4:
18. Mestrado 1:
19. Mestrado 2:
20. Doutorado:
21. Tempo de experiência profissional:
22. Tempo de experiência profissional na educação:
23. Tempo de experiência profissional nos anos iniciais do ensino fundamental:
24. Tempo de experiência no ciclo de alfabetização:
25. Tempo de experiência na educação infantil:
26. Tempo de experiência na EJA:
27. Tempo de experiência como: () coordenador () pedagogo () diretor
28. Tempo de experiência no Ensino Médio:
29. Tempo de experiência na área de Educação Especial:
30. Você tem alunos com deficiência (que possua o laudo) na sua sala de aula atualmente?
31. Tempo dedicado à formação continuada semanalmente durante o ano de 2014, informe o período:
32. Você participa do PNAIC?
33. Atualmente você está cursando: () Doutorado () Mestrado () Pós-graduação () Graduação () Cursos de Aperfeiçoamento
34. Em caso afirmativo, descreva:
35. Vínculo empregatício, considerando experiências atuais e anteriores, por favor, informe o tempo de serviço:
36. () Estado _____
37. () Prefeitura da Serra _____
38. () Prefeitura de Vitória _____
39. () Prefeitura de Viana _____
40. () Prefeitura de Cariacica _____

41. () Prefeitura de Vila Velha _____
42. () Prefeitura de Fundão _____
43. () Outra Prefeitura ou outra rede estadual _____
44. Você é efetivo? () sim () não. Quais redes?
45. Você é DT? () sim () não. Quais redes?
46. Atuando nesta escola, você é efetivo ou DT?
47. Outras informações que considere relevantes serem colocadas e que não foram perguntadas:

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS FAMÍLIAS

Eu, _____, RG _____, abaixo qualificado, DECLARO para fins de participação em pesquisa, na condição de representante legal de _____, que estou de acordo com a filmagem e fotografia de algumas sequências de atividades didáticas na turma do 3º Ano 3 e 4º ano 2 e no Atendimento Educacional Especializado, bem como momentos de recreios, da Escola Estadual Manoel de Barros, como parte da coleta de dados da pesquisa “Apropriação da leitura e da linguagem escrita por alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento” desenvolvida pela Prof.ª M.ª Ariadna Pereira Siqueira Effgen aluna do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Estado do Espírito Santo.

Declaro, outrossim, que estou informado que:

- A. A pesquisa objetiva analisar as intervenções pedagógicas que podem ser planejadas/desenvolvidas numa perspectiva colaborativa, tendo em vista fortalecer a apropriação do conhecimento, considerando os processos de alfabetização de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados no ciclo de alfabetização de uma escola regular da rede estadual do Espírito Santo.
- B. A pesquisa será desenvolvida através da observação e intervenção durante as aulas, filmagem da sequencia de atividades didáticas que possibilitem a aquisição da leitura e da escrita mediados na sala de aula. Portanto, não há previsão de desconforto ou risco para as crianças e docentes que participarão da investigação, visto que a rotina da classe não será alterada durante a execução desta investigação.
- C. O consentimento atual na filmagem de tais sequências didáticas não exclui a liberdade de que, em qualquer fase da pesquisa, possa ser retirado sem qualquer penalidade.
- D. Serão garantidos o sigilo e a privacidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, tendo em vista que tal filmagem será feita para permitir uma análise mais confiável da riqueza das interações ocorridas no contexto da sala de aula.
- E. Durante o curso da pesquisa, a pesquisadora coloca-se à disposição para garantir quaisquer esclarecimentos quanto à metodologia adotada.
- F. Não haverá quaisquer tipos de despesas decorrentes da participação na pesquisa, não sendo previsto, portanto, quaisquer formas de ressarcimentos.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido consinto voluntariamente que meu dependente legal participe desta pesquisa.

Serra, ____ de _____ de 201__

QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE

Representante legal de: _____

Natureza de representação: _____ RG: _____

SSP: _____ Data de nascimento: ____/____/____

Sexo: M () F ()

Assinatura do Declarante

APÊNDICE D – PROTOCOLO INICIAL PARA CAA

AVALIAR RECONHECIMENTO DE ITEM:

1. Condições de apontar: Escolha de objetos.

Para reconhecer um objeto habitualmente são mais fáceis:

- Objetos reais;
- Miniaturas ou réplicas;
- Fotos;
- Desenho a cores;
- Desenho preto e branco;
- Símbolos;
- Palavra escrita.

2. Iconicidade – apontar quando ouvir o nome. Começar com substantivos (são geralmente pictoriais – se assemelham aos referentes que representam), depois verbos e por fim modificadores (são ideográficos- sugerem conceitos por associação conceitual de imagem; e arbitrários, representam propriedades gramaticais ou metalinguística).

3. Expor na tela pictogramas que representam suas categorias (pessoas, lugares etc.). Fala-se nome de um dado item e o aluno identifica a categoria. A criança aponta quando o item for daquela categoria.

4. Selecionar mais de um símbolo e ele deve identificar. Misturar substantivo e verbo etc. Aumentar os elementos gradativamente.

5. Representar o que vê (ação).

6. Categorias possíveis: pessoas, adjetivos, verbos, advérbios, pedidos, sentimentos, escola, trabalho, alimentos, frutas, bebidas, aparelhos, meios de transporte.