

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM  
EDUCAÇÃO**

**MARIANA KAROLINE DIAS COELHO ESTEVAM**

**ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO  
ESCOLAR:  
A ARTICULAÇÃO ENTRE O PROFESSOR DO ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O DA SALA DE AULA COMUM**

**VITÓRIA  
2019**

**MARIANA KAROLINE DIAS COELHO ESTEVAM**

**ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO  
ESCOLAR:**

**A ARTICULAÇÃO ENTRE O PROFESSOR DO ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O DA SALA DE AULA COMUM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar

Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup>. Andressa Mafezoni Caetano

**VITÓRIA**

**2019**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de  
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

E79a      Estevam, Mariana Karoline Dias Coelho, 1989-  
Atuação do pedagogo na perspectiva da inclusão escolar : a  
articulação entre o professor do atendimento educacional  
especializado e o da sala de aula comum / Mariana Karoline  
Dias Coelho Estevam. - 2019.  
141 f. : il.

Orientadora: Andressa Mafezoni Caetano.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -  
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Pedagogo. 2. Atendimento educacional especializado. 3.  
Formação em serviço. I. Caetano, Andressa Mafezoni. II.  
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III.  
Título.

CDU: 37

---


**MARIANA KAROLINE DIAS COELHO ESTEVAM**

**ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO  
ESCOLAR: A ARTICULAÇÃO ENTRE O PROFESSOR DO  
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O DA SALA DE  
AULA COMUM**

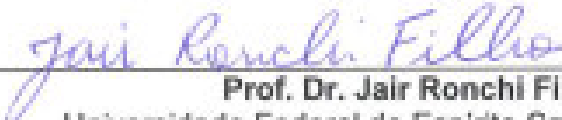
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.


Aprovada em 13 / 09 / 2019

**BANCA EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Andressa Mafezoni Caetano**  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Orientadora

  
\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Mariangela Lima de Almeida**  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Membro interno

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Jair Ronchi Filho**  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Membro interno

  
\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães**  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Membro externo

A todas as pessoas com deficiência. Em especial, ao meu irmão Marcelo, fonte inesgotável de inspiração para este trabalho.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, que me permitiu, em sua infinita bondade, a realização deste sonho, concedendo-me forças para não desistir da caminhada!

Ao meu amado esposo Samuel, que sempre esteve ao meu lado me encorajando e sendo compreensível frente às ausências durante esses anos de estudo. Te amo, meu amor! Você sempre foi o meu maior incentivador!

Aos meus pais, Juarez e Vânia, que se fizeram participantes do processo, apesar da distância, sempre oferecendo apoio.

Aos meus irmãos Marcelo e Nathália. Como é bom tê-los sempre ao meu lado (mesmo a 700 quilômetros)! Binha, esse trabalho foi inspirado em você! Acompanhar toda a sua trajetória me fez perceber que nada é impossível! Tenho muito orgulho do homem que se tornou e de tudo o que conquistou, mesmo muitos te julgando por ser uma pessoa com deficiência.

À professora, orientadora e conselheira Andressa Mafezoni Caetano, minha eterna gratidão! Muito obrigada por todos os momentos que passamos juntas. É imensurável o quanto pude aprender! Você sempre será o meu exemplo de ser humano, profissional e professora! Só tenho a agradecer por tudo nesses dois anos em que tive o prazer de compartilhar a minha pesquisa com você!

Aos professores Jair Ronchi Filho, Mariângela Lima de Almeida e Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães que me concederam a honra de tê-los em minha banca de qualificação e defesa! Quantas contribuições e aprendizados! Sem dúvida, não me esquecerei do quanto marcaram minha trajetória acadêmica!

Ao Grupo de Pesquisa Processos de Ensino Aprendizagem e Educação Especial (Grupeaee), no qual obtive a oportunidade de partilhar, ouvir e crescer...

Ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, por oportunizar a ocupação desse lugar tão sonhado! Deixo aqui o meu carinho e reconhecimento ao coordenador Alexandro Braga Vieira e à secretária Nathalia Bozi

Tardin, sempre tão disponíveis e atenciosos em todas as demandas e também a todos os professores com os quais tive a oportunidade de construir e conviver!

À Turma 1, (Pirilampos!) Quanta honra em iniciar essa história na UFES! Como foi bom fazer parte de um grupo tão especial e potente. Levarei todos em meu coração!

Às queridas Fernanda Nunes da Silva, Ghane Kelly Gianizelli Pimenta e Lara Regina Cassani Lacerda. Amigas que o Mestrado me presenteou! Fernanda, obrigada por sempre compartilhar sua experiência conosco; Kelly, obrigada por ser essa delicadeza em forma de pessoa e por dividirmos tantas coisas, e Lara, obrigada por ser sempre a minha companheira literalmente em todos os momentos dessa jornada (sempre serei eternamente grata por tudo o que fez por mim)! Quantas lembranças boas levarei da nossa amizade! Foi um prazer conhecer vocês!

À escola onde realizei a pesquisa, à direção, aos professores e demais participantes que agregaram, em muito, a composição deste trabalho. Esse espaço construído para o diálogo me trans (formou).

À Superintendência Regional de Ensino de Barra de São Francisco, pelo atendimento das demandas que se fizeram necessárias.

A todas as pessoas com deficiência que são inspiração para este trabalho. Seguiremos lutando...

“Somos, sem dúvidas, homens e mulheres cheios de esperança, pois temos que ter esperança do verbo esperar, porque há outros que têm esperança do verbo esperar, não é esperança, é espera: eu espero que dê certo, espero que funcione, espero que resolva... Esperançar é ir atrás, é juntar, é não desistir”. (Paulo Freire)



## RESUMO

Com o objetivo de discutir sobre a articulação do trabalho do pedagogo com professores do ensino médio e do atendimento educacional especializado, a dissertação teve por base a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual em uma escola da rede pública estadual do município de Barra de São Francisco/ES. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, tendo como metodologia o estudo de caso. Os participantes da pesquisa foram os professores efetivos e aqueles em caráter de designação temporária da sala de aula regular e do atendimento educacional especializado. Como instrumentos de produção de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, observação participante e grupo focal. O referencial teórico consiste nas discussões de Paulo Freire sobre o conceito de dialogicidade. Por meio do diálogo com os professores, foi possível conhecer a realidade e o contexto da escola e os desafios apresentados no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual matriculados no ensino médio. A pesquisa ilustra que significativo número de professores se interessa, participa e propõe práticas de mudanças que atendam e efetivamente incluam esses estudantes. Alguns professores reconhecem qual é o seu papel, mas sinalizam dificuldades em desempenhá-lo, alegando que ainda necessitam de auxílio para trabalhar com um grupo tão diverso, além de orientação e apoio no que diz respeito aos planejamentos e à elaboração de avaliações, em diferentes linguagens e tempos para atender a todos. Nesse sentido, foi construído o produto final, materializado em uma formação em serviço, que oportunizou aos participantes compartilharem suas dúvidas e demandas do cotidiano, concernentes aos alunos com deficiência intelectual, e elaborarem, junto ao próprio grupo de professores, estratégias que oportunizassem a construção de conhecimento e a garantia de um ensino de qualidade a esses estudantes.

Palavras-chave: Pedagogo. Atendimento educacional especializado. Formação em serviço.

## **ABSTRACT**

In order to discuss about the articulation of the pedagogue's work with high school teachers and the specialized educational assistance, the dissertation was based on the school inclusion of students with intellectual disabilities in a state public school in the city of Barra de São Francisco/ ES. This is a qualitative research, having as methodology the case study. The research subjects were the effective teachers and those in temporary character designation of the regular classroom and the specialized educational attendance. As data production instruments, semi structured interviews were conducted, participant observation and focus group. The theoretical framework consists on Paulo's Freire discussions about the concept of dialogicity. Through dialogue with teachers, it was possible to know the reality and context of the school and the challenges presented in the process of school inclusion of students with intellectual disabilities enrolled at high school. The research illustrates that a significant number of teachers are interested, participate and propose change practices that meets and effectively include these students. Some teachers recognize about are their role, but they point out difficulties on perform it, claiming that they still need the help with working with such a diverse group, beyond guidance and support regarding planning and elaboration of different assessment, in different languages and periods to meet everyone. In this sense, the final product was built, materialized in a formation training, which allowed participants to share their doubts and daily demands, concerning students with intellectual disabilities, and to elaborate, together with the group of teachers, strategies that would create opportunities to construct knowledge and ensures the education quality for these students.

Key words: Pedagogue. Special educational service. In service training.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações e teses que apresentam discussões sobre a temática .....	36
Quadro 2 – Configuração e distribuição de professores .....	70
Quadro 3 – Identificação dos alunos no município de Barra de São Francisco .....	71
Quadro 4 – Dados gerais da instituição pesquisada .....	71

## LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CP	Conselho Pleno
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
DMA	Dissertação de Mestrado Acadêmico
DMP	Dissertação de Mestrado Profissional
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
Gejud	Gerência de Educação, Juventude e Diversidade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
Sedu	Secretaria de Estado da Educação
Seger	Secretaria de Estado de Gestão e Recursos Humanos
Seges	Sistema Estadual de Gestão Escolar
SER	Superintendência Regional de Educação
SEM	Sala de Recursos Multifuncionais
TODA	Tese de Doutorado Acadêmico
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
1.1 DA DELIMITAÇÃO DO TEMA: PERSPECTIVAS DE UM OLHAR FRATERO .	18
<b>2 CONHECENDO A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO BRASIL: AS ARTICULAÇÕES COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL</b> .....	22
2.1 O PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O PEDAGOGO: A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS .....	30
<b>3 AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE O PEDAGOGO E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UM DIÁLOGO COM A LITERATURA</b> .....	35
3.1 O PEDAGOGO, O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E A INCLUSÃO ESCOLAR .....	36
3.2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ATORES, FACETAS E DESAFIOS .....	41
<b>4 O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA TODOS E O CONCEITO DE DIALOGICIDADE EM PAULO FREIRE</b> .....	50
4.1 PAULO FREIRE E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A PRÁTICA DOCENTE .....	54
<b>5 PERCURSO METODOLÓGICO: O ESTUDO DE CASO COMO POSSIBILIDADE PARA PENSAR A FORMAÇÃO CONTINUADA</b> .....	60
5.1 APRESENTANDO O MUNICÍPIO DE BARRA DE SÃO FRANCISCO/ES, OS PARTICIPANTES E O LOCAL DA PESQUISA .....	62
5.1.1 Entrevistas .....	66
5.1.2 Grupo focal .....	68
5.1.3 Mapeando o público-alvo da educação especial e a constituição do atendimento educacional especializado no município de Barra de São Francisco/ES .....	69
<b>6 CONVERSANDO COM OS DADOS PRODUZIDOS: A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA PESQUISADA</b> .....	72
6.1 A CONCEPÇÃO DE INCLUSÃO ESCOLAR PELA VIA DO OLHAR DOCENTE: “TEORIA <i>VERSUS</i> PRÁTICA” .....	76
6.2 (CO) RESPONSABILIZAÇÃO NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR .....	78

6.3 ENTRE A REALIDADE E A POSSIBILIDADE: O ESTUDANTE PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE POSSIBILITAM A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO.....	81
<b>7 GESTÃO ESCOLAR: A ARTICULAÇÃO ENTRE OS GESTORES DA INSTITUIÇÃO E SEU REFLEXO NO TRABALHO PEDAGÓGICO .....</b>	<b>84</b>
<b>8 O PRODUTO DA DISSERTAÇÃO: A FORMAÇÃO EM SERVIÇO REALIZADA NA ESCOLA PESQUISADA NO MUNICÍPIO DE BARRA DE SÃO FRANCISCO/ES.....</b>	<b>89</b>
8.1 MOVIMENTOS PARA A FORMAÇÃO EM SERVIÇO.....	106
8.2 CONSIDERAÇÕES DOS PROFESSORES APÓS A REALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO .....	108
<b>9 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>111</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>115</b>
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA: SUPERINTENDENTE.....</b>	<b>127</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA: TÉCNICAS SRE .....</b>	<b>128</b>
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA: DIRETOR ESCOLAR .....</b>	<b>129</b>
<b>APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSORA DA SRM.....</b>	<b>130</b>
<b>APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSORES REGENTES ..</b>	<b>131</b>
<b>APÊNDICE F – AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA .....</b>	<b>132</b>
<b>APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>137</b>
<b>APÊNDICE H – PLANO DE AULA.....</b>	<b>139</b>

## 1 INTRODUÇÃO

[...] o pedagogo não pode ser nem um prático puro, nem um teórico puro. Ele está entre os dois, ele é esse entremeio. O vínculo deve ser, ao mesmo tempo, permanente e irredutível, pois o fosso entre a teoria e a prática não pode subsistir. É esse corte que permite a produção pedagógica (MEIRIEU, 2002, p. 30).

O trabalho do pedagogo na escola vem sofrendo modificações ao longo da história, haja vista que, como uma instituição social, a escola acompanha as demandas do tempo em que está inserida e seu contexto. Nessa perspectiva, o modo de organização do trabalho e as atribuições desse profissional vêm se redesenhando. Acompanhando essas mudanças, surgem novos desafios no trabalho do pedagogo, levando-nos a ressignificar a ação pedagógica nas escolas. Uma das mudanças que vem ocorrendo nas últimas décadas se refere à adoção de uma política de educação inclusiva no Brasil, materializada por meio da inclusão<sup>1</sup> escolar de alunos público-alvo da educação especial, com designação estabelecida na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008 e, posteriormente, estabelecida na Resolução CNE/CEB nº 04, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica. Esse documento orienta a organização dos sistemas educacionais inclusivos, determina o público-alvo da educação especial, define o caráter complementar ou suplementar do AEE, prevendo sua institucionalização no projeto político pedagógico da escola (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009).

Esse e outros movimentos nacionais e internacionais convidam o pedagogo a buscar formação continuada que apoie o seu trabalho junto ao processo de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial, construindo outras novas possibilidades de seu trabalho na escola e conseqüentemente a articulação com

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, ao utilizarmos o termo *inclusão*, corroboramos com Freire (2008), que este é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características.

outros profissionais. Desse modo, escrever sobre a articulação do pedagogo com o movimento da educação especial em uma perspectiva de educação inclusiva permite-nos revisitar a trajetória desse profissional que, neste estudo, foi apresentado atrelado à trajetória profissional da autora, que é pedagoga<sup>2</sup>, dialogando sobre as contribuições que esse profissional pode oferecer em uma perspectiva de inclusão escolar de alunos com deficiência.

Em meio a muitas transformações sociais e, por consequência, curriculares no curso de Pedagogia, se situa o pedagogo, profissional que, na atualidade, tem na docência a base de sua identidade. Evidencia-se a atuação do pedagogo, levando-se em consideração que ele também atende pelo título de especialista em educação básica<sup>3</sup>, orientador educacional e supervisor pedagógico (Minas Gerais), coordenador pedagógico (São Paulo)<sup>4</sup> e Professor P – Pedagogo (ES)<sup>5</sup>. Além dessas, pode ser identificado por outras nomenclaturas a depender da região brasileira<sup>6</sup> e esfera, municipal, estadual ou privada.

O pedagogo, como articulador do processo de ensino-aprendizagem, tem por princípios contribuir com todos os integrantes da escola, visando ao cumprimento do planejamento construído para cada turma/aluno. Com relação aos estudantes público-alvo da educação especial, o objetivo não é diferente. Logo, no desenvolvimento do atendimento educacional especializado (AEE), é necessário que o pedagogo também desenvolva o seu trabalho de forma a auxiliar os professores, a comunidade escolar e as famílias, para que o processo de inclusão escolar não esteja condicionado somente à garantia de matrícula. No entanto, diante da formação acadêmica do pedagogo, surge a necessidade de reconhecer-se em frente ao desafio de uma prática profissional numa perspectiva de educação inclusiva, mediante o contexto escolar em que se insere. Para Libâneo (2010), a “[...] identidade do pedagogo se reconhece, portanto, na identidade do campo de investigação e na sua atuação dentro da variedade de atividades voltadas para [...]

---

<sup>2</sup> O texto foi redigido na primeira pessoa do plural, mas, em alguns momentos, porque a autora faz parte desta pesquisa, ela será identificada com redação na primeira pessoa do singular.

<sup>3</sup> Edital SEE nº. 07, de 27 de dezembro de 2017 (MINAS GERAIS, 2017).

<sup>4</sup> Edital do Concurso Público nº 01/2018. Prefeitura do município de Catanduva/Estado de São Paulo/Secretaria Municipal de Administração (CATANDUVA, 2018).

<sup>5</sup> Edital nº 01/2018– Seger/Sedu, de 11 de janeiro de 2018 (ESPÍRITO SANTO, 2018a).

<sup>6</sup> Apesar da abrangência da temática e das relações históricas com reflexos mundiais, a abordagem se restringirá ao cenário brasileiro.



prática educativa em suas várias manifestações”. Desta maneira, é necessário que ele seja um profissional versátil para atender às necessidades que emergem no cotidiano da escola.

No Brasil, os profissionais que cursam Licenciatura em Pedagogia estão habilitados para exercer docência e gestão, com um conjunto de funções específicas. O Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCNP), no Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005, explicita como se constitui o curso:

Enfatiza-se ainda que grande parte dos cursos de Pedagogia, hoje, tem como objetivo central a formação de profissionais capazes de exercer a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, assim como para a participação no planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares, bem como organização e desenvolvimento de programas não escolares. Os movimentos sociais também têm insistido em demonstrar a existência de uma demanda ainda pouco atendida, no sentido de que os estudantes de Pedagogia sejam também formados para garantir a educação, com vistas à inclusão plena, dos segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos, políticos (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 5).

Inserido em meio a essas circunstâncias políticas, econômicas e culturais contemporâneas diversas, o pedagogo se movimenta mediante as situações apresentadas, vestindo-se da roupagem ora técnica, ora administrativa, ora docente, reconhecendo-se naquilo que realiza em tempos diversos e fragmentados. É nesse exercício que se constitui, configurando a profissão com um caráter articulador, mediador e facilitador.

Historicamente, observa-se um movimento de busca de definição do Curso e do profissional nele formado, justamente pela demanda existente na escola. Esse mesmo pedagogo recém-formado, após sair da academia, vê-se rodeado pelo leque de caminhos pelo qual irá optar ser professor X especialista, especialista X pedagogo ou docência X gestão; por vezes, o próprio egresso não reconhece os desígnios de sua própria formação.

Pedagogo é o nome designado ao profissional que é formado pela graduação em pedagogia. Assim, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNP), a docência é a base da

identidade do pedagogo. Ainda assim, a pedagogia não é direcionada apenas para o magistério, ela abrange a gestão escolar e a produção do conhecimento. Esta afirmação pode ser deparada com o Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005, onde observa-se o perfil do graduado em pedagogia. Este perfil está composto de acordo com as seguintes extensões: Docência; Gestão Educacional; Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional (COSTA, R. A. R., 2015, p. 25713).

Diante de todas as modificações sociais, os pedagogos, assim como todos os profissionais da escola, devem relacionar-se com os alunos com deficiência, denominados público-alvo da educação especial, mais precisamente neste trabalho, com os alunos com deficiência intelectual<sup>7</sup>. Em meio aos afazeres e desafios da profissão, propusemos a realização deste estudo, tanto pela prática profissional da autora, como pelo seu envolvimento pessoal com o tema, assim como pela necessidade de abrir um diálogo acadêmico, por meio do tema eleito.

Dessa maneira, a proposta deste trabalho é a de estabelecer um diálogo sobre o trabalho do pedagogo e sua articulação com outros profissionais da escola, na busca de reflexões e discussões sobre o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. Nesse sentido, o objetivo geral consiste em discutir sobre a articulação do trabalho do pedagogo com professores do ensino médio e do AEE, tendo por base a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual em uma escola da rede pública estadual do município de Barra de São Francisco/ES.

São objetivos específicos:

- I) apresentar a trajetória da profissão do pedagogo no Brasil e a discussão sobre a articulação entre o trabalho do pedagogo, dos professores de sala de aula comum e do atendimento educacional especializado, levantando, pela via da Literatura acadêmica, as relações estabelecidas entre o trabalho do pedagogo e a sua articulação com o atendimento educacional especializado;
- II) compreender as concepções de inclusão escolar dos docentes da escola pesquisada;

---

<sup>7</sup> Compreendemos a *deficiência intelectual* como um modo qualitativamente diferenciado de desenvolver-se, que deve ser considerada em seu caráter dinâmico, complexo e plurideterminado, aspectos que ultrapassam as classificações ou identificações quantitativas. (DIAS; OLIVEIRA, 2015)

- III) discutir, a partir dos dados, sobre a articulação do pedagogo no processo de inclusão escolar em uma escola de Ensino Médio;
- IV) realizar, como produto final, uma formação em serviço, envolvendo os professores regentes e da sala de recursos, por meio da discussão sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual e o atendimento educacional especializado na escola.

Na seção 1, que é a introdução deste texto, apresentamos o tema deste estudo por meio dos objetivos elencados que impulsionaram os objetivos propostos e, no subitem 1.1, descrevemos a implicação pessoal da autora com a pesquisa. Na seção 2, expomos a trajetória da profissão do pedagogo no Brasil e, no item 2.1, versamos sobre a constituição do trabalho do pedagogo e do professor da sala de recursos multifuncionais (SRM), problematizando o modo de configuração do AEE. Na seção 3, propomos um diálogo com a literatura, sob dois eixos: o primeiro demonstra a contribuição do pedagogo no processo de inclusão escolar e o segundo focaliza o atendimento educacional especializado. Na seção 4, indicamos um diálogo com Paulo Freire, apresentando o direito à educação a partir do qual discutimos os conceitos de dialogicidade e, no item 4.1, apresentamos a contribuição do autor para a prática docente.

Na seção 5, explanamos sobre o percurso metodológico da pesquisa, que subdividiu-se em apresentação do local e dos participantes da pesquisa, o modo como se organizaram as entrevistas e o grupo focal, a maneira como mapeamos o público-alvo da educação especial (PAEE) e a forma como constituiu-se o AEE no município. Na seção 6, apresentamos a discussão dos dados produzidos, evidenciando a inclusão dos alunos com deficiência intelectual no ensino médio, a concepção de inclusão escolar dos professores, a (co) responsabilização no processo e as práticas pedagógicas construídas. Na seção 7, elucidamos o acompanhamento da gestão escolar e seu reflexo no trabalho pedagógico; na seção 8, mostramos como foi pensado o produto educacional, sua constituição e seu desenvolvimento na escola pesquisada e, por fim, na seção 9, tecemos as considerações finais.

## 1.1 DA DELIMITAÇÃO DO TEMA: PERSPECTIVAS DE UM OLHAR FRATERO

Revisitar minha<sup>8</sup> trajetória é uma oportunidade de me transportar ao passado e rever minha própria história no lugar de espectador, pois esse exercício move a reflexão sobre as decisões tomadas, os caminhos escolhidos e percorridos. Nessa vivência pessoal, o fato de ter um irmão com deficiência intelectual me impulsionou a buscar esclarecimentos e respostas sobre o seu processo de escolarização. Em meio a esse processo e, na minha vivência profissional, fui me constituindo como profissional, por intermédio das demandas das escolas nas quais tive a oportunidade de trabalhar como professora e pedagoga.

As experiências pessoal e profissional dispararam o meu interesse sobre as questões pedagógicas colocadas pela escola desde a época em que meu irmão iniciou o seu processo de escolarização, as quais me trouxeram inquietações e também me exasperaram como professora, pois, desde muito nova, acompanhava minha mãe nas visitas aos diversos especialistas com os quais ele fazia/faz tratamentos. Muito cedo, observei que, nas idas às consultas e intervenções, as atitudes e o comportamento das pessoas, na maioria das vezes, eram preconceituosos. Também houve situações em que, por vezes, retiraram a sua autonomia e que me fizeram sentir na pele a hostilidade das pessoas.

Nessa questão, concordo com Freire (1994), quando expressa que a pessoa conscientizada tem uma compreensão diferente da história e de seu papel nela, recusa a acomodar-se, mobiliza-se e organiza-se para mudar o mundo. Assim, quando optei pelo curso de Pedagogia, me interessei pela área da Educação Especial e pelas questões da inclusão escolar. As leituras e as reflexões teóricas na faculdade e, posteriormente, nas especializações e nas formações contínuas, me permitiram compreender que o educando com deficiência não possui somente fragilidades, mas também congrega potencialidades que são humanas.

É importante ressaltar que iniciei minha vida profissional, já como pedagoga, logo após encerrar a graduação, quando me efetivei na prefeitura de Capim Branco/MG,

---

<sup>8</sup> A escolha da 1ª pessoa do singular, exclusivamente neste item, justifica-se pela proximidade e implicação do percurso profissional da autora com a temática.

em 2012, e fui localizada em uma instituição de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, onde logo tive contato com alunos com deficiência. Essa primeira experiência me fez questionar o movimento dos pedagogos, o currículo, as práticas adotadas pelos docentes e as possibilidades de como esse currículo poderia dialogar com todos os alunos. Diante dessa dinâmica de constituição profissional e minha implicação pessoal, o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, em todas as suas etapas, vem me instigando a refletir sobre as possibilidades que o pedagogo tem de construir ações junto à comunidade escolar, com vistas à promoção do direito à aprendizagem.

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando a prática de hoje ou de ontem, que se pode pensar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 1996, p. 43-44).

Junto à reflexão de Freire e como pedagoga da rede pública estadual do Espírito Santo, sinto-me provocada em propor as questões que envolvem a prática realizada no AEE, tendo o pedagogo como um articulador do processo educacional. No dia a dia da escola, as mudanças são rápidas, surgindo, a cada ano, novos programas e novas exigências, como índices, metas e projetos na rede, que visam a resultados em termos numéricos. Em relação a essas mudanças, no que se refere ao acompanhamento do processo de escolarização de alunos público-alvo da educação especial, tal demanda, na maioria das vezes, é suprimida por outras emergidas no cotidiano da escola. Esse modo de proceder obriga-nos a refletir sobre a concepção de conhecimento e como esse se constitui no espaço escolar e na prática pedagógica.

Em 2013, por razões de ordem pessoal, me mudei para o estado do Espírito Santo e continuei minha atuação profissional como pedagoga a partir do início do ano letivo de 2014 na rede pública estadual. Durante todo esse tempo, venho trabalhando junto a educandos com deficiência. A partir dessa vivência e atuação profissional na rede pública estadual, observei que os alunos, atendidos na SRM, tinham resistência em frequentá-la. Como se trata de uma escola de ensino médio, me dei conta de que eles eram adolescentes e jovens que se sentiam envergonhados, ou seja, diferentes dos outros. Alguns até negavam-se a participar do atendimento, mesmo que em turno inverso.

Assim, assumi uma escola que atende alunos de um distrito, no município de Barra de São Francisco/ES, que é uma cidade pequena do interior, em que a vida escolar do público-alvo da educação especial é marcada por uma educação institucionalizada e assistencial, uma vez que as SRM nas escolas regulares foram implementadas há pouco tempo (no caso da instituição pesquisada, efetivamente em 2015). Os familiares e a própria comunidade escolar ainda associam a escolarização dos alunos com deficiência somente a instituições especializadas e/ou creditam a eficiência do AEE se o atendimento estiver condicionado ao acompanhamento assistencial médico-clínico.

Diante desse cenário, que está presente e se constitui no imaginário das pessoas que vivem naquele local, me pergunto quais caminhos esse profissional pedagogo precisa percorrer. Como agir diante do que está posto na legislação e do que se faz na prática? Essa reflexão é relativamente nova, tanto para pedagogos como para professores, alunos e sociedade do município, pois é uma ruptura de valores e expectativas concernentes a esse público, que vem permeada de questionamentos quanto às atribuições de cada instituição e por parte dos que nela atuam e fazem uso dos seus serviços.

Há um desafio posto para a equipe escolar. Como proporcionar uma educação em um ambiente acolhedor e, ao mesmo tempo, envolver o aluno sem que ele se sinta coagido ou exposto aos demais colegas do ensino regular como diferente? Enquanto pedagoga, como compreender o processo de atuação desse profissional; como posso questionar as práticas que são realizadas na escola e contribuir para o direito fundamental do aluno, que é o direito de aprender com equidade?

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: é uma oficina de formação, um clube de desenvolvimento pessoal, um curso de treinamento para passar em concursos, uma organização provedora de mão de obra ou uma colônia de férias reservada a uma elite social. A Escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva (MEIRIEU, 2005, p. 44).

Dessa maneira, me senti instigada a realizar esta pesquisa, que reflete sobre a abertura de uma escola para todos, ao oportunizar um processo de ensino-

aprendizagem efetivo e ao levar em consideração, na sua organização, o sujeito como um todo e não somente aspectos isolados de sua vulnerabilidade. Soma-se uma questão pessoal com a inquietação profissional, principalmente em promover, junto aos professores e outros pedagogos, discussão e práticas pedagógicas que valham a pena no trabalho relacionado ao AEE. Para compreendermos esse processo e as relações estabelecidas, foi de suma importância dialogar com os profissionais que lidam com esses alunos e conhecer suas práticas. Apresentamos quem são os profissionais envolvidos, como se articulam e quais foram os desafios apresentados no cotidiano escolar da escola pesquisada.

## **2 CONHECENDO A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO BRASIL: AS ARTICULAÇÕES COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Diante das demandas escolares acerca da inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial, destacar as atribuições do pedagogo, no atual cenário educacional, merece um espaço para reflexão. Deixamos explícito que, ao nos referirmos ao pedagogo, não estamos englobando todos os profissionais da educação habilitados no Curso de Pedagogia, e sim pensando sobre as atividades dos professores alocados nessa função técnica, seja em regime efetivo, seja temporário.

Muitas pessoas ainda desconhecem as prerrogativas do cargo, o que é compreensível, se forem levadas em consideração as mudanças ocorridas ao longo do tempo, no que diz respeito ao objeto de trabalho do pedagogo, além de várias nomenclaturas oficializadas ao longo da história. Essas divergências influenciam, até os dias atuais, no que concerne à própria concepção de identidade da profissão. Tal como anteriormente alertamos, se trata do sentimento de pertencimento junto à instituição de ensino, bem como da identificação com o papel a ser desempenhado e, por fim, da autoimagem desse profissional frente ao que lhe é colocado na prática pedagógica na rotina escolar.

Rememoramos que o título não é unânime nas diferentes redes e estados e, para esse momento, iremos nos ater à definição de “professor em função pedagógica (pedagogo)”, como o cargo é reconhecido pelo órgão responsável pela instituição pesquisada — Secretaria de Estado da Educação (Sedu) do Espírito Santo.

Para compreender a relevância do trabalho do pedagogo e as atividades exercidas por ele, é necessário situar historicamente a profissão no Brasil, para ressignificar sua atuação na contemporaneidade. O exercício desse profissional da educação tem sofrido historicamente diversas influências, especialmente no campo do conhecimento e da formação profissional, com uma sucessão de indefinições e repercussões que vão desde o nome atribuído ao cargo às extensões que o egresso pode seguir (docência, gestão e pesquisa), conforme estipula o parágrafo único do art.3º das Diretrizes Curriculares para a Graduação em Pedagogia, aprovada pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, em que se tornam centrais, para a



formação do licenciado em pedagogia, o conhecimento da escola, a pesquisa e a participação na gestão de processos educativos (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006).

O surgimento da função deu-se no final do século XVIII durante o processo de industrialização. Tinha por princípio a supervisão, com o objetivo de melhorar a quantidade e a qualidade da produção, centrando na figura do supervisor as funções de vigiar, reprimir, controlar e monitorar (FERREIRA, 1999). Na minha experiência como pedagoga, essa concepção provoca reflexos até os dias atuais, quando docentes afirmam serem vigiados por pedagogos, creditando a eles a roupagem de controladores, seja no rito de observação da prática docente, seja de análise didática de avaliações, entre outras práticas rotineiras do serviço pedagógico.

O curso de Pedagogia foi criado no Brasil na década de 1930 e oficialmente estruturado em 1939. Nesse período, discutia-se sobre a criação das primeiras universidades brasileiras. Segundo Brzezinski (1996), a criação da universidade brasileira nos anos 30 “[...] ocorreu como reflexo dos movimentos da intelectualidade nacional durante Inquérito sobre o Ensino Universitário e as Conferências Brasileiras de Educação”.

Nesse período, a formação do pedagogo era voltada para a racionalidade científica, a eficiência, a qualidade e a produtividade, inspirada no modelo dos processos de trabalho adotado nas fábricas e reproduzido nas escolas (SILVA, 2003). O Curso de Pedagogia surgiu “[...] como bacharelado, na Faculdade Nacional de Filosofia, na Universidade do Brasil, em uma ‘Seção de Pedagogia’, servindo de modelo para os cursos ofertados por outras IES [...]”, porém o número de formados não era o suficiente para atender a demanda das escolas existentes em todo território brasileiro. (FRAUCHES, 2006).

No mesmo período, o país vivenciava o movimento escolanovista e a necessidade de garantir maiores espaços para o estudo e a constituição das condições de trabalho dos professores que almejavam por uma formação sólida.

Inicialmente, o Curso de Pedagogia formava bacharéis, respeitando o “padrão federal” curricular num esquema chamado 3 + 1, no qual o bacharel, formado em um curso com duração de três anos, que desejasse se licenciar completaria seus estudos com mais um ano no Curso de

Didática. Os Bacharéis em Pedagogia atuavam em cargos técnicos de educação no Ministério da Educação e os licenciados, ao concluírem o Curso de Didática, estariam habilitados ao magistério no ensino secundário e normal (VIEIRA, 2007, p. 6).

O esquema “3+1” vigorou até 1941, quando, pelo Decreto-Lei nº 3.454, de julho de 1941, todas as faculdades de Filosofia, Ciências e Letras foram proibidas de realizar simultaneamente o curso de didática com qualquer um dos cursos de bacharelado (SAVIANI, 2008). Desde a implementação do curso, a dicotomia entre as atribuições começou a ser discutida, iniciando-se pela fragmentação entre bacharelado e licenciatura, pois levava a entender que, no bacharelado, se formava um pedagogo que poderia atuar como técnico em educação e, na licenciatura, formava-se um professor que iria lecionar as matérias pedagógicas [...] (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 3).

Com a institucionalização do supervisor escolar e sua responsabilidade com as práticas pedagógicas exercidas nas escolas, surgiu, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, em seu capítulo V, art. 33, o novo papel do supervisor escolar, conforme explica Medina (2002):

Institucionaliza a supervisão, ao referir-se à “formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas em educação”. A supervisão passa a introduzir modelos e técnicas pedagógicas atualizadas (para a época); o supervisor, contudo, não perde o vínculo com o poder administrativo das escolas. Agora o seu papel é o de assegurar o sucesso no exercício das atividades docentes por parte de seus colegas, professores, regentes de classe (MEDINA, 2002, p. 40).

Suas atividades passaram a englobar a assistência técnica pedagógica e a inspeção administrativa, a fim de não só atender a escola, mas todo o ensino (RANGEL, 2006). Como tais atividades requeriam diversas ações do supervisor, suas funções não ficavam claramente definidas no contexto escolar. Furlan (2005) ilustra que o bacharel em Pedagogia era preparado para ocupar cargos técnicos da educação, enquanto o licenciado era destinado à docência. Dentro do currículo, havia uma distinção entre as disciplinas do bacharelado e as da licenciatura, provocando assim uma separação, mesmo sendo dependentes um do outro. O curso de Didática foi reduzido à forma de ensinar a dar aulas, o que popularizou o termo teoria x prática (FURLAN, 2005) até os dias atuais, ao referir-se a alguém com pouca ou nenhuma prática de uso de metodologias durante a ministração das aulas. Essa divisão gerou

conflito quanto à estrutura do curso e ao perfil do egresso. Afinal, qual seria sua habilitação, técnica ou docente?

A partir da década de 1940, [...], observou-se a necessidade de ampliação dos espaços de atuação do Pedagogo. Além disso, o Pedagogo não tinha exclusividade para lecionar nas Escolas Normais dado que o Decreto Lei n. 8.530/46, Lei Orgânica do Curso Normal, definia que todo graduado poderia exercer o magistério no Curso Normal. (VIEIRA, 2008).

Com a redemocratização do país, em 1945, foi criado pelo Decreto-Lei nº 8.558, de 4 de janeiro de 1946, no quadro permanente do Ministério da Educação e Saúde, o cargo de orientador educacional, atendendo às determinações do Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942 (Lei Orgânica Ensino Secundário). A Portaria nº 478, de 8 de junho de 1954, do Ministério de Educação e Saúde, instituiu que os licenciados em Pedagogia, além de poderem atuar como docentes, também poderiam lecionar outras disciplinas do ensino médio, como Filosofia, História Geral e do Brasil e Matemática (VIEIRA, 2008).

Ainda segundo a autora, começou-se a questionar, no final da década de 1950, o modelo universitário dos anos trinta e foram fomentadas discussões sobre a formação do magistério, a necessidade de uma lei de diretrizes e bases para a educação nacional e de uma reforma universitária. Em 1961, foi aprovado o Decreto-lei nº 4.024 que definiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O Conselho Federal de Educação (CFE) determinou “currículos mínimos” para vários cursos, inclusive o de Pedagogia. O Parecer CFE nº 251/62, de autoria do Professor Valnir Chagas, regulamentou o Curso.

O curso de Pedagogia se constitui no único curso de graduação onde se realiza a análise crítica e contextualizada da educação e do ensino enquanto práxis social, formando o pedagogo, com formação teórica, científica e técnica com vistas ao aprofundamento na teoria pedagógica, na pesquisa educacional e no exercício de atividades pedagógicas específicas (FRANCO, 2008, p. 149).

Em 1969, o CFE aprovou o Parecer nº 252 e reformulou o curso de Pedagogia, que especializava o educador em funções, introduzindo o termo “habilitação” e oportunizando diferentes possibilidades: administração, inspeção, supervisão e orientação e magistério das disciplinas profissionalizantes dos cursos normais.

A prática do pedagogo como supervisor escolar ocorreu em 1970, a fim de imprimir maior controle no processo pedagógico, levando-se em consideração o período político de então. Essa tendência, caracterizada como tecnicismo, começou a se esboçar, no Brasil, já na década de 1950, intensificando-se a partir da promulgação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Assim, o supervisor escolar constituiu-se como um dos profissionais que passaria a compor o corpo de técnicos da escola (FRANCO, 2008).

O período de 1973 até 1978 é denominado período das indicações: identidade projetada, quando o Conselheiro Valnir Chagas desdobrou o curso e as antigas tarefas anteriormente concentradas em variadas alternativas de habilitações que passaram a chamar de licenciatura das áreas pedagógicas. Segundo Brzezinski (1996), os educadores passaram a escrever sua própria história a partir da década de 80, não só pelo diálogo, mas também pelos conflitos, constituindo não apenas movimentos ou organizações, mas movimentos sociais que caminhavam rumo à “redemocratização”, como resistência ao autoritarismo imposto pela ditadura militar.

As questões básicas foram discutidas e desenvolvidas nos encontros nacionais, sob a coordenação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) até 1990, quando a Comissão se transformou em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). (FURLAN, 2008). A identidade do pedagogo ainda não havia ficado nítida e, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, a questão voltou à tona, principalmente no art. 62, que introduz os institutos superiores de educação como um dos locais possíveis, além das universidades, de formação para professores para atuar na educação básica (BRASIL, 1996).

As diretrizes curriculares de 2006 deixam claro que a identidade do curso de Pedagogia deve ser baseada na docência, implicando a licenciatura como identidade consequente do pedagogo. As habilitações foram extintas, o curso de Pedagogia/licenciatura deverá agora formar integralmente para o conjunto das funções a ele atribuídas e o pedagogo agora deverá ter uma formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao longo do curso. (FURLAN, 2008).

Na literatura educacional, há trabalhos que discutem a identidade do pedagogo (BRZEZINSKI, 2011; CARVALHO, 2011; MOLLA, 2013; PATTUZZO, 2014; PENA, 1999), a fim de estabelecer sua autonomia em suas relações com os conhecimentos dos contextos escolares, tendo em vista que as reformulações dos currículos do curso implicam diretamente em como esse indivíduo irá se identificar. Tais dados vão ao encontro de uma proposta que se encontrava em tramitação no Congresso, configurada em Projeto de Lei (BRASIL, 2017), que dispunha sobre a regulamentação do exercício da profissão de pedagogo, sob a justificativa de que essa seria uma medida de reconhecimento e inclusão de milhares de profissionais qualificados no mercado de trabalho, os quais representam uma área de grande importância, especialmente na educação. Nesse caso, o projeto refere-se aos profissionais em função técnica e não à regência de classe. Segundo tal projeto, não se está discutindo a regulamentação de um simples “ofício”, mas trata-se de uma profissão de importância, que marca a formação educacional das pessoas, além de ser uma função que exige nível acadêmico completo. Dessa maneira, pode-se defender e lutar por sua regulamentação, tendo em vista que haverá necessidade de qualificação profissional específica, indispensável à proteção da coletividade e do interesse público.

Apesar de sua relevância, a proposta foi arquivada em 31 de janeiro de 2019, com fundamento no art. 105 do Regimento Interno da Câmara dos Deputados (BRASIL, 1989), que determina o arquivamento de todas as proposições, com exceções no próprio artigo, as quais tenham sido submetidas à deliberação da Câmara e no seu decurso ainda se encontrem em tramitação. Segundo o referido documento,

Art. 3º São atribuições do Pedagogo, conforme sua formação curricular e acadêmica: I – planejar, implementar e avaliar programas e projetos educativos em diferentes espaços organizacionais; II – gerir o trabalho pedagógico e a prática educativa em espaços escolares e não escolares; III – avaliar e implementar nas instituições de ensino as políticas públicas criadas pelo Poder Executivo; IV – elaborar, planejar, administrar, coordenar, acompanhar, inspecionar, supervisionar e orientar os processos educacionais; V – ministrar as disciplinas pedagógicas e afins nos cursos de formação de professores; VI – realizar o recrutamento e a seleção nos programas de treinamento em instituições de natureza educacional e não educacional; VII – desenvolver tecnologias educacionais nas diversas áreas do conhecimento. Art. 4º Cabe ao Poder Executivo criar o Conselho Federal de Pedagogia, bem como os Conselhos Regionais de Pedagogia, para disporem sobre as demais atribuições, direitos, deveres, impedimentos, bem como sobre a jornada e o piso salarial do profissional de Pedagogia. (BRASIL, 2017).

Ainda no que tange às atribuições demarcadas e enumeradas, no estado do Espírito Santo, no Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual de Ensino, no capítulo IV, art. 52, incisos I ao XXIII, que tratam da Gestão Pedagógica, também estão destacadas quais são essas responsabilidades (ESPÍRITO SANTO, acesso em 9 abr. 2018). Chamamos a atenção para o fato de que não há um tópico que trata especificamente da Educação Especial. O inciso XII pontua que cabe ao pedagogo “[...] diagnosticar, junto ao corpo docente, dificuldade de aprendizagem do educando, sugerindo medidas que contribuam para a superação da mesma” e, nos demais, refere-se aos trabalhos junto os discentes como um todo, sem identificar os alunos com deficiência ou o trabalho do AEE.

Já na Seção V, que trata da Educação Especial, em seu art. 15, lê-se, no § 1º: “Entende-se como atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos pedagógicos e acessibilidade, organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” e complementa-se a qual público deve se destinar esse atendimento, de acordo com a legislação vigente (ESPÍRITO SANTO, acesso em 9 abr. 2018).

Recentemente, foi publicada a Portaria nº 034-R, de 16 de fevereiro de 2018, que estabelece perfis e atribuições dos profissionais que compõem a equipe técnico-pedagógica das unidades escolares públicas estaduais e dá outras providências. Esse documento visa especificar as atividades a serem desempenhadas nas escolas para os cargos de diretor escolar, pedagogo, professor coordenador de área<sup>9</sup>, coordenador escolar e secretário escolar. No art. 6º, identifica quem é o pedagogo: “[...] profissional licenciado em Pedagogia, designado, na forma da lei, para a elaboração, desenvolvimento, monitoramento e avaliação de todas as atividades relacionadas ao processo ensino-aprendizagem e à formação continuada dos professores” (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2018).

No que concerne à Educação Especial e ao AEE, não há atribuições específicas para os alunos público-alvo e é necessário que o planejamento seja feito levando-se

---

<sup>9</sup> Art. 9º O Professor na função de Coordenador de Área de Conhecimento do currículo escolar, aqui tratado como Professor Coordenador de Área – PCA é o facilitador e o articulador do trabalho entre os professores das disciplinas da área do conhecimento do currículo escolar, orientado pelo pedagogo, dedicando parte de sua carga horária às atividades docentes, ministrando aulas do componente curricular no qual é habilitado (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2018).

em consideração o atendimento extensivo a esses estudantes. Os incisos que remetem ao processo de ensino-aprendizagem e à formação continuada se apresentam sob a seguinte proposta:

Art. 8º São atribuições do pedagogo:

[...]

XIV. acompanhar, sistematicamente, em articulação com os Professores Coordenadores de Área - PCA, os professores, o diretor e os pais/familiares/responsáveis, os indicadores de rendimento da aprendizagem, da infrequência, da evasão e do abandono, identificando os estudantes com dificuldades de aprendizagem e/ou defasagem idade-série, encaminhando estratégias de superação dos problemas;

XVI. diagnosticar necessidade e promover ações de formação continuada dos professores, em articulação com o diretor e com os Professores Coordenadores de Área - PCA; [...]

XXVII. diagnosticar, junto ao corpo docente, dificuldades de aprendizagem do educando, sugerindo medidas que contribuam para sua superação; [...]

XXXI. zelar pela aprendizagem efetiva dos alunos com equidade. [...]

(SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2018).

Segundo Romanowski (2007), a função do pedagogo é mobilizar e definir o trabalho pedagógico para caminhar no sentido de efetivar uma educação de qualidade<sup>10</sup> que valorize todos os alunos, independentemente de suas características. Sendo assim, o trabalho é o de propiciar uma organização da escola em que seja possível construir, juntamente com toda a equipe escolar, estratégias, metodologias de ensino, definição de conteúdos, instrumentos de avaliação, entre outros, responsabilizando-se por articular todos esses elementos.

Kailer e Papi (2014) ressaltam que, tendo em vista o processo de inclusão, o papel do pedagogo, como um dos gestores da escola, é o de favorecer e coordenar o desenvolvimento de práticas pedagógicas que interfiram tanto na docência como em todos os processos que envolvem a inclusão, abarcando a promoção de medidas de acessibilidade, para facilitar a participação democrática e o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Ainda, na busca da melhoria do trabalho pedagógico, é pertinente que o pedagogo considere a inclusão escolar como uma ação consciente

<sup>10</sup> Neste trabalho, ao utilizarmos o termo *qualidade*, corroboramos com PEREIRA e PAVÃO (2016) ao definirem que os conceitos e diferentes compreensões de qualidade podem obter uma variância funcional que se deve principalmente ao contexto em que se aplica. Contudo, existe certo consenso em entender qualidade como algo que atende de modo satisfatório aos propósitos desse contexto ou produto. No caso da educação, geralmente entende-se que para se ter qualidade é preciso que haja profissionais com formação adequada ou especializada para o atendimento aos estudantes, que os currículos sejam abertos com possibilidades de adaptação ou suplementação, quando necessário, entre outros.

da escola, envolvendo todos, e que essa tarefa seja desenvolvida a partir de práticas que vão além da obrigação de um sistema, conduzindo à inclusão com práticas pedagógicas que avancem para uma proposta efetivamente inclusiva.

## 2.1 O PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O PEDAGOGO: A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

A formação de educadores para o atendimento educacional especializado e para o apoio e suporte ao professor do ensino regular não pode se distanciar do que propõem os teóricos da formação geral de professores. Enfatizam uma formação envolvendo múltiplos saberes - formação pessoal e profissional produzidos pelas ciências humanas da educação; saberes disciplinares - formação inicial e continuada nas diferentes áreas do conhecimento; saberes curriculares relacionados ao projeto de ensino – aos conteúdos, métodos, técnicas de ensino para a formação dos alunos; a proposta no âmbito da escola - os saberes da experiência, da prática cotidiana que provém da cultura (SCHÖN, 2005).

Para que o trabalho realizado na sala de recursos multifuncionais se desenvolva, há necessidade de uma parceria entre o pedagogo e os professores especialistas, além dos professores regentes, na medida em que refletem sobre as potencialidades e os desafios do processo educativo dos alunos público-alvo da educação especial. Esse relacionamento de troca de experiências ilustra o que é experimentado na sala de aula regular pelo professor regente e o trabalho realizado pelo professor do AEE, o qual necessita ser discutido conjuntamente nos horários de planejamento coletivo, oportunizados pela instituição, a fim de que se realize o trabalho colaborativo.

Na realidade do município pesquisado, uma queixa frequente dos docentes responsáveis pela SRM é que não são vistos como integrantes do processo educativo no ambiente escolar e esta é uma observação feita a partir do lugar de pedagoga e dos momentos de escuta desses professores. Por exemplo, a disposição espacial da sala do AEE é a mais distante dos outros espaços escolares, em sua maioria, por ter sido um dos últimos ambientes a ser construído, a fim de adequar o espaço da unidade escolar à legislação vigente. Outras situações dizem respeito à organização pedagógica, quando se ressentem, muitas vezes, que não são convidados para uma reunião extraordinária, não recebem todos os comunicados extensivos aos demais professores ou até mesmo são dispensados de importantes momentos e decisões que envolvem o Conselho de Professores.



Esses posicionamentos nos fazem refletir sobre como se sente o professor do AEE que, por vezes, compartilha, principalmente com o pedagogo, não se identificar profissionalmente com os demais professores regentes, apesar de, frequentemente, possuírem a mesma formação inicial. A Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, em seu art. 12, institui justamente que, para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009). O trabalho dos professores que atuam na SRM se dá mediante o disposto na LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu capítulo V, art. 59, inciso III, onde se especifica que os professores deverão dispor de especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como os professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Apesar de professores do AEE e regentes terem algumas funções distintas na escola, o objetivo em comum é o aprendizado de todos os alunos e não somente dos alunos com deficiência. A problemática encontrada nas escolas é que esses profissionais vêm trabalhando de forma segmentada e sem a articulação com o pedagogo, o que pode prejudicar o processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, independentemente da área de atuação, na classe regular ou especial, todos os professores têm de estar em constante diálogo para melhor atender esses estudantes:

[...] deve-se trabalhar para que as condições de escolarização sejam as mais equitativas possíveis, para que todas as crianças possam verdadeiramente beneficiar-se de boas escolas e de bons professores [...]. Para fazer progredir a Escola, é preciso saber como fazer a Escola. E o professor que 'faz a escola' deve, simultaneamente, 'fazer a escola' (MEIRIEU, 2005, p. 24).

O AEE deve acontecer nas SRM, em um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação voltada ao atendimento das necessidades educacionais especiais; espaços projetados para oferecer suporte necessário a esses alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008). O papel do professor é

justamente ser um mediador no processo de busca de conhecimento que parte do aluno e é ele quem deve organizar situações de aprendizagem adequadas às diferentes condições e competências, oferecendo oportunidade de desenvolvimento pleno a todos os alunos para que esse alcance autonomia, mesmo com suas limitações.

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. [...]. Ao longo de todo o processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008, p. 16).

Nesse sentido, a escola, o currículo, os programas, os planejamentos e os planos de ensino precisam estar em consonância com o previsto na legislação e com o contexto, no que concerne à acessibilidade curricular, pois cada aluno constrói o conhecimento e desenvolve-se de forma muito peculiar, e, isso não se aplica somente aos alunos com deficiência. Consequentemente, para variados momentos de aprendizagem, não é apropriado que seja desenvolvido um mesmo plano de ensino no decorrer do ano letivo. São necessárias reuniões com os responsáveis, preenchimento de fichas e questionários (que já se iniciam no ato da matrícula quando a família sinaliza as condições específicas do aluno) e esse acompanhamento têm de ser contínuo, do ato do ingresso até sua transferência, lembrando que o aluno é responsabilidade de todos. De acordo com o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008,

Art. 1º. A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL, 2008).

É nesse espaço que o professor da SRM desenvolverá o seu trabalho, articulando com os demais membros da comunidade escolar as atividades propostas para cada

aluno com deficiência, matriculado na rede regular de ensino, para propiciar acessibilidade curricular e construir estratégias que estabeleçam elo entre os demais membros da escola, nas práticas propostas pela instituição.

Outra questão trazida pelos professores da SRM no município pesquisado é que muitos docentes atribuem ao professor do AEE e ao cuidador<sup>11</sup> os planejamentos e atividades diferenciadas para os alunos, quando o trabalho colaborativo é uma parcela do processo de ensino aprendizagem que deve ser compartilhada por todos.

Alguns fatores externos acabaram por chamar a nossa atenção durante a pesquisa quanto ao lugar de fala desses profissionais, frente o momento de planejamento coletivo onde deveriam ser discutidas propostas de acessibilidade dos conteúdos. Esses momentos acabam por tornar-se compartilhamento apenas das fragilidades dos alunos que apresentam deficiência e solicitação de atividades diferenciadas. Segundo os professores de AEE estes se veem em frente ao processo e, como todos o responsabilizam pelo sucesso e/ou fracasso do estudante, sentem-se na obrigação de coordenar tudo o que se diz respeito à educação especial na escola. Já o cuidador, em minha experiência, alega que a sua formação<sup>12</sup> não específica, o impede de participar mais ativamente da discussão, uma vez que suas próprias atribuições o restringem ao cuidar das atividades da vida diária, tais como alimentação, higiene e locomoção, como o próprio cargo sugere.

Ressaltamos que o trabalho desenvolvido na SRM refletirá nas atividades desenvolvidas na sala de aula comum e que esse trabalho necessita ser construído coletivamente, conforme o disposto na Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, art. 13, inciso VIII, a respeito das atribuições do professor do AEE, entre as quais

---

<sup>11</sup> Atribuições do profissional: acompanhar e auxiliar a pessoa/aluno com deficiência severamente comprometida no desenvolvimento das atividades rotineiras, cuidando para que ela tenha suas necessidades básicas (fisiológicas e afetivas) satisfeitas, fazendo por ela somente as atividades que ela não consiga fazer de forma autônoma; atuar como elo entre a pessoa cuidada, a família e a equipe da escola; escutar, estar atento e 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 à equipe da escola sobre quaisquer alterações de comportamento da pessoa cuidada que possam ser observadas; acompanhar outras situações que se fizerem necessárias para a realização das atividades cotidianas da pessoa com deficiência durante a permanência na escola (ESPÍRITO SANTO, 2018b).

<sup>12</sup> Requisitos: certificado de conclusão, histórico ou diploma de curso de nível médio, expedido por instituição de ensino reconhecida pelo Ministério da Educação, Secretarias ou Conselhos Estaduais de Educação (ESPÍRITO SANTO, 2018b).

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. Nesse sentido, é importante destacar a articulação do trabalho do pedagogo, na medida em que todos os profissionais envolvidos no processo têm de manter uma rotina de planejamentos que ofereçam estratégias para a construção de um processo de ensino-aprendizagem que atenda as especificidades de cada aluno público-alvo da educação especial.

### **3 AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE O PEDAGOGO E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UM DIÁLOGO COM A LITERATURA**

Nesta seção, propusemos um diálogo com autores que discutem o AEE e sua relação com o profissional pedagogo<sup>13</sup>. Apresentamos, para a discussão, trabalhos que nos auxiliaram na proposta do estudo em tela, buscados nos seguintes sítios eletrônicos: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), biblioteca eletrônica *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), bibliotecas virtuais de universidades federais e estaduais do país, anais de congressos destinados à área da Educação Especial e periódicos em Educação.

Em um primeiro momento, buscamos textos com as seguintes palavras-chave: “Pedagogo”, “Atendimento Educacional Especializado (AEE)”, “Sala de Recursos”, “Inclusão Escolar”. No percurso de pesquisa, para seleção de material que contemplasse os objetivos desta seção, deparamos com o desafio de localizar produções que abordassem a relação direta do profissional pedagogo com o AEE.

Elaboramos o Quadro 1, a seguir, a fim de apresentar as pesquisas com as quais dialogamos sobre o trabalho do pedagogo articulado ao trabalho dos professores para a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual.

---

<sup>13</sup> O movimento de pesquisa pela busca de produções que atrelassem o AEE à sua relação com o profissional pedagogo, como cargo de especialista e não na figura do professor, foi um exercício complexo, porque o quantitativo de produções realizadas é pequeno.

Quadro 1 – Dissertações e teses que apresentam discussões sobre a temática

Ano	Eixos discutidos		Programa			Outros (Anais, ANPEd, Revistas Eletrônicas)
	O pedagogo e sua contribuição no processo de inclusão escolar	AEE: atores, facetas e desafios	DMA	DMP	TD	
2002	X					X
2006	X		X			
2007	X		X			
2011		X				X
2012		X	X			
2012		X				X
2013		X			X	
2013		X	X			
2013		X			X	
2014	X		X			
2015	X				X	
2015		X				X
2015		X	X			
2016		X		X		
2016		X				X
Total DMA:			06			
Total DMP:				01		
Total TDA:					03	
Total outros:						05
Total Geral:			15			

DMA – Dissertação de Mestrado Acadêmico  
DMP – Dissertação de Mestrado Profissional  
TD – Tese de Doutorado Acadêmico

Fonte: Elaboração da autora (2018).

Para atender aos objetivos deste trabalho, propusemos o diálogo com a literatura em dois eixos, a saber: 1) o pedagogo e sua contribuição no processo de inclusão escolar e 2) o AEE: atores, facetas e desafios. À medida que a pesquisa foi se constituindo e as propostas elencadas pelos autores conversaram uma com a outra, observamos que a realidade encontrada no município pesquisado não é exclusiva e isolada. É algo que perpassa os diferentes estados brasileiros, conforme discutido nos trabalhos que seguem.

### 3.1 O PEDAGOGO, O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E A INCLUSÃO ESCOLAR

Com o objetivo de prosseguir na proposição da revisão de literatura e tecer diálogos com estudos que versassem sobre o trabalho do pedagogo e a sua contribuição no

processo de aprendizagem e inclusão escolar, destacamos a relevância do envolvimento daqueles que vivenciam o cotidiano da instituição.

Nesse contexto, Costa (2006, p. 109), em seu estudo sobre a constituição do pedagogo, aborda três dimensões: uma pedagógica, outra administrativa e uma terceira de caráter político. Partindo desse princípio, não há como se desvencilhar delas, porque a própria rotina do pedagogo é tecida de práticas que envolvem docência e suas facetas, contribuindo para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem por meio de ações de planejamento, orientação, acompanhamento, execução e avaliação, desenvolvidas conjuntamente pelo supervisor e pelo docente.

Outrossim, concordamos com o destaque para o caráter administrativo, por articular a integração entre a comunidade escolar e os processos que envolvem essa relação, mas há o outro lado dessa categoria que contempla questões de natureza burocrática, de ordem de gabinete e preenchimento de formulários, que reduzem a carga horária do profissional e o consomem, fazendo com que o tempo que poderia ser dedicado para formações ou demais atribuições (que contemplem de forma mais direta e significativa o processo de ensino-aprendizagem), na verdade se reduza a uma demanda impressa destinada a arquivos. Essas atividades perpassam pela via da política, por discutir mudanças no processo de ensino e aprendizagem, na escola e na sociedade. Todas essas dimensões constituem a essência da função do pedagogo, que reside justamente no relacionamento que ele mantém com os sujeitos envolvidos no espaço escolar e no modo como administra e responde aos anseios dos que compartilham a rotina pedagógica.

O trabalho de Costa (2006) nos convida à seguinte reflexão: como oportunizar espaços de formação nas escolas, ressignificando a prática pedagógica frente aos conflitos da caracterização da supervisão escolar em que vigoram concepções ainda da década de 80? Como promover um fazer pedagógico que se caracterize, de fato, como formador? Ao pensarmos na proposta do produto sugerido para esta dissertação, encontramos na autora a assertiva de que a ação do pedagogo, na relação da prática escolar com o trabalho do professor, deve ainda centrar-se na formação continuada. Esse elemento apresenta-se como uma das soluções como proposta da passagem do profissional técnico para o crítico-reflexivo, aquele que questiona sobre o porquê ensinar, o para que ensinar, o para quem ensinar e o

como ensinar; que tem objetivos; que concebe o currículo como algo dinâmico; que tem consciência da necessidade de formação continuada; que prioriza a coletividade. É esse pensar reflexivo que almejamos nas escolas, o que se estende para além da Educação Especial e engloba todos os sujeitos.

Franco (2002) também aponta algumas questões quanto à identidade do pedagogo e também do professor. Propõe a discussão sobre o pedagogo e sua contribuição no processo de inclusão escolar e levanta o seguinte questionamento: pedagogo e professor são conceitos sinônimos? A função desempenhada por ambos são as mesmas? Para formar um professor são exigidas as mesmas capacitações e condições curriculares para se formar um pedagogo, já que os dois profissionais advêm da mesma formação. Sabe-se que não são conceitos sinônimos, pois a atuação ocorre em atividades diferentes, a primeira função voltada para a docência e a segunda, para a gestão escolar; entretanto esses profissionais estão interligados pelas atividades educativas que desenvolvem, pois ambos possuem como finalidade o desenvolvimento da educação e exercem suas funções no mesmo espaço-tempo, mantendo relação diária e contínua, nenhum destacando-se ou sendo melhor que outro, uma vez que têm a mesma formação e estão unidos em prol da mesma causa: garantir o direito à aprendizagem com a efetivação da qualidade do processo de ensino.

Essa proposta nos faz analisar que o atual contexto educacional não permite aos professores e aos pedagogos refletirem que se encontram em lugares partilhados na escola e que algumas funções, hoje subjugadas, podem ser ocupadas futuramente. Diante da rotatividade escolar, alguns profissionais que atualmente ocupam o lugar de docência, daqui a um tempo podem ocupar a gestão e vice-versa. Logo, o olhar para a transformação tem de partir do individual para o benefício comum e isso só é possível através da reflexão de que, para ambas funções, são exigidas as mesmas capacitações e condições curriculares; o que difere é a contribuição que cada um pode oferecer hoje, independentemente do cargo que ocupa. Esse exercício exige conhecimento acadêmico, atrelado à vivência escolar.

Vieira (2007) discute as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, se articulando às pesquisas dedicadas à reforma da formação inicial de professores da educação básica, implementada durante os anos de 1990, em



especial após a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Objetivando compreender o processo que culminou na aprovação das novas diretrizes e verificar a identidade do pedagogo proposto pelo documento, constatou-se que o retrato deste último assume uma concepção de docência alargada e atende às demandas da sociedade capitalista, ao tomar como princípios norteadores a adaptabilidade, a polivalência e a flexibilidade.

Segundo a autora, durante as entrevistas e o momento de produção de dados, esse posicionamento sempre se fazia intrínseco na fala dos participantes. Esse dado é similar ao encontrado nos discursos desta pesquisa, tendo em vista que, para contribuir com o trabalho de inclusão na escola, o pedagogo deve reconhecer-se e identificar-se frente ao trabalho que desenvolve. Quando falamos da contribuição, principalmente se for dirigida especificamente ao professor da sala de recursos, a formação inicial se desenha de igual forma.

Vieira (2007) também discorre que, entre os princípios norteadores, há uma hierarquia em que a docência é hegemônica, seguindo-se o conceito de gestão e finalmente de conhecimento. Desse modo, a concepção de docência proposta como base da formação supõe um modo particular de apreensão que vai além da relação ensino-aprendizagem, em situações formais ou não. A autora finaliza pontuando que as políticas de formação do pedagogo articulam-se à prática social própria da sociedade capitalista, contraditória e caracterizada por interesses antagônicos. Apesar disso, consideramos válida sua proposta, porquanto nos chamou a atenção para o modelo de formação e seu reflexo na prática escolar, mesmo a proposta não sendo exclusivamente para a Educação Especial.

Visando ao processo de inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial no ensino fundamental, Pattuzzo (2014) investigou as possibilidades dessas ações articuladas pelo pedagogo, em colaboração com os demais profissionais da escola, quando se instituem espaços de "diálogos formação", momentos com o coletivo da escola e momentos com a pedagoga, para elaboração de processos e ações colaborativas para implementação de práticas pedagógicas que efetivem o acesso ao conhecimento a todos os alunos. A autora contou com as contribuições teóricas de Paulo Freire e Philippe Meirieu para fundamentar as

questões evidenciadas no estudo, além de interlocuções com pesquisadores da área da Educação Especial.

Durante o processo de colaboração, envolveu a pedagoga e os profissionais da escola, vislumbrando, assim, novas possibilidades de organização do trabalho pedagógico, das práticas docentes e do currículo escolar, de forma a favorecer a participação dos alunos público-alvo da educação especial nas ações planejadas e desenvolvidas pela escola, que também oportunizou aos alunos ditos "normais" o acesso ao conhecimento. Dos trabalhos ilustrados até o momento, a autora elucida com exatidão como o pedagogo pode contribuir junto ao AEE e tornar o processo de ensino-aprendizagem efetivo pela via da formação, destacando-a como espaço de diálogo coletivo. Ainda reconhece que a escola, como espaço educativo, se transforma em lugar de aprendizagens, não somente para os alunos, mas também para os profissionais que lá atuam.

Pattuzzo (2014) também enfoca que o profissional na função de pedagogo se constitui como importante para mediar as questões pedagógicas da escola, porém reforça que sua atuação de forma isolada terá menor contribuição para a instituição, pois o trabalho pedagógico voltado para a aprendizagem de todos os alunos deve se constituir como um trabalho coletivo e, sendo assim, acontecerá nas relações entre os diferentes profissionais da escola.

Evidenciando as relações que foram se constituindo nesse processo e os movimentos de colaboração, instituídos entre os profissionais, a autora compartilha que teve a oportunidade de vislumbrar os movimentos que concretizaram o "inédito viável" durante os movimentos de colaboração, ocasionando a ressignificação da atuação do pedagogo.

O olhar atento para as minúcias, as ações e as reflexões se evidenciaram de suma importância para análise criteriosa e alcance do objetivo proposto. Corroboramos as perspectivas da autora, que sinalizam a importância do trabalho colaborativo do pedagogo, considerado um articulador do processo de inclusão, movido por esse olhar, que aponta o regime de colaboração como elo para êxito entre os que atuam na inclusão. Partindo dessa assertiva, seguem-se estudos que visam contribuir para

a discussão do atendimento ofertado aos alunos com deficiência e do modo como o pedagogo pode se articular diante dessa demanda.

### 3.2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ATORES, FACETAS E DESAFIOS

Confirmando as perspectivas apresentadas até então quanto à relevância do trabalho colaborativo envolvendo a participação de todos os profissionais que lidam com o aluno público-alvo da educação especial, Baptista (2011) apresenta reflexões acerca da ação pedagógica e dos serviços especializados em Educação Especial, no contexto brasileiro. O autor analisa que, nos últimos 20 anos, vivenciou-se, no Brasil, um fortalecimento da inclusão escolar como organizadora das metas para a escolarização das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Quando se considera a Educação Especial e sua prática pedagógica, deve-se reconhecer que essa ação depende de um contexto institucional representado pelas escolas e por seus objetivos.

Baptista (2011) não considera ser uma responsabilidade da investigação científica somente o espaço de atendimento e determinar “se” sala de recursos, mas a pesquisa poderá indicar “como” sala de recursos. Essa é justamente uma das inquietações nucleares dos textos analisados, pois considerando que um ambiente estimulante e exigente é um bom disparador de processos de aprendizagem em geral, é preciso reconhecer que os alunos com deficiência estarão em melhores condições se frequentarem o ensino regular, com a complementação do apoio especializado. E mais, o autor ainda afirma que esse apoio deve auxiliar na exploração de alternativas diferenciadas de acesso ao conhecimento, inserindo dinâmicas que permitam utilizar seus recursos potenciais, aprender novas linguagens, desenvolvendo a sua capacidade.

Portanto, acredita-se que exista uma outra dimensão evocada com o termo “multifuncional”, que merece ser abordada nos questionamentos. Parafraseando-o, multifuncional porque pode favorecer ou instituir uma pluralidade de ações que variam desde o atendimento direto ao aluno ou a grupos de alunos até uma ação em rede. Para se fazer essa leitura da dimensão multifuncional, deve-se deslocar o olhar

da sala de recursos como um espaço físico e vislumbrá-lo como um espaço institucional necessariamente respaldado por um profissional que o representa: o educador especializado, docente que é público-alvo participante da pesquisa e mediador das relações estabelecidas no processo de formação.

Esse dado evidencia que a composição espaço/profissionais se articula na escola e as pesquisas possibilitam perceber a presença de vários aspectos que sinalizam como deve ser estabelecida essa relação. Delevati (2012) apresenta uma proposta de compreender o atendimento configurado na rede municipal de ensino de Gravataí/RS e descreve que, durante a pesquisa, foi dirigida atenção especial à formação continuada dos professores que trabalham exclusivamente com os alunos com deficiência. Um dado importante, destacado pela autora, é que se observou significativa ampliação da oferta desse atendimento no ensino comum depois de 2008 e que fatores locais influenciaram a busca por alternativas e diferentes leituras em relação ao AEE no contexto da prática.

Em igual medida, esse é o cenário de Barra de São Francisco, pois os pedagogos e os professores que atuam na sala de recursos demonstram interesse nas ações voltadas à inclusão escolar e ratificam a importância da formação continuada, assim como a autora mostra em seu trabalho, quando considera que essa formação foi canal de influência, de circulação e de produção de textos que enriqueceram os encontros e que as evidências apontaram para uma supervalorização dos professores especialistas, identificadas na ampliação de suas atribuições. Delevati (2012) ainda compartilha que, durante a investigação, saiu à procura de um possível “mapa” que possibilitasse a compreensão das configurações do AEE e, apesar de não tê-lo encontrado materializado, a análise processual permitiu a compreensão dos fenômenos em sua relação com o todo.

Também houve intensa participação e construção de conhecimento durante os debates, as apresentações de trabalho, as palestras e as estratégias utilizadas nas dinâmicas de grupo. Os dados produzidos na pesquisa indicaram que a maioria dos professores vivenciou, tanto no contexto profissional quanto acadêmico, a educação especial substitutiva daquela com viés clínico-terapêutico, comum tanto nos cursos de graduação em educação especial quanto nas escolas e instituições especializadas, o que em muito se aproximou da realidade local de Barra de São

Francisco. As possibilidades interpretativas dos textos políticos relacionaram-se a todos esses fatores, acrescidos ainda das condições que os professores encontram em seus espaços de atuação, o que não foi fator determinante negativo ou impeditivo da participação e seu envolvimento. Por fim, o trabalho teve como propósito sistematizar informações e discutir como se dá o AEE, assim como, com a pesquisa de mestrado, também buscamos dar visibilidade às ações que acontecem nesse espaço e fora dele.

Igualmente, Lopes e Marquezine (2012) compartilham o recorte de uma pesquisa desenvolvida em uma escola de ensino fundamental – anos iniciais, com a proposta de analisar a percepção dos professores sobre a importância da sala de recursos multifuncionais Tipo I – Atendimento Educacional Especializado – AEE, no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular. A pesquisa contou com a participação de quatro profissionais da educação: diretora, supervisora, professora do 5º ano e professora da sala de recursos. Durante as discussões, as autoras fizeram um breve histórico da Educação Especial, apontando a deficiência intelectual como um dos maiores desafios nesse processo, indicaram a sala de recursos como apoio no processo inclusivo e salientaram a relevância da presença do professor especializado para esse atendimento.

Os resultados ressaltam a importância da sala de recursos no processo inclusivo, contudo revelam que o trabalho nela desenvolvido não deve e não pode ser confundido com reforço escolar ou repetição de conteúdos curriculares da classe regular, como muitos pensam que se configura. Ela deve ser um espaço de desafio no qual o aluno com deficiência encontra condições necessárias para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, com vistas à superação de seu próprio limite, em busca da verdadeira inclusão. Para essa escola, foi a abertura da SRM que desencadeou o processo inclusivo, com o envolvimento de professores, da diretora e da equipe pedagógica na preparação do ambiente e dos recursos pedagógicos para a implantação desse serviço da rede de apoio.

Segundo as autoras e os participantes da pesquisa, o trabalho pedagógico na sala de recursos só tem sentido se o professor do ano correspondente em que o aluno se encontra der continuidade na sala regular. A sala de recursos da escola onde a pesquisa foi desenvolvida está tentando cumprir o seu papel no processo inclusivo,

considerando que a natureza pedagógica a ela atribuída é a de complementar o atendimento educacional realizado em classes regulares, envolvendo toda a equipe escolar no processo de inclusão.

Foi oportunizado aos integrantes da pesquisa reconhecerem que já possuíam a solução para o que outrora julgaram como problema: o trabalho colaborativo envolvendo todos que mantinham contato com o estudante com deficiência intelectual. Para isso, foi necessário compreender a inclusão e o modo como os envolvidos no processo podem contribuir para o seu sucesso dentro de uma realidade.

Movida sob a mesma ótica, Machado (2013) apresenta um estudo da rede municipal de ensino de Florianópolis, com objetivo de conhecer o AEE. Os dados para a pesquisa foram produzidos por meio da técnica de grupos focais e de observações nas escolas da rede. A análise e o tratamento dos dados levaram em consideração as duas modalidades educacionais: educação especial e ensino comum, interligando-as e investigando-as. É discutido que o AEE cumpre papel de fundamental importância na garantia do direito à educação e esse serviço da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, é condição necessária, mas não suficiente, para as mudanças almejadas nas práticas pedagógicas das escolas da rede de ensino analisadas.

A autora ainda ratifica que, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil foi apresentada após uma intensa provocação de alguns membros da sociedade civil, pesquisadores, professores, pais e pessoas com deficiência. Para Machado (2013), o tempo, as ações de formação e os marcos legais favoráveis à implementação de uma educação para todos são essenciais para o esclarecimento de professores e gestores a respeito das inovações no atendimento especializado para os alunos da educação especial, que perde seu caráter excludente e discriminador por segregar alunos e professores em classe e escolas especiais, deixando para trás o modelo médico da deficiência, para defender os direitos sociais e as diferenças de todos os alunos.

Consoante ao que a autora defende, a inclusão escolar vai além da garantia da presença de todos os alunos em uma mesma turma de uma mesma escola, porque

precisa assegurar o direito à diferença, que também é de todos, e assume nuances mais ou menos fortes entre os alunos da educação especial. Machado (2013) conclui que o direito de todos à educação escolar, em um ambiente educacional inclusivo, está presente nas declarações dos pesquisados e, portanto, parece ser, de fato, um ganho irreversível da rede educacional nos caminhos da inclusão.

A partir do que os dados apontam, isso ajuda a compreender o problema desta pesquisa e a pensar no questionamento sobre a perspectiva de educação especial em que os professores são implicados e quais estratégias podem ser propostas a fim de compreender por que, mesmo de posse das mesmas informações teórico-metodológico-legais, alguns educadores adotam práticas contínuas sem refletirem sobre como essas afetarão os estudantes.

Nascimento (2013) mostra uma pesquisa realizada no Estado do Espírito Santo e problematiza as políticas de Educação Especial, bem como as práticas pedagógicas do município de Nova Venécia, tendo em vista a articulação entre a sala de aula comum e o AEE, potencializando a escolarização dos alunos público-alvo da educação especial. A proposta é a análise das políticas locais à luz das políticas nacionais, de forma a conhecer e discutir os diferentes caminhos que o município vem adotando para a inclusão desses alunos em seu sistema de ensino. Como instrumento de produção de dados, também utilizou encontros de reflexão e grupos focais, como realizado por Machado (2013), observação participante e entrevistas semiestruturadas.

Os principais apontamentos referem-se à significação do AEE como contribuição para o acesso aos conhecimentos escolares, em articulação com o conhecimento que constitui o currículo escolar, considerando as possibilidades dos alunos público-alvo da educação especial. “As possibilidades e os desafios vivenciados pelas profissionais nos aguçavam uma vontade de realizar a pesquisa, pois, com elas, desenhamos nosso problema de investigação [...]” (NASCIMENTO, 2013, p. 193). Como resultado, percebeu-se que os profissionais sem atuação direta na modalidade da Educação Especial também começaram a pensar no seu fazer pedagógico. Nascimento (2013) defende que, embora a articulação se configure ainda como insuficiente, há movimentos (até mesmo da própria significação do AEE no município) que são favoráveis para essa proposta, pois o desenho político da

educação especial vai além das propostas globais e é pensado a partir de um contexto particular. Os movimentos provenientes das escolas ajudam a pensar que o profissional em bidocência, o regente, o professor de SRM, como também os demais profissionais da escola, precisam se unir. O processo não está acabado, pois a escola se reinventa cotidianamente com novos discentes e docentes. A escola, nesse sentido, busca construir laços e conhecimentos diversos a partir de diferentes profissionais, com variadas perspectivas de formação inicial e continuada, o que possibilita ações emancipatórias. Esse trabalho converge para a nossa discussão, por se tratar de uma pesquisa que também acompanha práticas do mesmo público, à luz da mesma metodologia, e objetiva conhecer como o município vem constituindo seu processo de enquadramento e atendimento às políticas da educação especial, traçando um paralelo entre os documentos legais, como também discutindo as práticas de uma educação inclusiva e o que mais constitui a referida modalidade.

Rodrigues (2013) também anuncia que a prática pedagógica inclusiva é aquela em que o professor ou a professora considera a diversidade de seus alunos e tenta atender suas necessidades educacionais, flexibilizando as ações voltadas para o acesso à participação social e ao conhecimento. Sua pesquisa divide-se em três eixos principais: no primeiro, apresenta-se o contexto histórico e atual da educação especial e da educação inclusiva no Brasil, bem como o embasamento legal da política de inclusão; no segundo eixo, discutem-se as mudanças necessárias para a construção de práticas inclusivas nas escolas regulares; o terceiro aborda a política de inclusão escolar do município de Belo Horizonte, caracterizando a escola investigada e apresentando as práticas encontradas no seu cotidiano. O que desperta atenção é a proposta que envolve a equipe escolar: a parceria entre os professores especialistas e generalistas. Trata-se de uma prática recorrente nas escolas na atualidade, mas que ainda parece não estar conexa o suficiente, não pela ausência do momento, e sim pela dificuldade em organizar propostas para conduzi-lo. Com o resultado, é possível constatar que a participação de todos no processo faz a diferença na constituição de um trabalho de qualidade e reforça a importância de compreender as ações propostas e delas participar.



Fuck e Cordeiro (2015) mostram, em seu trabalho, os dizeres das professoras da sala comum sobre o AEE nas SRM. Investigaram o que as professoras sabem e esperam desse atendimento no contexto escolar. Para a produção dos dados, aplicaram questionários a 144 docentes do 1º ao 5º ano da rede municipal de Joinville/SC. Os resultados indicam que as professoras da sala comum sabem que o AEE nas SRM se destina aos alunos público-alvo da educação especial e tem como um dos objetivos disponibilizar recursos e adaptações, porém elas esperam que esse atendimento possa eliminar as necessidades/dificuldades dos estudantes para desenvolver a aprendizagem. As autoras concluem que as questões apontadas pelas professoras pesquisadas se mostram coerentes com as funções do professor especializado, desde que se entenda que essas funções também consistem em uma responsabilidade que perpassa toda a organização escolar, envolvendo os profissionais inseridos no processo. Evidencia-se ainda a insuficiência de troca/parceria entre as professoras da SRM e da sala comum, assim como a necessidade de maiores informações e formações no contexto escolar que tenham como foco o trabalho docente em uma perspectiva colaborativa.

Quanto à política pública, Érika de Souza Costa (2015) levanta questões sobre o impacto que pode gerar nas culturas, políticas e práticas de inclusão/exclusão em educação nas chamadas escolas regulares, sob o seguinte questionamento: qual a efetiva inclusão desse público-alvo, promovida pelo AEE oferecido pelas SRM, no sentido de garantir o direito constitucional à inserção, à participação e à permanência desse alunado no ambiente escolar das chamadas escolas regulares no município do Rio de Janeiro? Analisou-se a implantação das SRM no município e primeiramente se constatou que, para se alcançar o objetivo de democratização e universalização da educação no ensino fundamental das chamadas escolas regulares da rede pública de ensino, é necessário que o público-alvo da educação especial receba políticas específicas. Como proposta de melhoria de acesso e de permanência do público alvo do AEE, se faz necessário que tais políticas se convertam em leis, planos de trabalho, metas, verbas e outros insumos que eliminem ou minimizem as barreiras à educação dessa minoria.

A partir do exposto, segundo Érika de Souza Costa (2015), é possível reafirmar que eliminar ou diminuir as barreiras à escolarização desse público-alvo seria uma

maneira de garantir a igualdade de direitos civis, políticos e sociais a essa minoria e a uma sociedade que aspire à inclusão de todos os seus cidadãos, apontando o impacto que uma política pública pode gerar nas culturas, políticas e práticas de inclusão/exclusão em educação.

Já Gualda e Duarte (2016), como última contribuição de pesquisa, analisaram o relato dos professores da sala de aula comum sobre as estratégias pedagógicas utilizadas com os possíveis alunos público-alvo da educação especial (PAEE) antes de encaminhá-los para o AEE nas SRM, bem como examinaram os critérios avaliativos estabelecidos com aqueles que passaram a receber tal atendimento. Ainda observaram o relato dos professores da Educação Especial sobre as avaliações utilizadas com os alunos PAEE, após receberem o AEE na SRM. Para a produção de dados, foram utilizados dois roteiros de entrevista, dos quais um foi respondido por 30 professoras. A produção de dados, tanto da sala de aula comum quanto da educação especial, foi realizada em quatro escolas municipais de ensino fundamental I (EF I), localizadas em diferentes bairros de um município de pequeno porte, situado na região centro-oeste do estado de São Paulo. Já o segundo roteiro foi respondido por cinco professoras da educação especial.

Os resultados sugeriram que as estratégias pedagógicas e as avaliações direcionadas aos alunos PAEE eram fatores determinantes para identificar se as propostas políticas relacionadas à educação inclusiva estavam sendo implementadas de maneira efetiva nas escolas de EF I e verificou-se que, embora a maioria das professoras da sala de aula comum tentem proporcionar estratégias pedagógicas diferenciadas, assim como avaliações flexíveis mediante as particularidades dos alunos PAEE, elas ainda se encontravam desarticuladas com as diretrizes da política de educação inclusiva vigente. Nesse sentido, considera-se a formação profissional uma ferramenta importante nessa questão, desde que ela esteja vinculada à prática e seja realizada em serviço com os demais profissionais da escola.

Diante do exposto, a literatura apresentada foi quase unânime no que se refere às proposições ou ilustrações de experiências exitosas. Formação e diálogo constante, com envolvimento de toda a equipe escolar, promovendo uma articulação em pensar juntos sobre as necessidades de cada aluno matriculado no AEE, parece ser um

caminho que vale a pena ser trilhado, uma vez ser tão citado nos trabalhos elencados e propiciar que todos, dentro de suas atribuições, contribuam para a formação dos alunos, o que conseqüentemente oportuniza a formação como profissional, pois, no fim das contas, esse processo realmente não se encerra.

As reflexões aqui apresentadas buscaram oportunizar ao município de Barra de São Francisco momentos de reflexão e diálogo, pensando e repensando aspectos da educação especial numa perspectiva de educação inclusiva e o contínuo processo de formação dos envolvidos como aliado na compreensão dos movimentos que envolvem o pedagogo e o professor da sala de recursos.

#### **4 O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA TODOS E O CONCEITO DE DIALOGICIDADE EM PAULO FREIRE**

Propomos uma discussão acerca do direito à aprendizagem de todos os indivíduos e do conceito de dialogicidade, subsidiada nas contribuições do educador e filósofo Paulo Freire (1921-1997), reconhecido como patrono da educação brasileira pela Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012. A escolha do referido autor se justifica por suas publicações se regularem em prol da educação como um direito estendido a todos e por refletirem sobre a ação docente como propulsora de transformação pessoal, profissional e conseqüentemente social, evocada em seus textos e suas falas.

Nessa discussão, há dois importantes sujeitos — educador e educando —, cada qual com seu papel em igual medida de significância e, ao mesmo tempo, em que se mesclam, contribuem um para o crescimento do outro. Pensando nisso, o presente referencial oferece uma direção sobre como Freire (1982) confiou à educação uma força de mudança e de libertação.

Retratar a educação por si só como fenômeno e movimento não é o suficiente para abranger todas as implicações que compõem a construção do conceito, porque, ao limitar a discussão para o público-alvo da educação especial, são necessárias teorias que auxiliem a compreender o processo de materialização e construção de conhecimento acerca do tema.

Freire (1982, p. 96) se questionava, porém, sobre como aprender a dialogar em uma escola que não habitua seus integrantes a discutir, porque impõe. O autor ainda se posiciona afirmando que, por vezes, ditam-se ideias que não são substituídas e discursam-se aulas, em vez de debater-se ou discutir-se temas. Trabalha-se sobre o educando. Não se trabalha com ele. A ele é imposta uma ordem a que não se ajusta, concordante ou discordante, mas se acomoda. Não lhe é ensinado a pensar, porque recebendo as fórmulas que lhe são dadas, simplesmente as “guarda”. Não as incorpora, porque a incorporação é o resultado da busca de algo, que exige, de quem o tenta, esforço de realização e de procura. Exige reinvenção.

Silva (2015) discorre sobre a concepção de educação libertadora proposta por Paulo Freire, que constitui um referencial teórico-prático pertinente que pode orientar os

educadores e educandos na construção do pensar crítico e autônomo. A autora também reforça o papel do professor-educador que, nesse contexto, é de mediação, um facilitador da busca do saber e um constante indagador, pois a educação problematizadora conduz ao pensamento crítico.

É indiscutível que as contribuições de Freire são inestimáveis e atemporais para a educação, pois ele sempre se preocupou com o que acontecia em seu entorno e não se entregava à inércia de nada fazer para mudar aquela realidade, mediante o contexto em que cada um estava inserido, o que vai ao encontro do que Marx e Engels (1998) propuseram quanto ao homem e à sua produção:

A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o que eles produzem quanto com a maneira como produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção. (MEXX; ENGELS, 1998, p 13).

Para Freire, o homem deve se apropriar dos temas e das tarefas de seu tempo, reconhecendo-as concretamente e não se rebaixando ao anonimato nivelador da massificação que coisifica (FREIRE, 1982, p. 39-44). A partir do que emerge nas proposições dos autores e o que se vive no chão da escola, pensamos se algum dia existirá uma escola que atenda a todos, independentemente de suas especificidades, ou se é apenas uma utopia alimentada por quem não desiste de acreditar na educação inclusiva, uma vez sermos conscientes de que a diferença sempre existirá e fará parte do cotidiano, seja na escola, seja fora dela. Então, como lidar?

Freire acreditava que se construía conhecimento através de significar o conteúdo para quem está sendo proposto: “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39).

O pedagogo é uma figura fundamental na articulação das questões pedagógicas da escola, mas não pode, nem irá mudar a escola ou o mundo sozinho. Assim como disse Freire (1991, p. 7), “[...] mudar é difícil, mas é possível e urgente”; para assumir esse desafio de tamanha complexidade, é necessário ampliar parcerias e

estabelecer novos diálogos. Freire (1979) define “[...] o compromisso do profissional com a sociedade [...]”, destacando o peso da expressão enquanto ato, pois o compromisso seria uma palavra oca se não envolvesse decisão lúdica e profunda de quem o assume.

Nessa perspectiva, a tarefa de escolher um dos conceitos de Freire para discussão não se faz um exercício simples, levando-se em conta a magnitude de suas propostas e seus conceitos vários, defendidos ao longo de sua extensa obra. Considerando que o objetivo deste estudo é o de discutir sobre a articulação do trabalho do pedagogo com professores do ensino médio e do atendimento educacional especializado, com base na inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual em uma escola da rede pública estadual do município de Barra de São Francisco, e que a proposta do produto final desta dissertação é realizar uma formação em serviço, acreditamos que não seríamos contemplados tão bem com a ilustração de outro conceito que não fosse a dialogicidade. Ao rememorarmos o trabalho realizado na escola, a abordagem junto aos professores, as conversas que sempre mantivemos com as famílias dos alunos com deficiência, assim como com todo o corpo docente e demais membros da equipe escolar, observamos quão poderosa é a palavra.

Para Freire, a dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade. O diálogo é tratado como um fenômeno humano e faz parte do conceito de educação, cuja referência é o ser humano como sujeito de conhecimento, sendo a educação uma situação de conhecimento e de comunicação. Por isso, o diálogo é fundamental no processo educacional.

Freire apresenta o diálogo como parte da comunicação entre os sujeitos mediados pelo mundo. “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1983, p. 69). Tendo por base a relação dialética entre opressor e oprimido, Freire discute o processo de desumanização e humanização na prática educativa e constrói a teoria da dialogicidade (educação libertadora).

O eu antidualógico, dominador, transforma o tu dominado, conquistado num mero “isto”. O eu dialógico, pelo contrário, sabe que exatamente o tu que o

constitui. Sabe, também, que, constituído por um tu — um não-eu — esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu. (FREIRE, 2005b, p. 196).

Essa visão humanizadora, que representa quem, muitas vezes, não tem como fazê-lo, permite o encontro de sujeitos para conhecer e transformar o mundo em colaboração. O diálogo, que é sempre comunicação, funda a colaboração que se realiza entre sujeitos. Dessa forma, “[...] ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.47).

Nesse sentido, no processo ensino-aprendizagem, o professor e o aluno são sujeitos do conhecimento e sujeitos aprendentes. O professor ensina e aprende e o aluno aprende e ensina. Ao refletirmos profundamente sobre essa concepção, todos são sujeitos inacabados e também alunos. Afinal, esse processo é uma via de mão dupla que nos permite inverter os papéis. Indo além, transpondo-me para a escola como pedagoga e professora, chego à conclusão do quanto aprendemos com os professores que estão frente ao processo educativo e lidam mais diretamente com os alunos. Logo, ao propormos uma formação continuada, oportunizamos que todos sejam continuamente realocados no papel de ora professor, ora aluno, aprendendo todos juntos.

Seguindo na proposta da formação, o diálogo em Freire (2005b) é compreendido como o momento em que os seres humanos se encontram para conhecer e refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem como seres conscientes e comunicativos que são. “O diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos” (SHOR; FREIRE, 1986, p.122-3).

Ainda segundo os autores, o diálogo não é ato de doação, mas de criação humana. “O diálogo é em si, criativo e recreativo” (SHOR; FREIRE, 1986, p.13). Não é troca de conhecimento. Como ser de autonomia, o sujeito é estimulado pelo diálogo a pensar e a repensar o pensamento do outro na construção do conhecimento, ou seja, todos estão em constante processo de aprendizagem, partindo da premissa de que há fala e escuta. Acrescentam que “[...] o diálogo pertence à natureza do ser

humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual” (SHOR; FREIRE, 1986, p.14).

Frente às inúmeras demandas existentes no contexto escolar, o ouvir e o ser ouvido constituem momentos raros quando se tem a oportunidade de a eles ser submetido frente ao turbilhão de atividades que sempre disputam voz e vez na instituição. Ao pensarmos no processo de inclusão escolar, nem sempre se fala, pois se quer mais é ouvir o que fazer e como. Talvez o diálogo seja a resposta. O diálogo leva homens e mulheres a serem mais homens e mulheres, pois é sempre gerador de esperança.

#### 4.1 PAULO FREIRE E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A PRÁTICA DOCENTE

Segundo Freire (2005b), se as massas populares dominadas, por todas as considerações já feitas, se acham incapazes, num certo momento histórico, de atender a sua vocação de ser sujeito, será pela problematização de sua própria opressão, que implica sempre uma forma qualquer de ação, que elas poderão fazê-lo. A figura do professor merece destaque pelo papel que desempenha no atual cenário da educação. Essa reflexão em torno da pedagogia freireana como uma forma de contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática é uma ilustração da responsabilidade docente frente aos desafios enfrentados no cotidiano escolar.

Citamos aqui a crítica freireana à educação bancária, principalmente no que concerne à inclusão escolar que ainda tem se ancorado num pressuposto de educação especial onde não se dá ênfase à aprendizagem do aluno e sim à repetição de tarefas. Deve-se promover um pensar autêntico, que segundo Freire, só pode se realizar pela comunicação, ou melhor, pela intercomunicação, pois o diálogo não impõe, não maneja, não domestica, não sloganiza (2005b, p. 166). Logo, seja com os pares ou com o próprio aluno, só é possível construirmos conhecimento (e não depositarmos) através do diálogo. Essa afirmação também se transporta para a relação entre docentes e equipe pedagógica, ao serem discutidas questões outras sobre a inclusão escolar.

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele.



Visões impregnadas de anseios, e dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação [...] (FREIRE, 2005b, p. 97-98).

Paulo Freire nos ensina, com sua prática docente, que a escola é um lugar especial do professor, um lugar de luta e esperança, onde o professor tem a autonomia frente a sua classe docente e deve ser encorajado a viver nesse espaço, lutando para que seus alunos aprendam. Ainda segundo Freire (2005a, p. 251), há de se ter a consciência crítica de que é preciso ser o proprietário de seu trabalho e de que “[...] este constitui uma parte da pessoa humana”. Essa autonomia torna o professor dono de suas ações, sendo um profissional crítico e inventivo em suas práticas, o que reflete na construção dos seus alunos.

Considerando a importância de Freire na formação da identidade profissional do professor, transpomos sua teoria para os dias atuais, a fim de compreendermos os processos ocorridos nas escolas, principalmente no que concerne à prática pedagógica dos professores, bem como à articulação da figura do pedagogo. Freire sempre se destacou por sua preocupação com a existência do homem no mundo e com o modo como alguns eram beneficiados em detrimento dos outros. Relacionarmos o que acontece na sociedade e seus reflexos na escola nos auxilia a compreender a dimensão da maneira como o nosso compromisso de educar para libertar influi no curso da nossa própria história. Devemos reconhecer a desumanização como realidade histórica, conforme propõe Freire, uma vez que a conscientização é um compromisso histórico, implicando que os homens assumam seu papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo, e também exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece e isso está baseado na relação *consciênciamundo*”. (FREIRE, 1996, p.12).

Partindo da concepção de mundo, tendo em vista a existência de uma dicotomia entre opressores e oprimidos, que nada faz para mudarmos a situação, compactuamos em negar o acesso aos direitos essenciais das pessoas em relação à vida. Surge então a figura do profissional professor que, frente às adversidades impostas pelo meio, através da reflexão promovida em sala de aula, luta por levar seus alunos a repensarem sobre a realidade em que vivem e o que podem fazer para transformá-la. Para Freire (1996), o papel do professor é de desafiador, capaz

de promover a educação como prática de liberdade, e tem como função combater um naturalismo histórico que desconhece a historicidade do homem como fazedor de sua própria história. Apresentar aos alunos que eles também são responsáveis pelo que acontece a sua volta e que suas condutas possuem consequências para além dos muros da escola, promove desde cedo uma consciência responsável dos seus atos para si e para o próximo.

O professor, quando possui uma prática progressista, desenvolve junto aos alunos capacidade crítica; curiosidade para perguntar, conhecer, atuar, reconhecer; estímulo para insubmissão e indocilidade. Esse professor caminha por uma direção emancipadora, consciente de constituir-se constantemente a partir da visão de mundo dos seus alunos e seu questionamento. Assim, professor e aluno ensinam e aprendem simultaneamente, conhecem o mundo em que vivem criticamente e constroem relações de respeito mútuo e de justiça, constituindo um clima real de disciplina, por relações dialógicas, por tornar a sala de aula um desafio interessante e desafiador para todos os envolvidos. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p.38).

Para Freire (1996), “[...] o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. O respeito ao outro é um dever a ser exercido como o respeito que temos por nós mesmos. Isso nos atenta quanto ao nosso papel em sala de aula e da responsabilidade que nos é conferida. Ao levarmos para os nossos alunos questões de elevado potencial de discussão durante a explanação de determinado conteúdo, não estamos prestando um favor apenas ou proporcionando um acréscimo para uma aula diferente. Estamos promovendo um espaço que oportunize a esse aluno exercitar seu posicionamento e dialogar com os demais colegas de turma, criando assim um espaço verdadeiramente democrático.

Para o autor, a única maneira de ajudar o homem a compreender e a assumir a sua condição ontológica, a inserir-se nos processos de transformação da sociedade, “é substituir a captação, sobretudo, mágica da realidade por uma captação cada vez mais crítica” (FREIRE, 1980, p. 92). Não podemos permitir que todas as informações apenas cheguem até nós e nossos alunos e sejam replicadas sem avaliarmos o grau de impacto que causaria a nossas vidas, seja em curto ou longo prazo. Sinalizarmos,

por exemplo, que nos preocupamos com a tomada de decisões dos nossos governantes e suas consequências. Isso faz com que promovamos um pensar coletivo, o que nos torna mais fortes. Não podemos nos individualizar e pensar se a consequência irá prejudicar somente os nossos interesses particulares. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. (FREIRE, 2005b, p. 16).

Nessa perspectiva, o convite ao diálogo crítico é libertador, pois supõe a ação essencial a ser realizada com os oprimidos, em qualquer uma das fases que se encontre o processo de revolução (FREIRE, 2005b). Devemos estar em posição de constante abertura para discutirmos com os nossos pares quais ações podemos construir e formalizar para crescermos e nos fortalecermos juntos. Com cuidado especial para que o enfoque não seja apenas na promessa, devemos também agir, levando a teoria à prática. Para o autor, a palavra é constituída de duas dimensões: ação e reflexão, “[...] de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas se ressentir, imediatamente, a outra” (FREIRE, 2005b, p. 44). A palavra verdadeira é práxis, é transformadora. O professor tem um significativo papel perante a mudança de mundo: uma posição decisiva, por auxiliar no processo de educar para a possibilidade de mudança. Segundo Freire (1979), a mudança é alavanca da transformação social e política. Para Freire (2002), a capacidade de reflexão crítica do professor deve ser incentivada nos alunos, ajudando-os na captação crítica da realidade.

Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico (FREIRE, 2002, p. 42). Na perseverança e luta por acreditar em uma educação escolar democrática, o profissional do magistério, em especial o que atua diretamente com o ensino, é concebido por Paulo Freire (2005b) como um profissional corajoso, que enfrenta todas as adversidades dessa profissão tão exigente. Trata-se de uma exigência “[...] de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica” (FREIRE, 2005b, p. 8).

Transpondo a obra de Freire para o cotidiano escolar e minha prática como pedagoga, não somente durante a pesquisa, mas também enquanto profissional que deve promover a articulação entre os sujeitos envolvidos no processo de inclusão escolar e tudo com que ele condiz dentro e fora da sala de aula, entendo que o espaço em que a comunidade escolar está inserida reflete-se nos movimentos contidos intra- e extramuros da escola. Nesses espaços desejamos refletir sobre mudanças que inspirem uma prática reflexiva sobre um novo pensar e agir que podemos propor ao mundo.

Todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem que responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. Às vezes, preservando determinadas formas de cultura. Outras, interferindo no processo histórico, instrumentalmente. De qualquer modo para ser autêntico, é necessário ao processo educativo que se ponha em relação de organicidade com a contextura da sociedade a que se aplica (FREIRE, 2001, p. 10).

Discutirmos a inclusão escolar e como acontece na escola nos convida à problematização de que esse é um exercício coletivo que deve ser proposto a um grupo disposto a enfrentar os desafios que a responsabilidade impõe e, ao mesmo tempo, a se beneficiar das descobertas alcançadas durante o percurso. Nesse sentido, concordamos com Almeida (2009, p. 25), quando afirma que a “[...] multiplicidade que cerca o cotidiano da prática educativa requer pensarmos em uma organização escolar que contemple a cooperação e o trabalho em equipe, com vistas à reflexão e reconstrução do espaço educacional”, aspirando a uma escola que contemple a diferença e a diversidade. Esse pensar coletivo ilustra um cenário em que seus atores anseiam por mudanças e estão em busca de um bem ou melhoria que beneficie o grupo.

Nessa perspectiva, em relação à escola, para Freire (2001, p. 12), está cada vez maior a inoperosidade de nossa educação, em desarmonia com a nossa realidade ou com aspectos mais gritantes dessa realidade, na medida em que insistimos em uma educação verbal. Embora o exemplo de Freire se refira a algumas décadas atrás, pouco difere do que encontramos no atual contexto da realidade brasileira e da escola pesquisada, uma vez que a teoria ainda se desarmoniza com a prática de muitos docentes. Isso levou Freire (1982, p. 96) a questionar: “como, porém,

aprender a discutir e a debater numa escola que não nos habitua a discutir, porque impõe? Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas”.

Freire (2001, p. 89) insiste em suas críticas, ressaltando que também devemos ser críticos para o desenvolvimento e para a democracia no país:

Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em regra. Tanto mais democrático, quanto mais organicamente ligado às condições de sua circunstância. Tanto menos experiências democráticas, que exijam dele o conhecimento de sua realidade, pela participação nela, pela sua intimidade com ela, quanto mais superposto a essa realidade e inclinado a formas ingênuas de encará-la. A formas ingênuas de percebê-la. A formas verbosas, palavrescas, de representá-la. Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos. Esta nos parece mesmo a grande característica negativa de todo o nosso agir educacional – a de vir enfatizando cada vez mais em nós as posições ingênuas, que nos deixam sempre na periferia de tudo o que tratamos. Pouco, ou quase nada, no nosso processo educativo, que nos leve a posições mais indagadoras, mais inquietas, mais criadoras. Tudo, ou quase tudo vem nos levando, desgraçadamente, pelo contrário, à passividade, ao conhecimento memorizado apenas que, não exigindo de nós elaboração ou reelaboração do que queremos conhecer, nos deixa em posição de inautêntica sabedoria (FREIRE, 2001, p. 89).

Para o autor, a educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Trata-se de uma educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação para homem-objeto ou educação para homem-sujeito” (Freire, 1982).

Segundo Werri (2008), Freire enfatizava o espaço pedagógico entre os indivíduos, atribuindo à ação humana e à inter-relação das consciências um papel fundamental na construção de uma consciência crítica. O processo de conscientização consiste em, por meio de uma intervenção educativa, ajudar o indivíduo a sair de um patamar de compreensão da realidade simplista para outro de teor bem mais crítico. Pensando nisso e em como articular proposições de intervenções diante dos desafios que os docentes compartilhavam quanto à inclusão escolar, pensamos em promover um espaço de reflexão entre os professores regentes e do AEE para fortalecermos nossas práticas através da formação em serviço, que é o produto desta dissertação.

## **5 PERCURSO METODOLÓGICO: O ESTUDO DE CASO COMO POSSIBILIDADE PARA PENSAR A FORMAÇÃO CONTINUADA**

Para esta etapa, o diálogo se mantém como principal ferramenta para conduzir às possíveis respostas à inquietude que nos move. Nas palavras de Freire (1983), o que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento “experimental”), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta, na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la. Logo, tendo em vista as características da pesquisa, optamos por eleger o estudo de caso de cunho interventivo-colaborativo-participativo, com a participação de 22 (vinte e dois) professores.

O estudo de caso possibilita manter maior familiaridade com o problema e buscar um maior entendimento da temática proposta, assim como argumenta André (2008, p. 29) ao defender que a escolha do estudo de caso depende muito do propósito do pesquisador, do problema da pesquisa e das questões a serem respondidas. Segundo a autora, a escolha por essa metodologia deve partir da reflexão sobre o objeto estudado. O estudo de caso também é rico em abordagens de dados qualitativos, permitindo a interpretação do contexto, visando à descoberta. Impulsionadas pelo desejo de compreendermos essa realidade, encontramos, na presente metodologia, conceitos que nos auxiliaram na proposta de uma pesquisa que contribuísse para o crescimento dos participantes e transformasse o cenário local.

André também pontua (2008, p. 31) que o estudo de caso deve ser usado quando há o interesse em conhecer e compreender uma instância em particular; em sua complexidade e totalidade; retratando o dinamismo de uma situação em uma forma muito próxima do seu cotidiano. É justamente esse fator que convida a levantar discussões e propor um movimento na escola. Uma das vantagens, ainda segundo a autora, é a possibilidade de fornecer uma visão profunda e, ao mesmo tempo, ampla e integrada de uma unidade social, complexa, composta de múltiplas variáveis. No entanto, para conseguir esse resultado, o pesquisador necessita investir muito tempo e muitos recursos, seja no planejamento da pesquisa, seja na realização do

campo, seja na interpretação e no relato de dados (ANDRÉ, 2008, p.33). Nesse quesito, o cuidado com a realização dessa etapa da pesquisa foi minucioso e sistemático, a fim de não comprometer nenhum resultado; afinal, é precípua observar a prática, para poder transformá-la e tornar o trabalho dos envolvidos mais significativo, tanto para o professor quanto para o aluno.

Segundo Gil (2008), esse modelo de pesquisa é caracterizado como um estudo minucioso e exaustivo de um objeto ou de poucos; objetiva o conhecimento amplo, aprofundado e detalhado de um determinado caso, realidade ou contexto, além de um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro de uma realidade específica, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidências (GIL, 2008, p. 58). Logo, percebe-se que o estudo de caso é mais apropriado quando não se consegue esclarecer, de imediato, determinada problemática, certos questionamentos, algumas indagações, ou seja, requer um estudo mais específico, que leve um pouco mais de tempo para se desenvolver e envolva comprometimento, empenho e mais pesquisas por parte dos investigadores, como se ilustrou na unidade de ensino pesquisada.

Conforme afirma Severino (2010), o desenvolvimento de um processo investigativo não pode realizar-se de forma espontânea ou intuitiva; ele precisa seguir um plano e aplicar um método. É válido ressaltar que se lida com sujeitos vivos, humanos, que constroem a sua própria história; portanto, a precisão científica é impossível nesse campo. E mais: investigador e investigado trocam suas experiências e não são apenas parte de uma. Minayo (2001) ensina que não é apenas o investigador que dá sentido a seu trabalho intelectual, mas os seres humanos, os grupos e as sociedades dão significado e intencionalidade a suas ações e a suas construções, na medida em que as estruturas sociais nada mais são que ações objetivadas. A pesquisa nessa área tem um substrato comum de identidade com o investigador, tornando-o solidariamente imbricado e comprometido, como lembra Lévi-Strauss (1980, p. 2015): "Numa ciência, onde o observador é da mesma natureza que o objeto, o observador, ele mesmo, é uma parte de sua observação".

A educação, assim como a pesquisa, é um campo altamente instável, tendo em vista se constituir e lidar com esses grupos vivos. No cotidiano da sala de aula, os

profissionais se veem mediante fatores e eventos os quais não pode prever. Nas palavras de Freire, é muito mais controlável quando o professor segue o currículo padrão e os estudantes atuam como se só as palavras do professor contassem. A estrutura do conhecimento oficial é também a estrutura da autoridade social. Por isso, predominam o programa, as bibliografias e as aulas expositivas como formas educacionais para conter os professores e os alunos nos limites do consenso oficial. O que move a discussão é compreender como se configura o planejamento e a execução desse currículo e como professor e alunos reagem diante de algo que não corresponde às suas expectativas, seja dentro, seja fora de sala de aula.

É fato bastante conhecido que a mente humana é altamente seletiva. É muito provável que, ao olhar para um mesmo objeto ou situação, duas pessoas enxerguem diferentes coisas. O que cada pessoa seleciona para "ver" depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural. Assim, o tipo de formação de cada pessoa: o grupo social a que pertence, suas aptidões e predileções fazem com que sua atenção se concentre em determinados aspectos da realidade, desviando-se de outros. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25).

O processo de pesquisa se fez dinâmico, nos reinventou e, durante o diálogo com os professores da escola pesquisada, buscamos conhecer o desenvolvimento profissional do entrevistado, a fim de compreender seu discurso e compartilhar práticas, sem julgamentos por sua postura, ora divergente da nossa. Freire (1996) defendia que não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos. Nesse sentido, a transgressão dos princípios éticos é uma possibilidade, mas não é uma virtude. Logo, trabalhamos de forma a conduzir o momento de troca entre os participantes o mais receptivo possível, com o intuito de assumir um compromisso com a verdade e com o bem-estar de cada professor em dividi-la conosco.

## 5.1 APRESENTANDO O MUNICÍPIO DE BARRA DE SÃO FRANCISCO, OS PARTICIPANTES E O LOCAL DA PESQUISA

Para situar e compreender os resultados que serão elencados a respeito do município em questão, Barra de São Francisco/ES possui uma população estimada em 44.315 habitantes, em 2018, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Possui uma área de 944,521km<sup>2</sup> e densidade demográfica de



43,16 habitantes por km<sup>2</sup>. Há oito escolas estaduais, nas quais alocam-se seis pedagogos e nove professores de AEE distribuídos em seis salas de recursos multifuncionais.



Fonte: Secretaria Estadual de Economia e Planejamento

A escola estadual de ensino fundamental e médio possuía, em 2018 (ano em que foi realizada a pesquisa), 359 alunos matriculados, assim distribuídos: 146 no ensino médio e 213 nos anos finais do ensino fundamental, sendo colocados em 13 turmas que se subdividem em sete, no turno matutino, e seis, no vespertino.

Os professores, participantes da pesquisa, estão divididos entre 11 que atendiam o ensino fundamental e 12 que atendiam o ensino médio. A escola tinha duas turmas de AEE sob a responsabilidade de uma professora de educação especial que atuava sob o regime de designação temporária (40 horas) e oferecia atendimento a 18 alunos da faixa etária compreendida entre 12 e 23 anos (dos quais 15 alunos do ensino fundamental e três alunos do ensino médio). Eu também atuava como pedagoga sob esse regime, com igual carga horária, sendo a responsável pelos dois

turnos<sup>14</sup>. Os estudantes público-alvo da educação especial, no ato da matrícula, eram direcionados ao contraturno para receberem o atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais, mediante autorização do responsável, no ato da entrega da documentação obrigatória exigida pela Sedu para ingresso na unidade de ensino.

Esse procedimento se consolida a partir do diagnóstico descrito nos laudos médicos, sendo todos reconhecidos na Classificação Internacional de Doenças (CID 10) com tipologia que sinaliza deficiência intelectual de alguma natureza. Vale lembrar que, nas escolas da rede pública estadual, ainda é esse o principal instrumento para identificar os alunos que necessitam do AEE. Os pedagogos em rede de colaboração com os professores da SRM e os professores regentes também estão autorizados a elaborar parecer pedagógico na ausência do laudo, caso desejem encaminhar o estudante para uma avaliação documental junto à superintendência que, posteriormente, encaminha a Sedu, para validação ou negativa da matrícula no AEE.

Num primeiro momento da pesquisa, a partir do contato inicial com os professores, houve a necessidade de solicitar autorização para a realização de uma entrevista em que os questionamentos levantados se concentraram quanto à formação inicial e continuada dos professores; quais suas perspectivas perante o processo de inclusão desses alunos e quais os desafios encontrados. Sobre sua formação, os professores apontaram, em sua maioria, que possuem formação inicial anterior às publicações e implementações das políticas públicas que instituíram o direito à educação das pessoas com deficiência. Diante disso, compartilharam suas dificuldades diante dos desafios que se apresentam no cotidiano escolar envolvendo os alunos que pertencem a esse grupo. Quanto às perspectivas sobre o processo de inclusão desses alunos, eles ilustraram que gostariam de saber como lidar, principalmente no que concerne à acessibilidade curricular (planejamento individual para os estudantes e registro).

No que tange a tais dificuldades, relataram que poucas são as formações destinadas exclusivamente para a educação especial pela rede estadual e, quando ocorrem, o

---

<sup>14</sup> Não obtive licença e/ou fui afastada do cargo de pedagoga da escola, durante a realização da pesquisa.

público contemplado se concentra apenas nos pedagogos e nos professores das salas de recursos. Essa lacuna acaba por refletir na articulação entre os envolvidos, pois somente esses profissionais se beneficiam com o conhecimento. Também reiteraram a dificuldade em lecionar para turmas com a capacidade máxima de lotação acrescida de alunos com deficiência sem suporte de outro profissional dentro da sala de aula em tempo integral. Nesse espaço de confrontos e conformidades, conforme afirma Caetano (2009), é pela mediação na formação inicial que os professores alicerçam seu conhecimento e suas práticas educativas. Assim, o ensino, a pesquisa e a extensão podem ser desencadeadores de uma formação mais crítica, na medida em que se repensa a própria atuação como alunos e professores envolvidos em um tempo-espço social e histórico, portanto passível de transformações.

Para Freire, a formação de educadores pode se constituir em um compromisso ético a ser assumido por educadores críticos que desejam romper com o mito da neutralidade da educação e com a adaptação dos seres humanos a uma suposta vida em harmonia em uma sociedade marcada pela desigualdade. Já na escola, após manifestarem acordo com a proposta de participação na pesquisa e na formação, alguns professores se demonstraram, em alguns momentos, contra a inclusão dos alunos na rede regular de ensino, segundo os quais esses alunos deveriam frequentar apenas as instituições especializadas, sob a alegação de que, em casos mais severos, não há aprendizado e o aluno incluído não contribui com os demais colegas, devido às intervenções que se fazem necessárias (contenções, solicitação de atenção e assistência individual para realização da tarefa, tendo em vista que somente os estudantes que não se alimentam ou se higienizam sozinhos possuem direito ao profissional cuidador).

A seguir, apresentamos os momentos da pesquisa que se constituíram através da observação participante e que foram registrados em diário de campo.

### 5.1.1 Entrevistas

O elemento mais importante para a identificação de um delineamento é o procedimento adotado para a coleta de dados. Assim, podem ser definidos dois grandes grupos de delineamentos: aqueles que se valem das chamadas fontes de “papel” e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas. (GIL, 2008, p. 50).

Ao estabelecermos os instrumentos de produção de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada, justamente por melhor atender a nossa perspectiva, que é a de dialogar e conhecer os participantes da pesquisa, a fim de compreendermos alguns detalhes da realidade escolar. A utilização de entrevistas permitiu aprofundar questões já pontuadas no questionário, assim como estabelecer uma interação direta entre pesquisador e os participantes da pesquisa. Assim, procedemos às entrevistas que foram iniciadas após a apresentação da proposta da pesquisa para a escola. Convidamos os participantes a responderem às perguntas (APÊNDICES C, D e E). A partir do que emergia dentro da própria resposta, iniciávamos o diálogo, levando em consideração o seguinte aspecto:

A entrevista é seguramente a mais flexível de todas as técnicas de coleta de dados de que dispõem as ciências sociais. Daí porque podem ser definidos diferentes tipos de entrevista, em função de seu nível de estruturação. As entrevistas mais estruturadas são aquelas que predeterminam em maior grau as respostas a serem obtidas, ao passo que as menos estruturadas são desenvolvidas de forma mais espontânea, sem que estejam sujeitas a um modelo preestabelecido de interrogação (GIL 2008, P. 111)

Para Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Segundo o autor, a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Para Manzini (1991, p. 154), a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à

entrevista. Segundo o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a respostas padronizadas.

Segundo Haguette (1997), equivale a um “[...] processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. A entrevista como produção de dados sobre um determinado tema científico é a técnica mais utilizada no processo de trabalho de campo. Por meio dela, os pesquisadores buscam obter informações, ou seja, coletar dados objetivos e subjetivos.

As entrevistas inicialmente foram realizadas com pedagogos, professores da sala de recursos e docentes regentes de classe regular das escolas pertencentes à Superintendência Regional. O convite deu-se após diálogo com a superintendente, que sinalizou em caráter afirmativo o desejo e a necessidade de uma discussão sobre a temática e também divulgou em reuniões internas a proposta da pesquisa, que foi estendida e aceita pelo grupo. Durante as entrevistas que foram agendadas e autorizadas previamente, fui recebida cordialmente pelos entrevistados e procurei conversar com todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência.

É importante esclarecer que houve uma negativa<sup>15</sup> da Sedu em relação à realização da pesquisa de maneira mais abrangente e, por isso, esse movimento concentrou-se apenas na escola pesquisada. A escolha por essa escola se deu tendo em vista a autora estar implicada diretamente, devido nela manter o seu vínculo de trabalho, e por ser esta escola a despertar os questionamentos referentes à inclusão dos alunos com deficiência intelectual matriculados no Ensino Médio, uma vez ser essa a realidade escolar. Assim que a pesquisa foi proposta, os atores envolvidos no processo não ofereceram resistência e não houve registro de ocorrência que comprometesse negativamente. As entrevistas foram realizadas por meio de gravações de áudio, autorizadas em termo específico e transcritas com o objetivo de compor e enriquecer a análise dos dados.

---

<sup>15</sup> Por essa razão, a equipe da Superintendência e os profissionais das demais escolas pertencentes à jurisdição não participaram da formação em serviço proposta enquanto produto desta dissertação.

### 5.1.2 Grupo focal

Para Boni e Quaresma (2005), o grupo focal é uma técnica de coleta de dados cujo objetivo principal é estimular os participantes a discutir sobre um assunto de interesse comum, por se apresentar como um debate aberto sobre um tema. Os participantes são escolhidos a partir de um determinado grupo, cujas ideias e opiniões são do interesse da pesquisa. Essa técnica pode ser utilizada com um grupo de pessoas que já se conhecem previamente ou então com um grupo de pessoas que ainda não se conhecem.

Geralmente conta com a presença de um moderador que intervém sempre que achar necessário, tentando focalizar e aprofundar a discussão. A primeira tarefa do moderador é a sua própria apresentação e também uma rápida apresentação do tema que será discutido. Logo após, os participantes do grupo devem se apresentar. Nessa dinâmica, os participantes levam em conta os pontos de vista dos outros para a formulação de suas respostas e também podem tecer comentários sobre suas experiências e a dos outros (BAUER; GASKELL, 2002).

Consideramos que a discussão em grupo complementa a entrevista individual e a observação participante, pois os professores do AEE relataram durante o grupo focal realizado que poucas são as formações oferecidas pela rede estadual, destinadas à temática e voltadas exclusivamente para a educação especial. Essa lacuna acaba por refletir na articulação entre os envolvidos e em atuações desconstruídas em cada escola.

Apoiadas nessas afirmações, inicialmente, fizemos a proposta de realização de um grupo focal estendido a pedagogos, professores de AEE e técnicos da Superintendência Regional de Barra de São Francisco, visando justamente convidar os participantes a refletirem sobre como estão exercendo as suas atividades frente às demandas que cotidianamente se revelam na escola, que vão desde a matrícula e a identificação de alunos com deficiência até o trabalho em prol de sua permanência na instituição.

As primeiras impressões a partir dos questionamentos feitos ao grupo nesse movimento é que os professores e os pedagogos demonstraram-se muito

interessados e disponíveis para implementação e continuidade das ações. Nota-se, nas falas dos participantes, a ansiedade e a insegurança em atuarem junto aos alunos com deficiência no processo de inclusão escolar, tendo em vista, segundo eles, serem constantes as modificações na legislação e na própria estrutura organizacional do sistema de educação. Essa instabilidade reflete nos servidores que se subestimam quanto ao acompanhamento e ao próprio trabalho realizado. Isso nos ajuda a compreender o problema de pesquisa e a pensar no questionamento quanto a que perspectiva de inclusão escolar os professores são implicados e quais discussões devem ser propostas, a fim de compreender por que os educadores adotam práticas dúbias mesmo de posse de iguais informações teórico-metodológico-legais. Apesar do modelo inicialmente projetado não ter se consolidado, as discussões foram válidas, pertinentes e instigadoras, tendo em vista esses profissionais também enfrentarem desafios iguais aos que encaram os pares da escola onde a pesquisa foi realizada.

Esse momento geral e inicial, mesmo que não possível de dar continuidade, foi um momento importante para compreendermos a realidade de uma forma mais ampla para depois fazermos a pesquisa na escola de origem. Com isso, também aprendemos a lidar com as frustrações que o próprio sistema alimenta e com as intempéries que surgem e impossibilitam o cumprimento do que inicialmente havíamos almejado. Ao mesmo tempo, nos obrigamos a traçar novas metas e a redesenhar nossos caminhos, possibilitando descobertas que talvez não fossem possíveis se não tivéssemos mudado de percurso. Isso não difere muito do que acontece todos os dias na sala de aula, não é mesmo?

### **5.1.3 Mapeando o público-alvo da educação especial e a constituição do atendimento educacional especializado no município de Barra de São Francisco**

A configuração e a distribuição dos professores na escola pesquisada se organizaram da seguinte forma:

Quadro 2 – Configuração e distribuição de professores

	PROFISSIONAIS DA ESCOLA	FUNÇÃO/DISCIPLINA	ATUAÇÃO		TURNO DE TRABALHO	HABILITADO NA DISCIPLINA QUE LECIONA?		ESPECIALIZAÇÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO
			EF <sup>16</sup>	EM <sup>17</sup>		SIM	NÃO	SIM
1	A	L. Portuguesa	X	X	M <sup>18</sup>	X		X
2	B	Arte	X	X	M/V <sup>19</sup>	X		X
3	C	Física		X	M/V		X	X
4	D	Sociologia		X	M/V	X		X
5	E	Matemática	X		V	X		
6	F	Geografia	X		M/V	X		X
7	G	Matemática	X	X	M/V	X		X
8	H	Ciências/Biologia	X	X	M/V	X		X
9	I	L. Portuguesa/L. Inglesa	X		M/V	X		X
10	J	L. Portuguesa		X	V	X		X
11	L	Ciências	X		V	X		X
12	M	Química		X	M/V		X	X
13	N	Geografia	X	X	M/V	X		X
14	O	Filosofia/Atividade de Pesquisa		X	M/V	X		X
15	P	História	X	X	M/V	X		X
16	Q	Atividade de Pesquisa	X		M	X		X
17	R	Educação Física	X	X	M/V	X		X
18	S	L. Inglesa e L. Espanhola	X	X	M/V	X		X
19	T	Ciências	X		M/V	X		X
20	U	SRM/AEE	X	X	M/V	X		X
21	V	Matemática	X	X	M/V	X		X
22	X	História	X		M/V	X		X

Fonte: Elaboração da autora (2018).

Já os alunos foram assim identificados, de acordo com o último Censo Escolar:

<sup>16</sup> Ensino fundamental regular

<sup>17</sup> Ensino médio regular

<sup>18</sup> Matutino (turno)

<sup>19</sup> Vespertino (turno)



Quadro 3 – Identificação dos alunos no município de Barra de São Francisco

Total de alunos matriculados no município <sup>20</sup>	Total de alunos matriculados no ensino fundamental	Total de alunos matriculados no ensino médio	Total de alunos matriculados no ensino fundamental com deficiência	Total de alunos matriculados no ensino médio com deficiência
6.573	5.562	1.011	458	95

Fonte: Censo Escolar/INEP (2017)

Quadro 4 – Dados gerais da instituição pesquisada

Total de alunos matriculados na instituição	Total de alunos matriculados no ensino fundamental	Total de alunos matriculados no ensino médio	Total de alunos matriculados no ensino fundamental com deficiência	Total de alunos matriculados no ensino médio com deficiência
359	213	146	13	3

Fonte: <https://seges.caedufjf.net> (acesso em 27 set. 2018).

Apesar da rotatividade dos professores porque o quadro docente não é efetivo em sua totalidade, o grupo manteve-se interessado em discutir o trabalho realizado com os alunos durante todas as etapas da pesquisa. Logo, todos os professores<sup>21</sup> da escola pesquisada participaram das entrevistas, do grupo focal e da formação em serviço. A professora da SRM utilizou, como estratégia, a disponibilização, sobre a mesa de planejamento da sala dos professores, de cópia da ficha individual de todos os alunos que frequentam o AEE para eventuais consultas, mesmo ela já tendo apresentado o histórico familiar e escolar de todos os estudantes no início do ano letivo. Faz-se necessário um aporte como esse, tendo em vista auxiliar no planejamento de professores novatos (e também dos efetivos) e subsidiar questionamentos e estudos de caso.

<sup>20</sup> Analisamos matrículas de instituições públicas e privadas, tendo por referência a oferta de ensino fundamental e médio regular.

<sup>21</sup> Devido ao dinamismo e exigências da rotina da escola, o diretor não pôde comparecer a todos os encontros da formação em serviço, mas ofereceu todo o apoio para que os módulos ocorressem.

## **6 CONVERSANDO COM OS DADOS PRODUZIDOS: A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA PESQUISADA**

Um dado que merece destaque em relação à instituição onde a pesquisa foi realizada é que o primeiro contato que tivemos com a sala de recursos ocorreu na pessoa da professora responsável pelo AEE, que compartilhou conosco a trajetória dos alunos matriculados no ensino médio. Segundo ela, quando ingressou na unidade para desenvolver as suas funções, somente quatro alunos estavam matriculados na SRM, cada qual com a sua particularidade, mas com algo em comum: os diagnósticos de deficiência intelectual. Aglutinando-se a essas peculiaridades, os educandos em questão tiveram o primeiro contato e acesso ao AEE na escola onde constava a sua matrícula no ensino regular, somente a partir de 2015<sup>22</sup>, pois a realidade do distrito é de pequenas escolas rurais que comportam um número reduzido de alunos em classes multisseriadas e que não dispõem de SRM. Somente na instituição em questão os alunos tiveram oportunidade de serem atendidos no contraturno e os professores se articularem com a proposta do trabalho colaborativo, mediados pelas pedagogas e professoras do AEE que passaram pela unidade de ensino.

A inclusão de alunos PAEE no ensino médio apresenta-se como uma realidade recente no contexto educacional brasileiro, tanto porque as políticas públicas que instituem obrigatoriedade e acompanhamento das matrículas são contemporâneas, quanto porque o conceito de deficiência vem se modificando ao longo do tempo. Soma-se aos fatos os dados do Censo Escolar (2018)<sup>23</sup> que, a cada ano, apresenta um índice de matrículas na etapa do ensino médio cada vez mais reduzido e pouco acessível no Brasil, o que pode chegar ao número de 220.455 matrículas a menor (incluindo alunos com e sem deficiência), comparado ao censo de 2017<sup>24</sup>, o que se justifica por questões de falta de estrutura social, política e econômica, o que acaba por culminar também na evasão escolar.

---

<sup>22</sup> Em 2014, houve somente a implantação — sem funcionamento — e no período de 2015-2016 não havia mobiliário e material pedagógico para trabalhar com os alunos. Há registro das solicitações junto ao MEC, mas somente em 2017 a sala foi equipada e pôde atender integralmente os alunos e funcionários adequadamente.

<sup>23</sup> Número de matrículas no ensino médio no Brasil: 7.709.929, segundo o Inep (2018)

<sup>24</sup> Número de matrículas no Ensino Médio no Brasil: 7.930.384, segundo o Inep (2017)

Segundo o Estatuto da Pessoa com Deficiência, instituído pela Lei nº 13.146, de 6 de junho de 2015, no Capítulo IV, do Título II (Direito à Educação), fica estabelecido no art. 27 que a educação é um direito dos alunos PAEE, de modo a assegurar-lhes um

[...] 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. (BRASIL, 2015, p. 7)

A lei estabelece, no art. 35, incisos I e II, entre as finalidades do ensino médio, a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental possibilitando o “prosseguimento dos estudos” e a “preparação básica para o trabalho e a cidadania” do educando a fim de continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. Na realidade da pesquisa, essa proposição se apresenta de maneira diferente do texto legal, na medida em que, nas salas de aula, os alunos com mais idade são mais segregados que os matriculados nas classes de ensino fundamental I e II. De acordo com os relatos dos professores da escola da pesquisa, esses estudantes, por vezes, se negam a realizarem determinadas atividades, pois sentem-se envergonhados perante os demais colegas por necessitarem serem assistidos, o que dificulta ainda mais o seu processo de escolarização.

De acordo com Bueno e Meletti (2012), apesar da inserção dos alunos PAEE nas escolas regulares, esse público tem se apropriado muito pouco dos conteúdos escolares e o que observamos nas turmas de ensino médio é que os professores enfrentam dificuldades em trabalhar com os alunos com deficiência intelectual, o que acaba por gerar notas baixas ou falta de interesse por parte dos estudantes, culminando em alguns, incentivados até mesmo por suas próprias famílias, o abandono dos estudos pelas dificuldades encontradas. Isso foi constatado nos momentos de compartilhamento de rendimento dos alunos, tais como conselhos de classe e recuperações trimestrais na escola pesquisada.

Eis aí mais um enfrentamento para problematizarmos. Alguns fatores elencados pelos professores foram a falta de formação para trabalhar com esses alunos e a

alegação de que suas disciplinas são muito específicas, sendo quase que impossível tornar acessível o conteúdo. Outros discorreram que têm de preparar os alunos para as avaliações externas, como vestibulares e ENEM, como também para mercado de trabalho, uma vez que há muita cobrança e pouco tempo dentro da sala de aula para gerenciar todas essas atribuições, atreladas ao fato de terem um ou mais alunos com deficiência em sala.

Nesse movimento, como pedagoga, pude visualizar, por vezes, o conflito junto ao professor especialista, mas, ao mesmo tempo, fiz intervenções, como realinhar junto com o professor o planejamento de determinada aula para também contemplar o aluno com deficiência. Por estar à frente no processo de gestão, o professor identificava em minha figura o esteio para se dirigir mediante os desafios que surgem. Logo, como se afirmar nesse espaço com o que é inerente a esse território? O pedagogo tem de se apropriar desses momentos para se posicionar e discutir com o docente quais as melhores estratégias a serem adotadas para garantir a aprendizagem dos alunos PAEE e, ao professor, se comportar dessa maneira. Identifiquei a oportunidade de convidá-lo a repensar sua prática e exercitar-se quanto à identificação de quais devem ser suas prioridades no processo de ensino-aprendizagem.

Tem hora que eu não sei se preparo aula diferente, coloco meus planos em dia, faço simulados para o ENEM... É muita coisa para a gente dar conta. Pra gente que dá aula no ensino médio é mais complicado ainda porque são poucas aulas para dar conta de tudo. (PROFESSORA de História do ensino médio, 2018).

Eu queria que para além de cursos ou encontros formativos fosse repensado o próprio currículo do aluno especial e a forma como temos que trabalhar com ele. Não é justo com o aluno. Muitos professores trabalham, tentam fazer alguma coisa, mas tem professor que não sabe o que fazer porque fica por conta de cada um elaborar. (PROFESSORA de Língua Portuguesa do ensino médio, 2018).

Mészáros (2005) afirma que a educação deve ser continuada e permanente, ou não é educação. Esse dever não é só da escola, é do Estado, da família, da comunidade escolar e de toda a sociedade a fim de garantir uma educação de qualidade aos alunos. Todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem têm de dialogar para elaborarem estratégias que possam auxiliar o trabalho pedagógico em cada uma das estâncias e o aluno ser contemplado em todas as suas fragilidades e potencialidades.

À medida que os dados vão sendo coletados, o pesquisador vai procurando tentativamente identificar temas e relações, construindo interpretações e gerando novas questões e/ou aperfeiçoando as anteriores, o que por sua vez, o leva a buscar novos dados, complementares ou mais específicos, que testem suas interpretações, num processo de 'sintonia fina' que vai até a análise final (ALVES-MAZZOTI; GEWANDSZNAJDER, 2004, p. 170).

O trabalho realizado a respeito da inclusão escolar se pautou no cotidiano em sala de aula e nas necessidades apontadas pelos professores, convidando à reflexão e promoção de estratégias que auxiliem o docente no desenvolvimento de práticas pedagógicas que construam conhecimento junto ao aluno e oportunizem aos demais membros da comunidade escolar a construção de conceito de inclusão escolar a partir de suas próprias práticas e vivências. O cenário que se desenhou na instituição foi de uma inclusão que ainda assume trajes de caráter clínico e assistencialista, uma vez que as falas sempre remontaram, quando se referiam aos alunos PAEE, a tratamentos, consultas, medicamentos e afins, por vezes sem problematizar o viés pedagógico.

Após apontamentos realizados pelos diferentes profissionais da escola durante as entrevistas, os grupos focais<sup>25</sup> e as conversas informais, elencamos as falas que surgiram com maior frequência e quais questionamentos ocuparam significativo espaço nos momentos de diálogo, nos subsidiando na teoria freiriana, que parte do princípio de que não se precisa atingir um modelo educacional, mas os próprios integrantes é que subsidiarão um modelo de ação educativa. É por isso que “[...] esta fase é de resultados muito ricos [...] não só pelas relações que travam, mas pela exuberância não muito rara da linguagem do povo que às vezes não se suspeita” (FREIRE, 2001, p. 120). Partindo dessa concepção, procuramos nos atentar para cada fala como contribuição, objetivando registrar todo o trabalho do grupo construído ao longo da pesquisa.

Oliveira e Ronchi Filho (2018) afirmam que é necessário suprir a carência de formações que tragam a possibilidade de problematização, no sentido de desconstrução de verdades que foram naturalizadas, de reavaliação de práticas, de busca de novas alternativas, produzindo intervenções potentes no cotidiano escolar,

---

<sup>25</sup> Foi realizado um grupo focal com cada um dos grupos de profissionais: na Superintendência Regional, para apresentação da pesquisa e levantamento de questões para serem trabalhadas; nas escolas estaduais do município, para identificação de demanda potencial, e, por fim, na própria instituição pesquisada.

ao contemplar a pesquisa e o questionamento. Como pedagoga, observei o quão relevante foi essa etapa do processo: a escuta, a fala, o registro, pois os professores apresentaram dados valiosos de como conduziam o processo de ensino-aprendizagem e como a construção de conhecimento se desenvolveu em sala de aula. O ato de compartilhar no coletivo nos permitiu identificar, nas próprias falas, marcas que traduziam como esse professor percebia a si e ao outro perante o processo de inclusão escolar e como poderíamos auxiliar uns aos outros compartilhando os desafios enfrentados e as decisões tomadas diante de cada um.

Esclarecemos que, a fim de pontuarmos o que mais foi evidenciado no discurso dos professores, subdividimos os eixos temáticos e as subcategorias para a organização e a discussão dos dados. A primeira categoria diz respeito à questão da concepção de inclusão escolar pela via do olhar docente; a segunda categoria aborda a (co) responsabilização no processo de inclusão escolar; a terceira categoria discorrerá sobre o estudante público-alvo da educação especial e as práticas pedagógicas que possibilitem a construção de conhecimento. Os dados produzidos no grupo focal e nas entrevistas se interpenetram, se complementam e são utilizados para ilustrar as seções.

## 6.1 A CONCEPÇÃO DE INCLUSÃO ESCOLAR PELA VIA DO OLHAR DOCENTE: “TEORIA *VERSUS* PRÁTICA”

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou a menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito, é um isto ou aquilo, destratável ou desprezível. (FREIRE, 1996, 29).

Freire ilustra que, para ser professor, são necessárias a abertura e a disposição de aceitar. Aceitar o outro, independentemente da sua diferença. Para compreender o processo de inclusão escolar e como essa questão foi abordada e vivida na escola, à medida que a pesquisa foi se desenhando, sentimo-nos movidas a questionar os professores sobre esse processo, conhecendo, a partir de seus olhares, qual era a

concepção de inclusão escolar, na visão particular de cada um, e como eles analisavam a conjuntura escolar local.

Nessa perspectiva, o tópico sobre o entendimento dos professores acerca da inclusão escolar foi construído a partir das problematizações que se fizeram frequentes durante a pesquisa, nas relações vivenciadas e durante o trabalho da autora como pedagoga na escola. Uma questão a ser discutida é que, para a maioria, a inclusão escolar está atrelada aos serviços e às atribuições da sala de recursos:

A inclusão na sala de aula é muito importante para a socialização, mas se o aluno não for sempre para a sala de recursos ele não vai conseguir aprender, porque é lá que a professora do AEE vai explicar melhor pra ele o que a gente não consegue em sala porque tem os outros alunos e o tempo também não dá (PROFESSOR de Matemática do ensino médio, 2018).

Eu observo que os alunos que os pais trazem direitinho no AEE desenvolvem muito mais que os outros que não participam (PROFESSOR de História do ensino médio, 2018).

Nessas falas, inferimos que, para acontecer, a inclusão escolar necessita estar associada a um serviço de outro que não somente o seu, de docência. Ao apontar para isso, compreende-se que nem sempre é no intuito de responsabilizar o outro, mas por acreditar que o processo de escolarização do aluno PAEE se faz em ambiente que não a sala de aula comum. Nesse sentido, sobre o processo de inclusão escolar, expuseram suas concepções de como a definem:

É o aluno estar na sala, mas ter todo um apoio para ele estar lá, mas falta muita coisa para isso acontecer. Tem aluno que tinha que ter alguém com ele. Tem aluno que não dá conta (PROFESSORA de História do ensino médio, 2018).

Inclusão Escolar é algo importante, pois “integra” (*aspas da entrevistada*) o aluno com necessidades especiais. No entanto, não estamos “preparados” para atender esses alunos. (PROFESSORA de Língua Portuguesa do ensino médio, 2018).

O professor regente destaca que, para o aluno estar efetivamente incluído, ele tem de dispor de assessoramento constante, o que nos leva à discussão seguinte acerca do discurso evidenciado nas falas dos participantes que alegaram não estar preparados. Para Freire (2005b), conceber a prática de ensino como um processo permanente de investigação significa assumir o posicionamento epistemológico em que o educando é o sujeito de seu conhecimento, estando a sua aprendizagem associada a um processo constante de pesquisa sobre sua realidade. Por essa razão, o processo de inclusão escolar deve ser construído de forma a convidar o

aluno e a todos os envolvidos no processo a assumirem esse compromisso em que todos são beneficiados.

Assim, nos valem da contribuição de Fonseca (2008), quando elucida que podemos entender a educação inclusiva como uma educação de qualidade a ser oferecida pelo sistema educacional. Seu objetivo é o de oferecer os saberes sistematizados e acumulados ao longo da história da humanidade a todas as diversificadas esferas sociais, propiciando a seus educandos autonomia de pensamento. Dessa maneira, entendemos que um dos objetivos do processo de ensino-aprendizagem deve ser a garantia de se construir conhecimento que estabeleça sentido ao estudante e ao professor que está ensinando e vice-versa.

Nesse sentido, é importante que o pedagogo convide os professores a realizarem o exercício de se colocarem no lugar dos alunos; afinal esse é um espaço que nunca deixaremos de ocupar. Assim como emanam os pensamentos de Freire, é necessário proporcionar ao sujeito uma percepção crítica sobre a realidade, bem como subsídios para que se possa ter uma posição sempre presente de análise crítica sobre os fatos, tornando-o um cidadão consciente e transformador eficaz de sua realidade, que se reconhece como sujeito em constante interação com o mundo, ao invés de frágil indivíduo que não sabe comprometer-se com a libertação de seus contextos opressores, destacando a importância de cada um repensar o seu papel perante o processo de inclusão escolar.

## 6.2 (CO) RESPONSABILIZAÇÃO NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (FREIRE, 1979, p. 15).

Durante a pesquisa, constatamos que a maioria dos professores não se atentaram que podiam contar uns com os outros diante dos desafios da inclusão, por vezes responsabilizando-se sozinhos, sem considerar o trabalho em equipe, e que todos tinham responsabilidades no processo de escolarização do estudante, o que pode



ter reflexos no êxito e no fracasso do aluno com deficiência. Muitos creditam a responsabilidade a um programa ou profissional diferenciado ou até mesmo ao próprio aluno. Vale salientar que os professores pesquisados são, em sua maioria, oriundos de áreas/cursos que não tiveram disciplinas relacionadas à inclusão escolar devido ao fato de que pertencem a licenciaturas e bacharelados de ciências duras. Eles partilham da ideia de que não é a melhor opção o aluno com deficiência estar na mesma turma com os demais, mas sim que deveriam estar em escolas especiais. Esse ideário de padronização vem sendo substituído pela valorização da heterogeneidade humana e da diversidade dos sujeitos que, segundo Paulo Freire (2001, p. 99),

[...] é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz.

Durante o grupo focal e nas entrevistas realizadas, alguns professores se manifestaram contrários quanto ao processo de inclusão escolar e ao modo como se configura na atualidade.

Não é possível dar atenção às necessidades de cada aluno (PROFESSOR de Matemática do ensino médio, 2018).

Eu acho que eles aprenderiam melhor se o estudo fosse voltado para cada um deles de acordo com a sua capacidade. Quando o aluno está na sala junto com os outros, ele deve se sentir excluído mais ainda por ver que não consegue acompanhar o que a gente passa. Acho que isso também é exclusão, porque ele (o aluno) fica com vergonha e prejudica mais ainda o processo de aprendizagem (PROFESSOR de Física do ensino médio, 2018).

A ideia de que os alunos devem estar em um espaço diferente dos demais ajuda a limitar os alunos com deficiência, pois é o aprendizado que possibilita e movimenta o processo de aprendizagem (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009). Alguns docentes argumentaram sobre o pouco tempo de serviço na área ou o ineditismo da situação, uma vez que, embora sendo professores há muito tempo, em suas turmas ainda não havia sido matriculado aluno com deficiência de qualquer natureza. Mittler (2004, p. 9) também enfatiza que “[..] deve-se reconhecer que os obstáculos à inclusão estão na escola e na sociedade e não na criança”. Destacamos também que o professor não pode responder ao processo sem apoio.

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagem, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação (MOITA, 1992, p.115).

Sobre a mesma questão, de acordo com Saviani (1996), para que alguém se converta em educador e saiba educar, alguns saberes são necessários em sua formação, ou seja, saber atitudinal, saber crítico-contextual, saberes específicos, saber pedagógico e saber didático-curricular. Logo, a partir da fala dos docentes, levantamos algumas questões que perpassam não somente o contexto de inclusão escolar, mas aquilo que pode ser considerado atípico no cotidiano em sala de aula.

É no entrelaçamento entre a educação geral, a educação especial e a proposta de educação para todos, em suas dimensões relacionadas às políticas públicas, à formação de professores e às práticas pedagógicas, que se inicia a discussão em torno dos desafios, das possibilidades e das ações para que o processo de inclusão educacional da pessoa com necessidades educacionais especiais seja implementado. O especial e o comum são vistos como dois problemas distintos que „vem disputando o mesmo espaço, o mesmo lugar físico: a escola pública”. (KASSAR, 1995, p. 27).

Há necessidade de mudança de um imaginário coletivo, pois há questões de ordem social e de gerenciamento de políticas públicas, além do papel social do professor, trabalho esse que depende de todos os envolvidos na escola. Os professores precisam de oportunidades para refletir sobre as propostas de mudanças que mexem com seus valores e suas convicções, assim como aquelas que afetam sua prática profissional cotidiana (MITTLER, 2003, p. 184).

Alguns docentes esboçaram a preocupação quanto ao processo em si e não somente ao desenvolvimento das aulas e à concretização das atividades em sala. Quando dialogávamos acerca dos planejamentos e de que forma poderíamos oportunizar uma aprendizagem significativa, muitos pontuaram que deviam atribuir sentido para o aluno quanto ao conteúdo trabalhado, o que nos lembra Freire, que partia da ideia do homem “[...] não apenas estar no mundo, mas com ele” (FREIRE, 2001, p. 112). Seguindo esse princípio, convidamos os professores a refletirem sobre estratégias que culminassem nesse propósito, uma vez que não existe conscientização sem ação e “[...] ação bem concreta e eficaz [...]” (FREIRE, 1980, p. 7).

### 6.3 ENTRE A REALIDADE E A POSSIBILIDADE: O ESTUDANTE PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE POSSIBILITAM A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

Um questionamento frequente entre os professores é o que fazer, que atividades e tarefas realizar e como avaliar. Durante as entrevistas, antes de abrirmos espaço para discutirmos caminhos para possíveis estratégias, indagamos: como docente, você julga ser possível o trabalho pedagógico de alunos com deficiência? Algumas falas se sobressaíram:

Sim, porém precisam de um tempo maior para realizarem a aprendizagem. (PROFESSORA de Língua Portuguesa do ensino médio, 2018).

Do jeito que é, não. Tem aluno que precisa de mais apoio, tinha que ter um cuidador, alguém para ajudar. Eles ficam perdidos. (PROFESSOR de Matemática do ensino médio, 2018).

Ao deparamos com esses registros, observamos que alguns desses professores parecem acreditar que é possível a realização desse trabalho, mas não se sentem aptos a realizá-lo sozinhos e isso foi notório principalmente nos períodos de realização de provas e entrega de resultados, quando os docentes se sentiam mais constrangidos no que concerne à apresentação de notas dos alunos PAEE. Eles compartilharam que, para trabalharem com o aluno com deficiência intelectual, necessitavam da figura de um outro profissional de apoio durante todo o tempo assistindo o estudante.

As práticas pedagógicas com o aluno deficiente demonstraram também as concepções do educador sobre o conceito de deficiência e inclusão escolar, embora nem sempre o educador tenha consciência das concepções que fundamentam seu trabalho (CAIADO, 2006, p. 33). Essa consciência necessita ser discutida para se autoapresentar ao docente que se nega, não se permite, opta em não ver, pois a inclusão está lá, posta, mas ainda há resistência, por vezes apresentada sob o discurso de não ter ajuda.

Antes do veto da Sedu para a realização da pesquisa mais ampla, a fim de dar voz a todos os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, escutamos os supervisores pedagógicos que acompanhavam as escolas da rede e conheciam as potencialidades e as fragilidades da instituição:

Os professores têm que compreender que a educação especial não consiste apenas na garantia da matrícula. O aluno tem direito à aprendizagem. E essa só se torna possível com um trabalho em equipe (TÉCNICA SUPERVISORA ESCOLAR da Superintendência).

Uma dificuldade considerável apresentada pelas técnicas foi a agenda totalmente preenchida e a ausência de oportunidade da prática de acompanhar as reais necessidades da escola para planejamento e intervenção. As formações já são enviadas pela Sedu de forma padronizada e compactada e poucas são as brechas de inserção de questões próprias da escola. Quando essas são desenvolvidas, nesse caso, em um número reduzido, comparado à urgência, se já previstas em calendários, não são passíveis de alteração ou inserção de novos tópicos. Essa primeira escuta e os dados iniciais apresentados, apesar da não participação das supervisoras na formação, foram de extrema importância para compreendermos como os professores percebiam a ideia da formação e o que eles esperavam quando apresentamos o objetivo da pesquisa, principalmente no que concerne a não estar preparado.

O argumento do despreparo dos professores não pode continuar sendo álibi para impedir a inclusão escolar de pessoas com deficiências. Se não estamos preparados, precisamos urgentemente nos preparar. E uma verdadeira preparação começa com a possibilidade e pelo desafio de acolher as diferenças na sala de aula e pela busca de novas respostas educacionais (SARTORETTO, 2008, p. 79).

Ao identificarmos como esse professor procedia de forma resistente durante as entrevistas, registramos questões outras a serem abordadas no coletivo quanto ao grupo de docentes que ainda sustentam um discurso desfavorável à inclusão escolar. Podemos observar que esse comportamento de inércia diante do conflito se sustenta no próprio histórico escolar da maioria dos alunos com deficiência, que há muito são vistos apenas como números e que tem de serem aprovados automaticamente para que não prejudiquem o índice da escola.

Algumas vezes, o que faz nascer a desvantagem do aluno com deficiência na escola não é o não ouvir, o não ver, mas o fato da escola não encontrar alternativas para adequar o processo de ensino-aprendizagem às peculiaridades destes alunos. A presença de barreiras arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas podem levar muitos alunos ao descrédito social, ou seja, perpetuar uma perspectiva de não aprendizagem ao invés de fomentar a importância das diferenças no contexto escolar (MAGALHÃES, 2002, p. 4).

Ao questionarmos se o trabalho pedagógico é possível, problematizamos que as necessidades especiais dos alunos devem ser buscadas no próprio currículo comum, realizando-se ajustes e adaptações precisas, como via básica para que seja assegurada a igualdade de oportunidades. Deve ser proporcionado ao aluno um currículo equilibrado, que contemple suas necessidades individuais, sem perder de vista os objetivos que são perseguidos com os outros (MONTEIRO; MANZINI, 2008, p. 47).

Nesse sentido, o olhar do pedagogo tem de estar atento para acompanhar o trabalho do professor quando ele se dirigir a essa tarefa repleta de escolhas. A promoção de diálogo, nesse momento, faz-se necessária e oportuniza a reflexão do que eleger como prioridade ao aluno PAEE. Para Saul e Silva (2011), o pensamento de Paulo Freire segue sendo, pois, uma matriz importante para o desenvolvimento de políticas de currículo que assumem o compromisso com a educação democrática, defendida por todos aqueles que proclamam o direito e o dever de mudar o mundo na direção de um projeto social fundado na ética do ser humano e em princípios de justiça social e solidariedade. A intervenção do pedagogo é muito importante, pois auxiliará o professor no direcionamento das questões que podem surgir no que competir somente à sua disciplina ou podendo até mesmo compartilhar com os demais professores, fortalecendo o trabalho colaborativo nos momentos pertinentes.

No movimento de discussão sobre o trabalho pedagógico e de que forma o esforço coletivo pode e deve contribuir com ações que oportunizem ao aluno com deficiência intelectual um aprendizado significativo, observamos que os docentes destacaram o acompanhamento da gestão escolar como facilitador no processo de escolarização, o qual será discutido a seguir.

## 7 GESTÃO ESCOLAR: A ARTICULAÇÃO ENTRE OS GESTORES DA INSTITUIÇÃO E SEU REFLEXO NO TRABALHO PEDAGÓGICO

Durante a análise dos dados, observamos que a figura do pedagogo e da gestão escolar se configuraram como elementos importantes no que concerne ao enfrentamento dos desafios propostos pela inclusão escolar. Como pedagoga, sem dúvidas, corroboro que o papel desses profissionais é relevante no contexto educacional e sua articulação junto aos demais membros da comunidade escolar auxilia no processo de inclusão escolar. Sendo assim, o trabalho a ser desenvolvido compõe-se não de indivíduos isolados desempenhando funções pré-determinadas, mas sim de uma equipe articulada com o objetivo de lograr o êxito do estudante.

Na mesma perspectiva, Azevedo e Cunha (2008, p. 68) advertem sobre a importância do trabalho participativo no processo educacional inclusivo, estando a gestão pedagógica responsável pelos

[...] momentos de discussões, bem como situações onde os envolvidos possam construir a aprendizagem, sendo cada um protagonista consciente de suas atitudes, sem perder a especificidade de suas funções, buscando a construção do processo coletivo para que aconteça justiça social, onde a escola possa contemplar a diversidade de TODOS os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (AZEVEDO; CUNHA, 2008, p.68).

Durante a realização da pesquisa, os professores foram convidados a responder se havia apoio da direção e da equipe pedagógica, no que se colocaram:

Sim. Dentro das possibilidades. Dando suporte pedagógico, informações quanto à situação do estudante, aquisição de material didático, por exemplo. (PROFESSORA de Biologia do ensino médio, 2018).

Sim, mas tem muito que melhorar não só a parte pedagógica, como também do corpo docente onde me incluo. (PROFESSORA de História do ensino médio, 2018).

A gente tem apoio quando faz alguma solicitação se estiver precisando de alguma coisa, mas tem horas que a gente não consegue identificar o que o aluno precisa. Me sinto impotente. (PROFESSORA de Geografia do ensino médio, 2018).

Constatamos, por meio das declarações, que os professores se posicionaram e sinalizaram lacunas em relação ao acompanhamento da equipe gestora (diretor, pedagoga e coordenadores) no que concerne ao apoio quanto aos alunos PAEE. Coloco-me como pedagoga e, ao ocupar esse lugar, observo que ainda precisamos melhorar em termos de atendimento a esse professor para que o apoio não se reduza a cumprimento de protocolos, aquisição de materiais etc., para que o

trabalho esteja articulado com todos os profissionais da escola, na medida em que as tarefas dos professores vão se realizando e não somente quando solicitados para uma questão emergencial.

Ao questionarmos o trabalho que foi efetuado durante a pesquisa, responderam afirmativamente quanto à relevância, complementando que a iniciativa de promover um espaço de diálogo na escola, para além dos momentos de planejamento, é muito importante, o que nos leva a refletir sobre a terceira fala elencada anteriormente, já que nos convida a repensar sobre qual seria esse papel diante dos desafios postos aos professores em sala. Quando pensamos em gestão, não estamos ilustrando um grupo que toma decisões ou se ocupa de questões burocráticas e administrativas, e sim de um grupo que tem de assumir o papel de mediação e ponto de apoio para os docentes.

Pensando nessa questão, nos remetemos à organização da escola pesquisada, na qual a gestão conta, além da direção, com dois coordenadores de turno (um no turno matutino e uma no turno vespertino) e uma pedagoga, que atende nos dois turnos. Segundo Lück (2000), para promover alguma mudança no contexto escolar, é necessário haver liderança e habilidade de mobilização de equipe. Na escola em questão, os professores registraram ser atendidos quanto às demandas, que levam à gestão através das suas falas, ao mesmo tempo que sinalizaram que muito ainda tem de melhorar, pois enfrentam dificuldades de trabalharem com o PAEE.

O papel da gestão e do trio gestor que, como identificado anteriormente, nas escolas da rede estadual de ensino do estado do Espírito Santo, se configura nas pessoas do diretor, coordenador e pedagogo, ainda deve se concentrar em como atender os professores da escola pesquisada, de forma a contemplar as suas necessidades pedagógicas e não somente burocráticas. No caso, poderiam propiciar momentos de diálogos que pautassem a discussão desses desafios e, após proposições coletivas, sugerir apontamentos de alternativas que visassem ao sucesso escolar, abordando planejamento a aprendizado significativo.

Muitos dos obstáculos encontrados pela formação dos professores podem converter-se facilmente em álibis para a resistência por parte de algum setor do professorado. Ou também que esses obstáculos sejam motivo de uma cultura profissional que culpe os professores sem oferecer resistência e sem lutar por uma melhor formação e um maior desenvolvimento profissional.

Entre esses obstáculos destacamos: - A falta de um debate sobre a formação inicial dos professores dos diversos níveis educativos. – A falta de coordenação, acompanhamento e avaliação por parte das instituições e serviços implicados nos programas de formação permanentes. [...] – O predomínio da improvisação nas modalidades de formação. [...]– A formação vista unicamente como incentivo salarial ou de promoção (IMBERNÓN, 2006 p. 104-105).

Sousa (2007, p. 51) comenta que o gestor pedagógico,

[...] ao estabelecer uma demanda de trabalho centrada nas ideias de uma Educação Inclusiva, colabora com a vivência da diversidade priorizando as singularidades das pessoas e as aprendizagens ocasionadas dos encontros com a multiplicidade.

A autora acrescenta que, “[...] ao acreditar no compromisso do gestor com a dimensão da atividade pedagógica de sua função [...]”, há possibilidade de que esses momentos de construção coletiva formem “[...] um espaço de reflexão acerca de um processo decisório participativo, fundamentado no conhecimento de seu público diferenciado e priorizando uma ação planejada eficaz ao processo de Educação Inclusiva” (SOUSA, 2007, p. 51).

Para Tezani (2010), a criação de um ambiente escolar adequado à aprendizagem exige por parte da gestão escolar um trabalho participativo, no qual planejamentos e implementação de estratégias sejam estruturados e desenvolvidos no coletivo, com a participação de todos os envolvidos no processo.

O primeiro passo, segundo suas recomendações, é construir uma comunidade inclusiva que englobe o planejamento e o desenvolvimento curricular; o segundo passo do processo é a preparação da equipe para trabalhar de maneira cooperativa e compartilhar seus saberes, a fim de desenvolver um programa de equipe em progresso contínuo; o terceiro envolve a criação de dispositivos de comunicação entre a comunidade e a escola; o quarto abrange proporcionar a criação de tempo para reflexão sobre a prática desenvolvida (TEZANI, 2010, p. 292).

Destacamos aqui o papel do pedagogo como articulador, uma vez as demandas se apresentarem a esse profissional e o cotidiano e a organização escolar não permitirem que os demais membros da gestão escolar participem ativamente dos planejamentos, e deem a sua contribuição. Segundo Libâneo, o pedagogo se ocupa dos processos educativos, mas antes disso a pedagogia tem um significado bem mais amplo:



Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. O pedagógico refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa [...] a Pedagogia expressa finalidades sociopolíticas, ou seja, uma direção explícita da ação educativa (LIBÂNEO, 2007, p. 30, grifo do autor).

Ainda segundo o autor, a gestão escolar não se restringe apenas à capacidade de tomar decisões compartilhadas e comprometidas e usar o talento e a competência coletivamente organizada e articulada, para a resolução dos problemas e desafios educacionais, assumindo a responsabilidade pelos resultados dessas ações (LIBÂNEO, 2007, p. 21). Essa afirmação corrobora o disposto na Proposta Pedagógica da unidade de ensino e no Regimento Comum das escolas da rede estadual de ensino do estado do Espírito Santo que, em seu Capítulo III — que trata da direção — no art. 45, parágrafo único, discorre que

[...] nas unidades de ensino em que já existe o trio<sup>[26]</sup> gestor e naquelas em que ele vier a ser implantado, a gestão escolar será exercida coletiva e harmonicamente pela direção, pela gestão pedagógica e pela gestão educacional (ESPÍRITO SANTO, p. 22, acesso em 9 abr. 2018).

Para falarmos de gestão, é necessário compreendermos como se organiza o cenário pedagógico que envolve o processo de inclusão escolar e os que dele fazem parte. De acordo com Lück (2009), os gestores escolares são

[...] os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente (LÜCK, 2009, p. 22).

Pontuarmos esse apoio por parte da gestão escolar perpassa o objetivo geral deste trabalho, que é discutir sobre a articulação do trabalho do pedagogo. Sendo assim, para que essa articulação se materialize, os demais profissionais da instituição também devem participar das discussões e dos movimentos que se relacionem com a inclusão escolar. Considerando-se a educação como uma prática social histórica, a qual “[...] transforma-se pela ação dos homens e produz transformação nos que dela participam” (FRANCO, 2015, p. 608), é importante que o professor entenda as transformações dos alunos, as práticas e as circunstâncias dos processos

---

<sup>26</sup> Nas escolas da rede estadual de ensino do estado do Espírito Santo, o trio gestor figura nas pessoas do diretor, coordenador e pedagogo.

educativos e isso somente se efetiva por via da discussão, da reflexão e da formação.

O estabelecimento de parcerias e o trabalho colaborativo são elementos fundamentais para a efetivação de um trabalho inclusivo (SILVA; CARNEIRO, 2016, p. 946). Por isso, prevalece a importância da equipe gestora em coordenar, articular e oferecer esse apoio aos professores, uma vez que o aluno perpassa por todos os segmentos da instituição e cada qual em sua colocação conduzirá atividades que mobilizem os demais membros do grupo a contribuírem para o processo de ensino-aprendizagem daquele aluno. A forma mais eficaz, sem dúvida, é um planejamento com a contribuição de todos na proposição de um trabalho colaborativo visando ao sucesso do estudante, por meio de um currículo acessível que garanta o seu aprendizado, mesmo com as fragilidades apresentadas devido à deficiência, pois

[...] não basta abrir as portas da escola, porque logo podem ser fechadas com a alegação de que alguns alunos não apresentam condições de adaptação e sucesso. É preciso modificar a concepção de ensinar e aprender na busca de práticas que fomentem o respeito às diversidades, de qualquer natureza. (MAGALHÃES, 2002, p. 69-70).

Pensando em como modificar essas concepções de ensinar e de articular o trabalho entre pedagogo, professores regentes e do AEE, além de promover um espaço de diálogo e reflexão de práticas, propomos uma formação em serviço para discutirmos como poderíamos oferecer uma educação de qualidade e garantir os direitos dos alunos PAEE.

## **8 O PRODUTO DA DISSERTAÇÃO: A FORMAÇÃO EM SERVIÇO REALIZADA NA ESCOLA PESQUISADA NO MUNICÍPIO DE BARRA DE SÃO FRANCISCO/ES**

A partir do cenário educacional, na atualidade, no que concerne à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, apreendemos, pela via da literatura, que é necessária uma reflexão que promova ações para, de fato, oportunizarem aos membros da comunidade escolar um espaço-tempo em que se problematize o movimento de realização da inclusão escolar de alunos com deficiência nas escolas de educação básica.

Nesse sentido, com o propósito de reunir o grupo pertencente à escola de atuação e, coletivamente, construir uma formação em serviço, promovemos um espaço de reflexão sobre temas relacionados à inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual, dialogando sobre como essa inclusão tem se desenhado na própria escola e quais são as perspectivas de atuação docente. Essa possibilidade coaduna com a perspectiva formativa do mestrado profissional, cujo objetivo é que o produto educacional “[...] se constitua em material que possa ser utilizado por outros profissionais” (MOREIRA, 2004, p. 134). Partindo desse princípio, elegemos uma formação como proposta de cumprir o objetivo de construir um produto à luz da produção escrita e, ao mesmo tempo, sugerir uma contribuição para os demais colegas da área de atuação e pesquisa.

Para Moreira (2004), anunciar uma formação docente coerente com as problemáticas encontradas na realidade profissional tem sido alvo principal do mestrado profissional, integrando a pesquisa como elemento necessário e transformador das práticas pedagógicas. A reflexão sobre a construção do produto nos convidou a lembrarmos quais eram as ansiedades compartilhadas com maior frequência na escola durante o início da pesquisa e de que forma poderíamos contribuir ao mesmo tempo que observássemos.

Por ser uma instituição “novata” no quesito inclusão (conforme mencionado anteriormente, a escola não possuía sala de recursos e esse fator era crucial no ato da matrícula de algum aluno com deficiência, uma vez os pais, de posse dessa informação, preferirem a escola mais próxima que dispunha do serviço), quando

ocasionalmente, ingressava algum aluno com deficiência, os professores se autodescreviam como despreparados e sem formação específica para atuarem junto ao discente em questão.

A partir da observação dessa realidade, propusemos um momento em que poderíamos discutir situações que abordassem esse assunto e o grupo de professores que trabalhasse com aquele/s aluno/s poderia registrar e problematizar suas dúvidas, anseios e, porque não, contribuir com suas próprias experiências de êxito para auxiliar os demais colegas.

Ao propormos a formação, significativa parcela dos professores se antecipou em compartilhar que poderiam discutir o trabalho realizado com os alunos público-alvo da educação especial. Propusemos uma formação em conjunto que seria construída a partir das necessidades do contexto que emergissem a cada encontro.

Estou muito empolgado com esse curso. Principalmente eu que ainda não sei trabalhar com aluno especial. Mas a gente tenta fazer atividades diferentes, colocar eles para participarem dos eventos da escola. Acho que porque tenho pouco tempo de sala de aula também, mas quero muito aprender (PROFESSOR de Física do ensino médio, 2019).

Lançamos a proposta ao grupo e obtivemos um retorno muito positivo. Apresentamos a nossa organização, solucionamos as eventuais dúvidas e nos comprometemos em tornar cada encontro um espaço de construção de conhecimento. A organização da formação em serviço constitui-se da seguinte forma:

**“EDUCAÇÃO ESPECIAL, REDE DE APOIO E COLABORAÇÃO EM SERVIÇO”.**  
**MÓDULOS**

Da organização de datas, horários e assuntos a serem discutidos:

Módulo	Data	Horas/Módulo	Temática abordada
1	05, 06 e 07/02/2019	5 horas por encontro	Apresentação da organização da formação e divisão dos módulos; O que é Educação Especial?
2	12, 13 e 14/02/2019		Atribuições do professor de AEE
3	19, 20 e 21/02/2019		Planejamento e currículo acessível
4	26, 27 e 28/02/2019		Práticas pedagógicas
5	12, 13 e 14/03/2019		Sala de recursos
6	19, 20 e 21/03/2019		Atendimento Educacional Especializado
7	26, 27 e 28/03/2019		Estudo de caso

- Total de encontros por grupo: 07 (sete) encontros
- Total de horas presenciais coletivas: 35 (trinta e cinco) horas
- Total de horas de estudos individuais<sup>27</sup>: 15 (quinze) horas
- Total geral: 50 (cinquenta) horas

**EMENTA PROPOSTA DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO**

Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Práticas Pedagógicas.

**ORGANIZAÇÃO**

Os encontros serão realizados em horário de planejamento coletivo por área de conhecimento e o material de apoio será oferecido para os professores sem quaisquer ônus.

<sup>27</sup> Os estudos individuais foram sugeridos e encaminhados a cada semana como estratégia de leitura e organização para cada estudo subsequente.

## RECURSOS UTILIZADOS

Os recursos materiais e pedagógicos serão disponibilizados pela escola pesquisada e pela pesquisadora. Consistirão em sala para o encontro, mesas, cadeiras, computador, *Datashow*, folhas A4, canetas e o que mais se fizer necessário de ordem de tecnologia e papelaria. Fica reservado aos cursistas o direito de portarem seus materiais de uso pessoal.

## 1º ENCONTRO - O QUE É EDUCAÇÃO ESPECIAL?

**EMENTA:** Educação Especial.

**OBJETIVO:** Apresentar a legislação e construir junto aos docentes o conceito de inclusão escolar.

### TEXTOS DE LEITURA COMPLEMENTAR:

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.571, de 17 de março de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art.60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 188, 18 set. 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Inclusão. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Revista da Educação Especial**, Brasília, Secretaria de Educação Especial, v. 4, n. 5, 2008.

## METODOLOGIA

- Boas-vindas e abertura apresentando aos professores os módulos da formação e como será organizada (material de apoio<sup>28</sup>, textos etc.).
- Situar os professores novatos da pesquisa realizada na instituição (agendamento de entrevista e assinatura TCLE) e solucionar dúvidas quanto à formação em geral.
- Dinâmica da folha em branco: *Dividir o grupo em duplas e dar a cada dupla uma folha em branco e um pincel com uma música de fundo explicando que deverão fazer um desenho sem trocar uma palavra, antes, durante ou depois do exercício. Um participante deverá segurar o pincel e outro apoiar a sua mão sobre quem*

<sup>28</sup> O material de apoio será disponibilizado com uma semana de antecedência via e-mail e estará disponível em arquivo digital no dia da formação e em vias impressas para eventuais consultas.

*está guiando. Depois deverão trocar de posição. Ao término, explicar para os demais colegas o que desenharam e sentiram com a proposta.*

- Convidamos os professores a se apresentarem, falarem um pouco de sua experiência profissional com alunos com deficiência e relacionarem a proposta da formação à dinâmica (individualmente).
- Café
- Pauta da discussão: O que é Educação Especial? Convidamos os professores a utilizarem documentos oficiais para subsidiarem suas respostas. Após pesquisa nos materiais de apoio e textos complementares e discussão em grupo, cada um discorre sobre o que entende e em que consiste a Educação Especial.
- Reflexão dos integrantes: cada professor contribui com o seu relato posicionando-se com relação ao proposto.
- Avaliação do encontro: a fim de reunir o maior contingente possível de dados para a análise. Todas as avaliações ao término de cada encontro foram em plenária, um professor por vez, pontuando as potencialidades e fragilidades do material, ritmo e discussão do curso. Os professores foram convidados a contribuírem para o processo se colocando como educador e participante da formação e em que medida aquele momento de discussão foi relevante para a sua prática. Essa metodologia foi aplicada ao término de todos os módulos e, em cada um, os docentes foram questionados quanto a mudanças na análise da avaliação e até mesmo do cronograma do módulo seguinte, proposto com antecedência. Também disponibilizamos uma caixinha de sugestões que se alocou no espaço da biblioteca onde poderiam redigir, sem se identificarem, alguma outra contribuição.

## **2º ENCONTRO – ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR DE AEE**

**EMENTA:** Atendimento Educacional Especializado

**OBJETIVO:** Discutir, por via da legislação, como o AEE se configura na escola.

### **TEXTOS DE LEITURA COMPLEMENTAR:**

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 3 out. 2018.

## METODOLOGIA

- Boas-vindas aos docentes e abertura do encontro apresentando a pauta do dia.
- Interpretação de imagem e discussão com o grupo. Solicitamos que os docentes analisassem a seguinte imagem, exibida em *Datashow*, e registrassem suas primeiras impressões para compartilharem (individualmente).



Fonte: [https://www.casadaptada.com.br/2015/07/pra-quem-acha-que-acessibilidade-e-coisa-so-de-cadeirante/1004454\\_140416259497856\\_680403166\\_n/](https://www.casadaptada.com.br/2015/07/pra-quem-acha-que-acessibilidade-e-coisa-so-de-cadeirante/1004454_140416259497856_680403166_n/)

- Pauta da discussão: Atribuições do professor de AEE (depoimento e apresentação da legislação). A professora da SRM da escola apresentou sua trajetória, quais os desafios enfrentados e compartilhou experiências exitosas. Foi apresentada aos professores a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 para subsidiar a seguinte discussão: - Quais as potencialidades e fragilidades do AEE em nossa escola? O que podemos fazer para melhorar? O que devemos continuar fazendo para obtermos êxito?
- Café
- Plenária: os professores apresentaram seus registros sobre os questionamentos propostos.
- Avaliação do encontro



### 3º ENCONTRO – PLANEJAMENTO E CURRÍCULO ACESSÍVEL

**EMENTA:** Práticas Pedagógicas.

**OBJETIVO:** Compartilhar as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula junto ao PAEE e refletir sobre seus resultados.

**TEXTOS DE LEITURA COMPLEMENTAR:**

REZENDE, Otto Lara. Poema: *Ver vendo*. Disponível em: <http://www.itatiaia.com.br/blog/jose-lino-souza-barros/ver-vendo-de-otto-lara-rezende>. Acesso em: 21 jan. 2019.

**METODOLOGIA**

- Boas-vindas aos docentes e abertura do encontro apresentando a pauta do dia.
- Dinâmica “Ver vendo”: *O facilitador solicita alguns voluntários, pedindo que fiquem em duplas, de frente para o outro. Orienta-se que os participantes de cada dupla, durante alguns segundos, observem-se minuciosamente um ao outro. O facilitador pede então que, nas duplas, fiquem de costas um para o outro. Enquanto estão de costas, cada um deverá alterar alguma coisa em si (objeto, cabelo, roupa etc.). Feita a alteração, voltam a ficar de frente um para o outro e o facilitador pergunta, por dupla, o que cada um percebe de mudança no outro. Finaliza-se com a leitura do texto "Ver Vendo", fazendo algumas reflexões acerca da loucura do dia a dia, onde não nos percebemos e muito menos percebemos a riqueza dos detalhes nas coisas e pessoas que nos cercam.*
- Pauta da discussão: Previamente solicitamos que cada professor escolhesse do seu Plano de Aula uma atividade construída a fim de ser trabalhada com um aluno com deficiência intelectual. O professor apresentará o formato em consonância com o que é exigido no Anexo Único da Portaria nº 020-R, de 26 de janeiro de 2018 (APÊNDICE H), que estabelece procedimentos visando garantir que todas as aulas previstas no calendário letivo e respectivos conteúdos curriculares sejam cumpridos nas escolas da rede estadual de educação do Espírito Santo.
- Café
- Plenária: os professores compartilharam seus planos de aula com o grupo e refletiram em como o planejamento para alunos com deficiência pode ser repensado.
- Avaliação do encontro

#### 4º ENCONTRO - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

**EMENTA:** Práticas pedagógicas

**OBJETIVO:** Construir o conceito de prática pedagógica que oportunize uma aprendizagem significativa ao aluno PAEE

**TEXTOS DE LEITURA COMPLEMENTAR:**

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

DANIEL. *Pra Ser Feliz*, 2011. 1 vídeo (4min11s). Licenciado por SME (em nome de Best); Latin Autor – Peer Music, Peer music, LatinAutor e 5 associações de direitos musicais. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0eX-cctKqPM>. Acesso em: 21 jan. 2019.

#### METODOLOGIA

- Boas-vindas aos docentes e abertura do encontro apresentando a pauta do dia.
- *Clip* com a música *Pra ser feliz*, de Daniel, como forma acolhedora e reflexiva sobre a formação em questão e práticas pedagógicas.
- Pauta da discussão: - Práticas pedagógicas e o Capítulo 2 do livro: *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire - A concepção “bancária” da educação como instrumento da opressão: seus pressupostos, suas críticas.
- Café
- Plenária: convidamos os professores a compartilharem suas concepções de práticas pedagógicas significativas e como estas se materializam em sala de aula. Quais são os maiores desafios e como podemos enfrentá-los. Após, os professores serão convidados a destacar suas impressões e relacioná-las com práticas pedagógicas ainda exercidas nas escolas no cenário atual e problematizamos mudanças possíveis.
- Avaliação do encontro

#### 5º ENCONTRO - SALA DE RECURSOS

**EMENTA:** Atendimento Educacional Especializado

**OBJETIVO:** Compreender a institucionalização do AEE na escola pesquisada

**TEXTOS DE LEITURA COMPLEMENTAR:**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Manual de orientação:** Programa de Implantação de sala de recursos multifuncionais. Brasília, 2010.

#### METODOLOGIA

- Boas-vindas aos docentes e abertura do encontro apresentando a pauta do dia.

- Dinâmica *Desenho às cegas*: *Divida o grupo em pares. Os integrantes de cada dupla devem sentar de costas um para o outro. Um deles receberá um papel com uma figura – círculo, coração, estrela etc. E o outro receberá um papel em branco e um lápis. Peça para o profissional que recebeu a figura passar instruções para o seu parceiro sobre como desenhar aquele objeto, mas sem dizer o que é exatamente. Dê às duplas cinco minutos para executar essa tarefa. Os dois devem achar um jeito de um entender o que o outro está dizendo para conseguirem reproduzir a figura. Ao final, eles devem comparar os desenhos para verificar se conseguiram se comunicar de forma efetiva e conversar sobre o processo e as possíveis falhas na comunicação.*
- Pauta da discussão: Sala de Recursos
- Café
- Plenária: cada professor irá apontar o que mais julgou relevante no material, citando dois tópicos e, após, serão convidados a visitarem a sala de recursos da escola. Todos conhecem o espaço? Já estiveram lá alguma vez? Como o perceberam? A apresentação e condução desse momento foi realizada pela professora responsável pelo AEE.
- Avaliação do encontro

## **6º ENCONTRO - ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

**EMENTA:** Atendimento Educacional Especializado

**OBJETIVO:** identificar como o AEE se configura na escola da pesquisa e quais as suas contribuições para a aprendizagem dos alunos PAEE.

### **TEXTOS DE LEITURA COMPLEMENTAR:**

Proposta político-pedagógica da escola pesquisada.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Regimento das Escolas Públicas Estaduais - Secretaria de Estado da Educação.** Disponível em: [http://sedu.dchm.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Regimento\\_sedu1.pdf](http://sedu.dchm.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Regimento_sedu1.pdf). Acesso em: 9 abr. 2018.

### **METODOLOGIA**

- Boas-vindas aos docentes e abertura do encontro apresentando a pauta do dia.
- Dinâmica: Quem sou eu? *Em círculo, sentados. Distribuir uma folha para cada um, pedir que dividam em duas partes, e que listem no mínimo dez características próprias. Solicitar que na outra parte da folha classifiquem as*

*características listadas, colocando em uma metade as características que facilitam sua vida e na outra as que dificultam. Dividir os participantes em subgrupos, para que partilhem as próprias conclusões. No coletivo, cada grupo deverá apresentar: Qual o lado que pesou mais? – O que descobriu sobre você mesmo, realizando a atividade?*

- Pauta da discussão: Atendimento Educacional Especializado
- Café
- Plenária: após análise do material nos capítulos que versam sobre o AEE, discutir acerca da implementação e funcionamento do AEE nas escolas e seus desdobramentos e reflexos na sala de aula comum. Os professores foram convidados a identificarem como o AEE se configura na escola da pesquisa e quais as suas contribuições para a aprendizagem dos alunos PAEE.
- Avaliação do encontro

## **7º ENCONTRO - ESTUDO DE CASO**

**EMENTA:** Práticas Pedagógicas

**OBJETIVO:** Conhecer os alunos PAEE da escola pesquisada.

**MATERIAL COMPLEMENTAR:**

VÍRUS da gentileza, 2012. 1 vídeo (5min44s). Licenciado por SME (em nome de Epic); ASCAP, Audiam (Publishing), Latin Autor - Warner Chappell, ARESA, Latin Autor, Global Music Rights LLC, União Brasileira de Compositores, PEDL, Sony ATV Publishing, Abramus Digital, UNIAO BRASILEIRA DE EDITORAS DE MUSICA - UDEM, Concord Music Publishing, CMRRA, BMG Rights Management, Latin Autor – Peer Music e 23 associações de direitos musicais. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=d\\_8hR7fo53o](https://www.youtube.com/watch?v=d_8hR7fo53o). Acesso em: 2 jan. 2018.

## **METODOLOGIA**

- Boas-vindas aos docentes e abertura do encontro apresentando a pauta do dia.
- Pauta da discussão: Estudo de caso de alunos (sorteio mediante localização do docente).
- Café
- Plenária: cada professor apresentou o estudo de caso recebido que se refere a um dos alunos matriculados em turmas para os quais leciona. O docente compartilhou o histórico, o desempenho e o desenvolvimento do estudante e sugeriu metodologias de intervenção para cada caso.

- Avaliação do encontro: especificamente nesse módulo, solicitamos que os docentes avaliassem a formação de forma geral, identificando as potencialidades e fragilidades da proposta e registrassem o que mais lhe chamou a atenção.
- Encerramento com uma confraternização entre os professores participantes.

## **AVALIAÇÃO**

A avaliação foi realizada durante todo o período do curso, de forma qualitativa, apenas analisando o grau de participação, o interesse e o envolvimento dos professores e o reflexo nos alunos. Foi necessário que a avaliação fosse sistemática e que, em todos os momentos, os desempenhos, as dificuldades e os avanços encontrados fossem registrados, a fim de aprimorar as etapas posteriores, construindo de forma efetiva o conhecimento junto aos docentes.

Os resultados foram/são notórios e puderam ser observados desde o primeiro dia de encontro. A avaliação foi satisfatória tendo em vista a sua efetividade, considerando-se os impactos positivos e significativos para melhoria da aprendizagem.

## **REFLETINDO SOBRE O PRODUTO CONSTRUÍDO...**

Durante toda a pesquisa e a execução do curso, o material produzido em diário de campo, áudio, vídeo, fotografia e registro escrito foi arquivado para eventuais consultas. Todos os integrantes foram cientificados e assinaram o TCLE (APÊNDICE G).

A organização dos encontros deu-se concomitante ao horário de trabalho de cada profissional; por isso, optamos em realizar uma formação em serviço e em contexto, uma vez que a proposta era a de subsidiar a prática docente desenvolvida na própria escola, bem como os estudos de caso serem referentes aos próprios alunos matriculados. Essa estratégia oportunizou que todos os professores dialogassem juntos a respeito de cada estudante e quais seriam as melhores ações a serem desenvolvidas para sua progressão como resposta ao aprendizado construído.

Ao observar a reflexão, a participação, a ação e, por vezes, também o silêncio dos professores em cada encontro, bem como a escuta do que o colega tinha a dizer, os conceitos foram tomando forma, se redesenhando e muitas dúvidas foram solucionadas — por eles próprios a partir das discussões. Os professores

registraram, se envolveram e nos auxiliaram na construção desse trabalho que foi intitulado *Educação Especial, rede de apoio e colaboração em serviço*.

Com essa formação, buscamos oferecer um espaço de diálogo e reflexão sobre a inclusão escolar, tendo o pedagogo como base desse processo. Nessa etapa, as inferências eleitas coadunam-se com as práticas que Freire discutiu em suas obras, em que o aluno deve ser identificado como sujeito pensante e que deve ser atendido em totalidade, sendo-lhe garantida a aprendizagem para seu crescimento como pessoa e cidadão de direitos. Isso posto, os docentes se transpuseram para o lugar de alunos e, por vezes, sentiram como o estudante devia sentir-se frente a determinada situação hipotética ou até mesmo compartilhada pelo grupo. Nesses momentos, como pedagoga, intervi e propus ao grupo repensarmos as práticas adotadas até então e pontuar como poderíamos transformar as nossas práticas outrora excludentes em inclusivas.

Acredito que o trabalho pedagógico com alunos especiais só funciona com excelência quando cada aluno da inclusão tem um professor específico para o acompanhar. Este professor ficaria na sala de aula sentado ao lado do estudante para ajudá-lo a compreender o conteúdo de cada disciplina, adequando-o à condição do estudante. Neste caso, o planejamento das atividades para o estudante acontece em parceria entre o professor da educação especial e cada um dos outros professores. Minha maior dificuldade, sem dúvidas é planejar e aplicar este planejamento para uma turma que geralmente tem mais de trinta alunos, cada um com suas especificidades, e ao mesmo tempo atender o estudante de inclusão, que muitas vezes não é apenas um por turma. Tudo isso com o tempo de planejamento que possuo, que nesse caso, precisa ser usado até mesmo para pesquisar sobre a condição de cada estudante especial, para a partir de então, elaborar atividades adequadas. (PROFESSORA de Biologia do Ensino Médio, 2018).

Sinceramente, deixo muito a desejar. Gostaria de fazer muito mais. Porém, às vezes, consigo me sentar ao lado deles nas aulas. Procuro manter uma relação de respeito e amizade com esses alunos, priorizando a leitura, escrita e interpretação (quando é possível ao aluno). (PROFESSORA de Biologia do Ensino Médio, 2018).

Preparo atividades diferenciadas para os alunos sempre de acordo com o conteúdo que está sendo trabalhado com os demais. Tenho um caderno de planejamento separado para o público de alunos especiais, atendendo-o individualmente e procuro sempre o lado afetivo com esses alunos. E tenho particularmente um resultado positivo. (PROFESSORA de Arte do Ensino Médio, 2018).

Elucidamos as proposições feitas aos professores questionando: quais são as maiores dificuldades encontradas para a execução do trabalho junto aos alunos e como você se organiza para trabalhar com os alunos público-alvo da educação especial? Jesus e Effen (2012) afirmam que, para garantir a aprendizagem de todos os alunos, é preciso assegurar o acesso ao currículo escolar, por meio de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam aos percursos de aprendizagem de

cada estudante. Nesse assunto, identificamos o maior índice de dificuldade por parte dos professores — seja porque foi amplamente assumida, seja porque inferia-se pelas marcas do discurso quando se posicionavam.

A concepção dos docentes sobre a temática faz referência direta a sua formação inicial e continuada. Vale lembrar que alguns desses professores não pertencem à área da educação e outros concluíram a licenciatura recentemente, sem curso de especialização ou sem oportunidade de realizar formações complementares. Trabalhamos pela via da possibilidade e do trabalho colaborativo para que fossem oportunizadas atividades que não subestimassem ou marginalizassem o sujeito como incapaz. Compartilhamos que essa estratégia se enquadra como

[...] ajustes graduais que se promovem no planejamento escolar e pedagógico, bem como nas ações educacionais, em resposta às necessidades educacionais especiais de alunos. As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Não é um novo currículo, mas sim um dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. (HEREDERO, 2010, p. 201).

Quando o professor analisa a própria prática, ele visualiza o seu trabalho em uma dimensão mais ampla e reflexiva. A reflexão crítica baseada no conhecimento científico possibilita a emancipação do professor perante as atividades desenvolvidas e a mecanização cede espaço para a razão, a consciência das condições da docência e a capacidade de transformações. Ao valorizar a prática pedagógica, o processo de análise deixa de pertencer somente ao âmbito das ideias e passa para a situação concreta. (MACENHAN; TOZETTO; BRANDT, 2016, p. 508).  
Logo,

[...] ensinar envolve uma interação profunda entre os mais diversos professores e alunos. Trata-se de um processo dinâmico e interdependente, um processo relacional que comporta interação com os seguintes pares didáticos: ensinar a ensinar, ensinar a aprender, ensinar a pesquisar e ensinar a avaliar. (VEIGA, 2009, p. 56).

Assim, devido à organização, à conjuntura e ao andamento da escola, nos reinventamos para atender as necessidades do grupo, na medida em que os momentos foram elaborados na perspectiva das necessidades apontadas nos dados produzidos e no espaço-tempo possível naquele momento, que foram os dias de planejamento coletivo por área de conhecimento.

Os encontros se configuraram da seguinte maneira: seis professores da área de Ciências Humanas se encontraram no turno matutino, no horário de 7h a 12h; dos sete professores da área de Ciências da Natureza e Matemática, cinco se reuniram no turno matutino, no horário de 7h a 12h, e dois, no horário de 14h a 15h45min; seis professores da área de Linguagens e Códigos se encontraram no turno matutino, no horário de 7h a 12h. A professora do AEE e a pedagoga se mantiveram presentes em todos os momentos de encontro. Durante a condução dos encontros, tivemos a oportunidade de refletir sobre a inclusão escolar e a configuração do AEE.

Acho interessante discutir sobre a Educação Especial e como o professor do AEE pode nos ajudar, porque os alunos estão na sala e às vezes não sabemos como ensiná-los. (PROFESSORA do ensino médio da instituição pesquisada).

Nesse relato, é possível verificar a abertura para discussões, assim como a inquietude e a dificuldade apresentada pela professora. Durante os diálogos mantidos nos encontros da formação, os profissionais compartilharam que, para eles, a inclusão ainda é uma novidade ou que ainda não haviam tido a oportunidade de trabalhar em uma sala onde houvesse um aluno com deficiência intelectual matriculado. Observamos que os professores também identificam o aluno público-alvo da educação especial alfabetizado como um estudante que não necessita de intervenção e acessibilidade curricular, tendo em vista ele saber ler e escrever, conseguindo fazer (na maioria das vezes, mas sem o mesmo resultado) a mesma atividade que os demais colegas.

Outra questão levantada é sobre o molde legislativo, no qual o estudante não pode ser reprovado e que se deve sempre colocá-lo “na média”, quando houver atribuição de notas. Sobre isso, fizemos uma discussão baseada nos princípios freirianos no que tange aos direitos do indivíduo como ser humano, inclusive do direito à aprendizagem, e ao modo como essa prática pode refletir no comportamento em sociedade do aluno que não foi implicado no processo de ser atendido da forma como deveria, o que pode refletir no seu comportamento não somente na escola, mas em sociedade. Tivemos como resultado um olhar diferenciado para esses estudantes e um direcionamento outro para contemplação de suas especificidades.

Desde a abertura da sala de AEE, não houve registro de um contingente significativo de matrículas como o de 2018 (o que muito assustou os professores, nas próprias



palavras). Logo, tudo o que se refere ao AEE ainda gerava dúvidas no que concerne, principalmente, ao planejamento e à avaliação.

Eu até queria fazer um curso de educação especial para aprender a trabalhar com os meninos especiais, mas é uma coisa e outra... Aí a gente acaba deixando para depois e nunca faz. É bom falar sobre isso na escola, todo mundo junto, porque podemos discutir sobre os mesmos meninos e um (professor) ajuda o outro (PROFESSOR do ensino médio da instituição pesquisada).

Nota-se que essa é uma demanda dos próprios professores que, como exemplificado, veem na formação uma oportunidade de compartilharem suas dificuldades e quiçá encontrarem sugestões de atuação entre os próprios colegas. Jesus (2006, p. 97) afirma que, conforme descrito na fala do docente supracitado, ganham especial relevância os discursos e as ações dos professores, porque, em última instância, são eles que, no meio de seus medos, suas dúvidas, ansiedades, disponibilidades, seus acolhimentos e suas possibilidades, assumem os alunos em suas salas de aula. Assim, suas práticas pedagógicas aí desenvolvidas podem contribuir ou não para a aquisição do conhecimento por parte de todos.

Durante os momentos de discussão, os professores compartilharam a dinâmica de suas aulas e o que têm feito para trabalhar com os alunos com deficiência, nem todas com sucesso, segundo eles próprios:

Às vezes faço uma atividade diferenciada, mas o aluno não quer fazer. Ele fica com vergonha. Aí eu fico sem saber que atitude tomar, porque se eu der a mesma tarefa dos outros alunos ele não consegue fazer (PROFESSORA do ensino médio da instituição pesquisada).

Alguns professores manifestam a dificuldade em elaborar uma tarefa que dialogue com o conteúdo proposto, de forma a atender as necessidades do aluno sem que tal ação perca sua qualidade ou acabe tornando-se infantilizada para aquela série. Outros alegam não terem trabalhado nas séries iniciais e que sua disciplina é muito específica, possui poucas aulas, que não sabe alfabetizar e nem ali está para isso.

Eu não acho ruim os alunos especiais estarem na escola regular. Acho que é um direito deles. A gente também tem nossas dificuldades e alguém ajudou a gente um dia. Mas tem uns que têm muita dificuldade e dentro da sala tem muitos alunos que também têm dificuldade, mesmo sem ser especial. Aí fica difícil a gente sozinho atender todo mundo. Podia ter um apoio. Uma outra pessoa para ajudar e ficar com eles. Já tem uns que nem parecem que têm uma deficiência. Só de saber ler e escrever ajuda muito no conteúdo. (PROFESSORA do ensino médio da instituição pesquisada).

Em alguns docentes, nota-se a negação como uma maneira de “fuga” frente ao compromisso político e pedagógico estabelecido na relação professor-aluno. Eles optam por essa estratégia no intuito de conquistarem o aluno, para, quando solicitarem a realização de alguma atividade, obterem êxito. Quando colocam isso para o grupo, o fazem sem avaliar o recurso empregado, bem como sua consequência, e compartilham como prática pedagógica exitosa devido aos resultados a longo prazo alcançados.

Ao participar de um dos encontros e observar esses posicionamentos, o diretor destacou o porquê de alguns professores adotarem tais práticas:

No início do corrente ano letivo observamos que muitos professores sofreram um choque ao recebermos um número tão alto de alunos especiais. A maioria dos nossos professores tem o perfil do ensino médio e na escola nunca teve mais que 5 alunos matriculados no AEE. Eles assustaram muito. Tivemos que conversar muito com eles para entenderem. Tem professor que nunca trabalhou com aluno com o grau de comprometimento igual ao que a gente recebeu esse ano. Eles têm dificuldade e falam que não estudaram, não fizeram curso, mas estão se adaptando bem. (DIRETOR da instituição pesquisada).

O referido gestor mantém-se flexível e disposto a reflexões quanto à inclusão e, dentro das suas possibilidades, participou de alguns dos encontros, convidando os professores a repensarem as condutas adotadas para cada situação e se, realmente, para atingir aquele objetivo, optaram pela mais viável. Sage (1999, p. 135) explica que o papel do diretor em provocar as mudanças necessárias do sistema em cada nível, o setor escolar central, a escola e cada turma é essencialmente um papel de facilitação. A mudança não pode ser legislada ou obrigada a existir, tampouco o medo da mudança não pode ser ignorado. Isso é notório no grupo que o associa à perda do controle. O diretor pode ajudar os outros a encararem o medo, encorajar as tentativas de novos comportamentos e reforçar os esforços rumo ao objetivo da inclusão.

A questão mais discutida tem se concentrado na avaliação e na adaptação curricular. Ainda pairam dúvidas sobre como pontuar a atividade que o aluno fez, se só a tentativa de fazer já é o suficiente, independentemente da qualidade ou da construção da aprendizagem. São muitos questionamentos que os professores fizeram, como se almejassem um guia prático de como desenvolverem o seu trabalho com os alunos com deficiência.

Tem alguns professores que tem caderno separado pra eles, me perguntam as coisas e até pedem ajuda. Mas tem outros que não leva tarefa adaptada, dá as mesmas coisas que os outros alunos fazem. Aí o aluno não consegue fazer. Aí o professor dá a média porque fala que não pode ficar reprovado. (PROFESSORA do AEE da instituição pesquisada).

Diante disso, observamos que o grupo é consciente de sua postura e disposto a mudanças, mas encontramos algumas barreiras de ordem conceitual e prática que refletem na construção de conhecimento e aprendizado dos alunos, que é o objetivo maior. A proposta foi consolidar a formação, a fim de construir com os professores estratégias que possibilitem mudanças na prática escolar e contribuam para um novo fazer docente, que contemple os alunos público-alvo da Educação Especial, tornando o currículo mais acessível. Após o início das discussões e encontros, algumas mudanças já foram extremamente significativas, nos remetendo a Freire (1983) quando revela que, no fundo, em seu processo, a problematização é a reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo, fruto de um ato, ou sobre o próprio ato, para agir melhor, com os demais, na realidade.

Durante a formação, a escuta e a fala tornaram-se preciosas aliadas no momento com o outro, tendo em vista o instante ser conduzido para reforçar a importância de encontros como esses, que visam potencializar o processo ensino-aprendizagem através das trocas que se constituem. Tais encontros ratificam a relevância dessa permuta de conhecimentos agregados em cada um dos sujeitos e como suas lutas e conquistas diárias podem contribuir para o sucesso de outros profissionais da área.

Em relação à concepção de educação inclusiva, trabalhamos e entrevistamos para mostrar aos professores de que sim, esse é um caminho possível. Durante a formação, discutimos os desafios postos em sala de aula durante a condução das disciplinas e como poderíamos agir na elaboração de estratégias que viabilizassem a aprendizagem de forma justa a todos os estudantes, com e sem deficiência. Dessa maneira, as reações foram diversas e adversas. Em alguns momentos, houve professores que mudaram de ideia e consentiram sobre a importância do trabalho colaborativo e da linguagem uniforme entre todos na defesa de uma educação que, de fato, contemple os alunos PAEE. Os professores reconheceram qual é o seu papel, mas sinalizaram dificuldades em desempenhá-lo, compartilhando ainda não conseguirem se enxergar sozinhos em sala de aula e lecionar para um grupo tão diverso, em diferentes linguagens e tempos para atender a todos. Além disso,

ilustraram que precisam de orientação e apoio no que concerne aos planejamentos e à elaboração de avaliações. Esses apontamentos foram as pistas para a formação em contexto e para a elaboração do material que foi trabalhado no curso.

## 8.1 MOVIMENTOS PARA A FORMAÇÃO EM SERVIÇO

A formação em serviço foi ministrada por meio de discussões baseadas na realidade do contexto escolar local. Os professores foram convidados antecipadamente para sugerirem temáticas e organização dos encontros. Durante os primeiros contatos para a pesquisa, perguntamos aos professores quais eram suas dúvidas e o que eles gostariam que fosse discutido na formação em serviço. Notamos que, ao formularem as respostas, muitos tinham dificuldade de utilizar conceitos como “educação especial”, “inclusão”, “deficiência”, entre outros. Nesse sentido, iniciamos a formação com a discussão: o que é educação especial?

Os professores participaram ativamente das atividades de apresentação, acolhimento e dinâmica proposta. A utilização de textos normativos como material de apoio também teve positiva repercussão.

Interessante usar leis para a gente estudar, assim, essa parte que a gente precisa. Às vezes ouvimos a família do aluno e até o próprio falarem que têm direito x e y e muitas vezes não temos curiosidade de verificar a letra da lei. (PROFESSORA de Matemática do ensino médio, 2019).

A discussão iniciada com a concepção e depois a oportunidade de consulta e estudo aos documentos oficiais foi uma experiência que cresceu ao grupo e possibilitou que as discussões futuras fossem mais seguras.

Já no segundo módulo, o debate aconteceu acerca das atribuições do professor de AEE que foi uma proposta muito solicitada pelo grupo que se manifestou interessado em compreender como são definidas essas atribuições e qual é, de fato, o trabalho a ser desempenhado por cada profissional. A oportunidade de fala cedida à professora da sala de recursos também cresceu a discussão de conceitos trabalhados junto à legislação, bem como os professores compreenderem como é o trabalho desempenhado por ela.

No terceiro encontro, refletimos sobre o planejamento e o currículo acessível, utilizando os próprios planos de aula já trabalhados pelos professores. Em uma das apresentações uma professora pontuou que “[...] muitas vezes procuramos tão longe uma atividade diferente para fazer com o nosso aluno e um colega do nosso lado tem uma ideia brilhante e muitas vezes a gente não sabe [...]” e foi complementada por outro: “[...] Por isso é bom termos essa oportunidade de discutir e ver o que o outro colega faz. Não é que a gente vai copiar, mas pode ter uma ideia do que o colega fez e deu certo, que o aluno conseguiu”.

Já no quarto módulo, discutimos sobre as práticas pedagógicas. Um fato que despertou a nossa atenção ocorreu quando apresentamos o Capítulo 2 do livro: *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, que discute sobre a concepção “bancária” da educação como instrumento da opressão. Nesse tópico, alguns professores confidenciaram que conheciam e até reproduziam a célebre fala de Freire, mas ainda não tinham lido o livro e conhecer a obra foi muito importante para a compreensão de alguns conceitos. Uma professora afirmou que “[...] se todos os professores lessem o livro revisariam suas práticas diárias, pois é muito forte”. Depararmos com tal afirmação nos leva a perceber em quão urgente e necessária é a discussão sobre espaços formativos e os conteúdos a serem trabalhados. O professor tem que estabelecer o significado do que está sendo proposto e como está desenvolvendo o seu trabalho, de fato, assim como acontece com os alunos.

No quinto módulo, discutimos sobre sala de recursos e o programa de sua implementação. Para esse dia, preparamos uma atividade pouco convencional que surpreendeu a muitos: uma visita a esse espaço na escola. Muitos nunca tinham sequer entrado. Foi uma atividade que oportunizou muitas reflexões sobre conhecer o trabalho e se colocar no lugar do outro. Esse exercício foi considerado, pela maioria, uma oportunidade de compreender muito do que o outro tem a dizer, mesmo sem expressar sequer uma palavra.

No sexto e penúltimo encontro, os professores conheceram como se consolida o atendimento educacional especializado e quais são as responsabilidades dos órgãos competentes e das escolas, bem como dos profissionais envolvidos subsidiados na proposta político-pedagógica da própria escola pesquisada e do Regimento das Escolas Públicas Estaduais. Discutir sob a ótica desses documentos nos auxiliou em

observar como a realidade local é percebida e quais os desafios que ainda enfrentaremos.

No último módulo, fizemos a proposta de cada um dos professores apresentar para os demais um estudo de caso (verídico) de um dos alunos matriculados na instituição. Dessa forma, os professores conheceram o histórico de cada estudante (o que muitas vezes é do conhecimento apenas do pedagogo e do professor da sala de recursos). Assim, os docentes puderam contribuir com sugestões que visaram à reformulação das atividades propostas aos demais alunos da turma, de forma a contemplar as especificidades do educando público-alvo da educação especial.

Para finalizar, solicitamos que os professores se manifestassem e contribuíssem com sugestões e/ou críticas para analisarmos a relevância da formação.

## 8.2 CONSIDERAÇÕES DOS PROFESSORES APÓS A REALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO

Nesse trabalho, foi possível realizarmos uma avaliação contínua durante todo o processo de execução, uma vez ele não ser imposto verticalmente, engessado ou mais uma formação pronta em que não poderíamos dialogar sobre realmente o que tínhamos de urgente na escola. O *feedback* dos professores pode ser contemplado durante o próprio processo e isso foi enriquecedor; afinal todos éramos compositores, criadores e coautores, saímos do exercício solitário para nos solidarizarmos uns com os outros.

O primeiro retorno positivo foi como os professores entendiam a formação e como ela se manifestou para eles. Atrelando expectativas e o que efetivamente foi proposto, segundo alguns dos participantes, “[...] superou as minhas expectativas, gostei muito. E mesmo que acabe agora, nada impede de continuarmos discutindo sobre eles [alunos PAEE], pois os desafios vão continuar aparecendo”.

Outra questão discutida nos encontros e apontada na avaliação foi não termos romanceado a educação especial e negar os enfrentamentos a que somos expostos cotidianamente, pois dialogamos sobre as intempéries e o que podemos fazer para contorná-las. Relacionar o período político e como ele reflete no arcabouço

normativo da época em que as leis são instituídas também “mereceu destaque”, segundo outra cursista, pois apenas acessarmos e cumprirmos com os dispositivos legais não nos obriga a deslocar e buscar respostas, apenas sinaliza que sejamos corpos dóceis.

No que se refere à organização e como a formação foi oferecida, a escola tem de ser reconhecida como o maior e o mais potente espaço de formação docente, pois é lá que estão os seus maiores interessados: os professores. Formar no tempo do trabalho é uma potencialidade. Aqui, chamamos a atenção para que tipo de formação e em que vias ela vai se consolidar pensando em qualidade e conhecimento (outra questão levantada durante as avaliações, principalmente sobre o mercado de formações).

Para alguns, ainda é imprescindível romper com paradigmas historicamente construídos de que não é possível, pois, durante as falas, notamos (naqueles com mais dificuldade em compreender o processo de inclusão escolar) que houve, sim, mudanças de comportamento, de atitude e de práticas em sala. Alguns professores, outrora mais resistentes, se dispuseram a inovar suas metodologias e retornaram positivamente frente aos resultados obtidos. O objetivo certamente foi alcançado e esse trabalho poderá ser realizado continuamente na instituição promovendo acesso ao conhecimento aos professores que se colocaram à responsabilização para o AEE, constituindo-se parceiros e colaboradores.

Há muitos desafios em organizar formações, cursos e, após seu término, grupos de estudos nas escolas, devido à pluralidade de opiniões — o que, ao mesmo tempo que enriquece o grupo, apresenta também percalços. Mas essa é a beleza de não sermos máquinas, estarmos em contato com o outro, ouvirmos e sermos ouvidos.

Um exercício válido é retomar as condições sociais, históricas e críticas que levam os professores a pensar e agir nos dias de hoje dessa ou daquela forma. Falamos tanto sobre conhecermos nossos alunos... E nossos professores? Conhecemos? Para um grupo fluir, é necessário primarmos por uma relação de confiança para cada um dizer o que sente, sem máscaras. Devemos conhecer qual a implicação do participante com o que é discutido, sua identificação ou falta, enfim, conhecê-lo de fato. Oportunizar esse momento no início da formação é muito válido se já não

houver ocorrido na escola em outra situação. O professor é sujeito de conhecimento e autor do processo e tem de se sentir seguro para se colocar diante das discussões que promovam saberes sobre a própria prática docente.



## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos este trabalho, é importante dizer que iniciamos uma discussão que muito ainda tem a ser desvelada. A atuação em paralelo de profissional e pesquisadora na mesma escola foi uma oportunidade ímpar e que oportunizou muito crescimento, tendo em vista estar em contínuo contato com os professores que foram os participantes da pesquisa e ao mesmo tempo me permitir vivenciar a estranheza de observar o lugar que eu mesma ocupava. Assim, foi possível ilustrar que na prática e no trabalho do pedagogo este último se constituiu como mediador das aprendizagens dos professores e é o profissional responsável por mediar momentos formativos na escola.

Retomando o objetivo geral desta dissertação, que é discutir sobre a articulação do trabalho do pedagogo com professores do ensino médio e do atendimento educacional especializado, tendo por base a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual, nos impulsionou à reflexão de que os saberes foram se constituindo ao longo do processo e, como pedagoga, do que ensinamos e aprendemos ao longo do percurso e de quão significativa é essa articulação junto a todos os envolvidos no trabalho docente.

Este estudo contribui não somente para construir, junto aos docentes, estratégias e metodologias que reinventem suas práticas, mas também nos oportunizou uma reflexão quanto à nossa própria atuação. Ser o cerne da discussão da proposta nos responsabilizou a trabalhar com os envolvidos, oportunizando trocas e infinitas aprendizagens construídas ao longo do projeto. Não houve registro de ocorrências que influenciassem negativamente no processo de observação, intervenção e escrita da pesquisa na escola por parte dos participantes ou fatos que desabonassem o produto; sem dúvida, os pontos positivos foram o reconhecimento por parte dos colegas em relação aos pares, pois um auxiliou o outro e contribuiu para seu crescimento profissional.

Na formação dos professores, é imprescindível evidenciar a figura do pedagogo como articulador, para garantir a aprendizagem e o sucesso escolar do aluno com deficiência intelectual; é uma oportunidade de, ao mesmo tempo, olhar de fora e estar dentro do campo de estudo e isso nos auxilia a revisitarmos nossas próprias

ações. Discutir teoria e prática, mesmo sendo um tema tão presente em debates no meio acadêmico, ainda se faz necessário, pois os professores sempre precisarão de formações, não somente nesse campo de conhecimento, mas em todos os outros, tendo em vista nossa pauta ser a educação, que está em constante movimento e adaptações ao que a sociedade exige.

A escola tem que ser esse espaço de diálogo e reflexão e não de discussões sem propósito sob a alegação de que para essa ou aquela situação nada poderá ser feito. Por vezes, os professores esperam esse tipo de organização e formato para se expressarem. É nos cursos e formações que, muitas vezes, no desabafo, podemos ouvir o outro, quiçá sermos alcançados por sua sensibilidade ou, quem sabe, auxiliar o colega através de uma experiência vivenciada por nós mesmos.

Dispor de um grupo de professores que saibam lidar com todo o rol que envolve as questões da inclusão escolar é praticamente impossível, se levarmos em consideração o cenário encontrado nas escolas; por isso, é necessária a cessão de tempo e espaço para discutirmos quais as melhores estratégias para auxiliarmos nossos alunos com deficiência no processo de ensino-aprendizagem. Iniciarmos momentos sem se configurarem propostas engessadas ou que já disponibilizem determinada temática sem conhecimento do contexto local (o que não contribui para que o grupo reflita sobre a sua própria realidade) é uma iniciativa que deve contaminar as escolas do país, independentemente da formação inicial e continuada do professor, para que os docentes se fortaleçam mediante as adversidades e demandas outras que possam surgir, além de se constituírem espaço de resistência.

A discussão sobre o processo de escolarização desses alunos deve ser feita coletiva e individualmente com os docentes, levando em consideração o tempo/histórico/espaço de formação de cada profissional e

[...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos, e em outros agrupamentos. (PIMENTA, 1999, p. 19).

A relevância da fala do educando no ensino é compreendida por ser ela o produto proveniente de suas relações sociais, sendo que delas “[...] resulta o conhecimento [...]” que o sujeito “[...] expressa pela linguagem [...]” (FREIRE, 2001, p. 113). Transpusemos essa afirmação para o momento de discussão com os professores, pois nesse momento nos realocamos a todo instante como professores e alunos. Mesmo conduzindo o diálogo, por vezes construímos e desconstruímos saberes. Levamos essa horizontalidade para a sala de aula, envolvendo a todos e mostrando que o conhecimento não é pertencente somente a um dos partícipes do processo, encoraja não somente os alunos, mas também o professor, a compartilhar suas angústias, fragilidades e quais desafios têm enfrentado na condução de suas aulas. Assim, coletivamente, podemos construir estratégias.

A maior dificuldade presente na escola, em termos de AEE e de articulação do AEE com sala comum, é a deficiência intelectual que, por vezes, silenciosa e invisível, não se apresenta no primeiro contato. A deficiência intelectual traz para os professores um certo temor e medo do não saber fazer, perante os desafios impostos a cada dia em sala de aula, principalmente quanto às atividades propostas.

Nesse sentido, compreendemos a dificuldade que os professores expressam, mas sem nos sustentarmos no discurso do comodismo que petrifica professor e aluno e não abre arestas que oportunizem o crescimento de ambos, pois “[...] os homens enquanto ‘seres-em-situação’ encontram-se submersos em condições espaço-temporais que influem neles e nas quais eles também influem [...]” (FREIRE, 1980, p. 33). Logo, a decisão é uma via de mão dupla que fará com que o estudante corresponda com o comportamento a ele direcionado.

Este trabalho ilustra que é possível construirmos um caminho que possibilite ao pedagogo, professores e demais membros da equipe escolar discutirem sobre a inclusão sem amarras, medos e preconceitos. Convida ao planejamento conjunto sobre quais trajetos percorrer rumo a uma escola, de fato, inclusiva. Permite que o docente exprima suas dificuldades e anseios em um diálogo horizontal e obtenha retorno de suas queixas e frustrações, sentindo-se ouvido. Por fim, expressa que nenhum de nós é detentor de todo o conhecimento sobre um determinado assunto ou disciplina específica, mas, que em grupo, a busca por respostas torna-se muito mais efetiva.

Apesar de alguns enfrentamentos, todas as etapas do processo foram imensamente ricas. O potencial de aplicabilidade da experiência em outras realidades educacionais é válido e sugerido, tendo em vista poder ser executado em qualquer instituição e incentivar os professores, ao oportunizar conhecimento e reflexo direto nos alunos, lembrando que cada escola, assim como seu corpo docente e estudantes são únicos, o que torna as fragilidades escolares específicas daquele grupo, bem como a elaboração de estratégias para planejarem soluções. Deixamos aqui o nosso registro em caráter de convite e proposta para reaplicação em outras escolas para que também se oportunizem a construção de um trabalho em equipe, movendo todos em prol de um interesse comum: a inclusão escolar dos alunos com deficiência.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mariângela Lima de. Que bases teórico-metodológicos sustentam nossas propostas? Princípios para uma nova/outra prática educativa. *In*: ALMEIDA, Mariângela Lima de; MARTINS, Ines Oliveira. **Prática pedagógica inclusiva: a diferença como possibilidade**. Vitória: GM, 2009.

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2 ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livros, 2008.

AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de; CUNHA, Gracilliani Rosa da. Gestão Escolar e Educação Inclusiva: uma parceria necessária e emergente na escola. **Revista Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 18, n. 31, p.53-72, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/viewFile/2204/1929>. Acesso em: 5 maio 2019.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, p. 59-76, maio/ago. 2011.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese [online]**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/18027/16976>. Acesso em: 16 jun. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei Ordinária nº 6.847, de 2017**. Dispõe sobre a regulamentação do exercício da profissão de Pedagogo. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=212307> 9. Acesso em: 9 abr. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Resolução nº 17, de 1989**. Aprova o Regimento Interno da Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/regimento-interno-da-camara-dos-deputados/arquivos-1/RICD%20atualizado%20ate%20RCD%206-2019.pdf>. Acesso em: 17 de junho de 2019.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de março de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de

novembro de 2007. (Revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011). **Diário Oficial da União**, Brasília, nº 188, 18 set. 2008.

BRASIL. Decreto nº 8.558, de 4 de janeiro de 1946. Cria cargos isolados de provimento efetivo no Quadro Permanente do Ministério da Educação e Saúde e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 7 jan. 1946, p. 221 (Publicação Original). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8558-4-janeiro-1946-416524-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 8 abr. 2018.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 3.454, de 24 de julho de 1941**. Dispõe sobre a realização simultânea de cursos nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3454-24-julho-1941-413403-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1942.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 27 jun. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012. Declara o Educador Paulo Freire o Patrono da Educação Brasileira. **Diário oficial da União**, Brasília, Ano CXLIX, n. 73, 16 abr. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12612.htm). Acesso em: 27 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 23 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em: 09 abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em: 8 abr. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas: Papyrus, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. Pedagogo: delineando identidade(s). **Revista UFG**, Goiânia, a. XII, n. 10, p. 120-132, jul. 2011.

BUENO, José Geraldo Silveira; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Políticas de escolarização de alunos com deficiência: análise das atuais políticas e dos indicadores sociais da educação escolar. *In*: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. Marília: ABPEE, 2012.

CAETANO, Andressa Mafezoni. **A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência: o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo**. 2009. 238 f.: Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. 2. ed. Campinas: Autores Associados: PUC, 2006.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. Concepção de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364, set./dez. 2009.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **A invenção do pedagogo generalista: problematizando discursos implicados no governo de professores em formação**. 2011. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio do Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CATANDUVA (SP). Edital do Concurso Público nº 01/2018, de 3 de agosto de 2018. Concurso Público para preenchimento dos cargos públicos da Prefeitura regidos pela Lei Municipal nº 0927, de 13 de julho de 2018. Disponível em: <http://docs.static.ibamp-concursos.org.br/554/01-Edital%20de%20Abertura.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2018.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer nº 252, de 1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília, v. 1, nº 100, p.101-117.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Brasília, 2005.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 3 out. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de

Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 maio 2006. Seção 1, p. 11.

COSTA, Erika de Souza. **A inclusão do alunado do atendimento educacional especializado no município do Rio de Janeiro**. 2015. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

COSTA, Rafaela Aparecida Rodrigues. Identidade do pedagogo: formação e atuação. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 12., 2015, Curitiba. **Anais eletrônicos** [...]. Curitiba: PUCPR, 2015. p. 2176-1396. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16596\\_10509.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16596_10509.pdf). Acesso em: 8 abr. 2018.

COSTA, Vilze Vidotte. **A supervisão escolar no processo educativo da gestão democrática**: busca de re-significado para sua prática no Estado do Paraná. 2006. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, *campus* de Marília, 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/96389>. Acesso em: 8 abr. 2018.

DANIEL. Pra Ser Feliz, 2011. 1 vídeo (4min11s). Licenciado por SME (em nome de Best); Latin Autor – Peer Music, Peer music, LatinAutor e 5 associações de direitos musicais Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0eX-cctKqPM>. Acesso em: 21 jan. 2019.

DELEVATI, Aline de Castro. **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, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

DIAS, Sueli de Souza; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2013, vol.19, n.2, pp.169-182. ISSN 1413-6538. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382013000200003>. Acesso em: 19 jul. 2019.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Edital de Processo Seletivo Simplificado nº 72/2018** Estabelece normas para recrutamento, seleção e contratação, em regime de designação temporária, para o cargo de cuidador. Vitória, 2018b. Disponível em: <https://selecao.es.gov.br/novo/PaginaConcurso/Index/136>. Acesso em 18 dez. 2018.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Edital SEGER/SEDU nº 01/2018, de 11 de janeiro de 2018. Edital de Concurso Público para provimento de vagas nos cargos de Professor P – Pedagogo e Professor MAPB – Ensino Fundamental e Médio. **Diário Oficial do Estado do Espírito Santo**, Vitória, 12 jan. 2018a.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Regimento das Escolas Públicas Estaduais**. Secretaria de Estado da Educação. Disponível em:



[http://sedu.dchm.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Regimento\\_sedu1.pdf](http://sedu.dchm.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Regimento_sedu1.pdf). Acesso em: 9 abr. 2018.

FERREIRA, Naura Syria C. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 1999.

FONSECA-JANES, Cristiane Regina Xavier. A concepção de estudantes do curso de pedagogia da Universidade Estadual Paulista sobre o conceito de educação inclusiva. [S.l.; s.n.], 2008.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e ressignificações. **Revista Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. A pedagogia para além dos confrontos. *In*: FÓRUM DE EDUCAÇÃO: PEDAGOGO, QUE PROFISSIONAL É ESSE?, 2002, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: FUMEC, PUC-MG, UEMG, 2002. (Parte I – Conferências).

FRAUCHES, Celso da Costa. Curso de Pedagogia: o que fazer? **SEMESP**, São Paulo, set. 2006.

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005a.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. *In*: FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. **Revista da Educação**, Vol. XVI, nº 1, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt>>. Acesso em: 17 jul. 2019.

FUCK, Andréia Heiderscheidt; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. As professoras da sala comum e seus dizeres: atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 52, p. 393-404, 2015. DOI: 10.5902/1984686X16093. Acesso em: 9 abr. 2018.

FURLAN, Cacilda Mendes Andrade. A história do curso de Pedagogia no Brasil: 1939-2005. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCADORES – EDUCERE, 8., 2008. Paraná. **Anais eletrônicos** [...]. Paraná, 2008, p. 3862-3875. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/164\\_885.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/164_885.pdf). Acesso em: 9 abr. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUALDA, Danielli Silva; DUARTE, Márcia. Estratégias pedagógicas e avaliações utilizadas com alunos público-alvo da Educação Especial segundo relato dos professores da sala de aula comum e da Educação Especial. **Práxis Educativa** [online], v. 11, p. 482-504, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i2.0010>. Acesso em: 9 abr. 2018.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 5. edição. Petrópolis: Vozes, 1997.

HEREDERO, Eladio Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da nossa época, v. 77).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Barra de São Francisco/ES**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/barra-de-sao-francisco/panorama>. Acesso em: 5 jul. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília: Inep, 2018.

Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 19 jun. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 19 jun. 2019.

JESUS, Denise Meyrelles de; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. *In*: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (org.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

JESUS, Denise Meyrelles de. Inclusão escola, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. *In*: BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). **Inclusão e escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

KAILER, Priscila Gabriele da Luz.; PAPI, Silmara de Oliveira Gomes O papel do pedagogo em relação à inclusão escolar. *In*: ANPED SUL, 10., 2014. **Anais [...]**. Florianópolis, outubro de 2014.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães **Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais**. Campinas: Papyrus, 1995.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Raça e história**. Lisboa: Presença, 1980.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2007.

LOPES, Esther; MARQUEZINE, Maria Cristina. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. **Rev. bras. educ. espec.** [online], Marília, v. 18, n. 3, p. 487-506, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382012000300009>. Acesso em: 8 abr. 2018.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/2116/2085>. Acesso em: 1 maio 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACENHAN, Camila; TOZETTO, Suzana Soares; BRANDT, Celia Finck. Formação de professores e prática pedagógica: uma análise sobre a natureza dos saberes docentes. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 505-525, maio/ago. 2016.

MACHADO, Rosângela. **O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sua repercussão na mudança das práticas pedagógicas, na perspectiva da educação inclusiva**: um estudo sobre as escolas comuns da rede municipal de ensino de Florianópolis/SC. 2013. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (org.). **Reflexões sobre a diferença**: uma introdução à educação especial. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução Luis Costa Correia de Castro. São Paulo. Martins Fontes, 1998.

MEDINA, Antônia da Silva. **Supervisão escolar**: da ação exercida à ação repensada. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de recomeçar. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAS GERAIS (Estado). **Edital SEE nº. 07/2017, de 27 de dezembro de 2017**. Concurso público para provimento de cargos das carreiras de especialista em educação básica e professor de educação básica do quadro de pessoal da Secretaria de Estado de Educação. Disponível em: <http://www.fumarc.com.br/imgDB/concursos/Edital%20SEE%20n-07-2017%20-%20FUMARC-20171228-132936.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2018lib

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Inclusão. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Revista da Educação Especial**, Brasília, Secretaria de Educação Especial, v. 4, n. 5, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Manual de orientação**: Programa de Implantação de sala de recursos multifuncionais. Brasília, 2010.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E SAÚDE (Brasil). **Portaria nº 478, de 8 de junho de 1954**. Dispõe sobre o registro dos licenciados por Faculdades de Filosofia para o exercício do magistério no curso secundário. Rio de Janeiro, 1954.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MITTLER, Peter. O futuro das escolas especiais. **Pátio Revista Pedagógica**, ano VIII, n. 32, 2004.

MOITA, Maria de Conceição. Percursos de formação e de transformação. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992.

MOLLA, Sandra Regina Petrone. **O coordenador pedagógico como agente da formação teórica continuada dos professores**. 2013. 73 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2013.

MONTEIRO, Ana Paula Húngaro; MANZINI, Eduardo José. Mudanças nas concepções do professor do Ensino Fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 14, n. 1, p. 35-52, jan./abr. 2008.

MOREIRA, Marco Antônio. O mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 1, n. 1. p. 131-142, 2004.

NASCIMENTO, Alice Pilon do. **Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado: possibilidades, movimentos e tensões**. 2013. 225f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

OLIVEIRA, Débora Nascimento de; RONCHI FILHO, Jair. Da cidade dos menores à medicalização: os discursos sobre o controle do risco. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 29, n. 1, p. 41-52, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.32930/nuances.v29i1.5872>. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5872/pdf>. Acesso em: 19 jun. 2019.

PATTUZZO, Karolini Galimberti. **O pedagogo no contexto da inclusão escolar: possibilidades de ação na escola comum**. 2014. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. **A formação continuada de professoras e suas relações com a prática docente**. 1999. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

PEREIRA Alves Fiorin, B., & de Oliveira PAVÃO, S. M. (2016). **Qualidade na educação na perspectiva da inclusão**. *Revista Iberoamericana De*

*Educación*, 71(2). Disponível em: <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie71220>. Acesso em: 17 de junho de 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.

RANGEL, Mary. **Supervisão pedagógica**: um modelo. 4. ed. São Paulo: Vozes, 2006.

REZENDE, Otto Lara. Poema: **Ver vendo**. Disponível em: <http://www.itatiaia.com.br/blog/jose-lino-souza-barros/ver-vendo-de-otto-lara-rezende>. Acesso em: 21 jan. 2019.

RODRIGUES, Sonia Maria. A construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública de Belo Horizonte. 2013. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: IBPEX, 2007.

SAGE, Daniel D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. *In*: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William (org.). **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p.129-141.

SARTORETTO, Mara. **Inclusão**: teoria e prática. 2008. Disponível em [http://www.pesquisa.uncnet.br/pdf/palestraConferencistas/INCLUSAO\\_TEORIA\\_E\\_PRATICA.pdf](http://www.pesquisa.uncnet.br/pdf/palestraConferencistas/INCLUSAO_TEORIA_E_PRATICA.pdf). Acesso em: 2 mai 2019.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. O pensamento de Paulo Freire na construção de políticas curriculares: dando voz às escolas. Trabalho encomendado GT Currículo: Políticas de Currículo e Escola. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais [...]**. Natal, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. *In*: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (org.). **Formação do educador**. São Paulo. EDUNESP, 1996. p. 145-155. v. 1.

SCHÖN, Donald A.. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2005. p. 77-91.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (Espírito Santo). Portaria nº 034-R, de 16 de fevereiro de 2018. Estabelece perfis e atribuições dos profissionais que compõem a equipe técnico-pedagógica das unidades escolares públicas estaduais e

dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Espírito Santo**, Vitória, 19 fev. 2018.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução Adriana Lopez; revisão técnica Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, Carmem Silva Bissolli da. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e identidade. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Suzana Sirlene da; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial: como se dá o trabalho pedagógico do professor no ensino fundamental I?. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 2, p. 935-955, 2016. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v11.esp2.p935-955>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8935/5877>. Acesso em: 19 jun. 2019.

SILVA, Sara. **O pensar certo e a educação na obra de Paulo Freire**. 2015. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

SOUSA, Luciene Porto Frazão de. **Orquestrar a gestão escolar para respostas educativas na diversidade**. 2007. 113 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. Gestão escolar: a prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 287-302, maio/ago. 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2009.

VIEIRA, Suzane da Rocha. A trajetória do curso de pedagogia – de 1939 a 2006. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1.; SEMANA DA PEDAGOGIA, 20., 2008, Cascavel. **Anais** [...]. Cascavel: UNIOESTE, 2008. p. 25-38.

VIEIRA, Suzane da Rocha. **Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia**: pedagogo, docente ou professor? 2007. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

VÍRUS da gentileza, 2012. 1 vídeo (5min44s). Licenciado por SME (em nome de Epic); ASCAP, Audiam (Publishing), Latin Autor - Warner Chappell, ARESA, Latin Autor, Global Music Rights LLC, União Brasileira de Compositores, PEDL, Sony ATV Publishing, Abramus Digital, UNIAO BRASILEIRA DE EDITORAS DE MUSICA - UBEM, Concord Music Publishing, CMRRA, BMG Rights Management, Latin Autor – Peer Music e 23 associações de direitos musicais. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=d\\_8hR7fo53o](https://www.youtube.com/watch?v=d_8hR7fo53o). Acesso em: 2 jan. 2018.

WERRI, Ana Paula Salvador. A função social da educação para Paulo Freire (1958-1965). 2008. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.



**APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA: SUPERINTENDENTE**

1. Nome:
2. Cargo:
3. Qual a sua formação inicial? Especialização?
4. Há quanto tempo está designada nessa função?
5. Como têm ocorrido os momentos formativos promovidos pela Sedu? Com que frequência? Quem é o responsável?
6. As questões da deficiência e da inclusão escolar têm sido discutidas com os técnicos e gestores? Como e em que momentos?
7. Qual é a sua concepção de inclusão escolar? Para você, a que ela vem?
8. Como docente, você julga ser possível o trabalho pedagógico de alunos com deficiência?
9. Vocês possuem algum mecanismo de monitoramento das atividades desenvolvidas pelas instituições? Há visitas regulares na escola ou outro tipo de ação?
10. Qual a sua sugestão para melhoria no processo de ensino-aprendizagem para os alunos com deficiência?

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA: TÉCNICAS SRE**

1. Nome:
2. Cargo:
3. Há quanto tempo está designada nessa função? Desempenha-a exclusivamente ou há outras atribuições de outro setores?
4. Como têm ocorrido os momentos formativos promovidos pela SRE? Com que frequência? Quem é o responsável?
5. As questões da deficiência e da inclusão escolar têm sido discutidas com os docentes? Como e em que momentos?
6. Qual é a sua concepção de inclusão escolar? Para você, a que ela vem?
7. Como docente, você julga ser possível o trabalho pedagógico de alunos com deficiência?
8. Vocês possuem algum mecanismo de monitoramento das atividades desenvolvidas pelos professores da SRM? Há visitas regulares na escola ou outro tipo de ação?
9. Quais são as maiores dificuldades encontradas para a execução do trabalho junto aos professores e alunos?
10. Qual a sua sugestão para melhoria no processo de ensino-aprendizagem para os alunos com deficiência?

**APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA: DIRETOR ESCOLAR**

1. Nome:
2. Cargo:
3. Qual a sua formação inicial? E especialização?
4. Há quanto tempo está designado nessa função?
5. Como têm ocorrido os momentos formativos promovidos pela Sedu? Com que frequência?
6. As questões da deficiência e da inclusão escolar têm sido discutidas com os docentes? Como e em que momentos?
7. Qual é a sua concepção de inclusão escolar? Para você, a que ela vem?
8. Como docente, você julga ser possível o trabalho pedagógico de alunos com deficiência?
9. Quais são as maiores dificuldades encontradas para a execução do trabalho junto aos professores e alunos?
10. Como você vê descreve o trabalho com os alunos público alvo da educação especial na escola?
11. Há envolvimento da equipe?
12. Há apoio da Superintendência?

**APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSORA DA SRM**

1. Nome:
2. Cargo:
3. Há quanto tempo está designada nessa função?
4. Como têm ocorrido os momentos formativos promovidos pela Sedu? Com que frequência? Quem é o responsável?
5. As questões da deficiência e da inclusão escolar têm sido discutidas com os docentes? Como e em que momentos?
6. Qual é a sua concepção de inclusão escolar? Para você, a que ela vem?
7. Como docente, você julga ser possível o trabalho pedagógico de alunos com deficiência?
8. Quais são as maiores dificuldades encontradas para a execução do trabalho junto aos alunos?
9. Os outros professores colaboram com o planejamento?
10. Há apoio da direção e da equipe pedagógica?
11. Qual a sua sugestão para melhoria no processo de ensino-aprendizagem para os alunos com deficiência?

**APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSORES REGENTES**

1. Nome:
2. Cargo:
3. Qual a sua formação inicial? E especialização?
4. Há quanto tempo está designado nessa função?
5. Como têm ocorrido os momentos formativos promovidos pela Sedu? Com que frequência?
6. As questões da deficiência e da inclusão escolar têm sido discutidas com os docentes? Como e em que momentos?
7. Qual é a sua concepção de inclusão escolar? Para você, a que ela vem?
8. Como docente, você julga ser possível o trabalho pedagógico de alunos com deficiência?
9. Quais são as maiores dificuldades encontradas para a execução do trabalho junto aos alunos?
10. Como você se organiza para trabalhar com os alunos público alvo da educação especial?
11. Há apoio da direção e da equipe pedagógica?

## APÊNDICE F – AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA



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

Ofício nº 004/2018 PPGMPE/CE/UFES

Vitória, 26 de março de 2018.

Ao:  
Secretário de Estado da Educação do Espírito Santo  
Imo. Sr. Haroldo Corrêa Rocha  
Aos cuidados da: Gerência de Educação, Juventude e Diversidade



**ASSUNTO:** Solicita autorização para realização de pesquisa e documentos

Senhor Secretário,

A Universidade Federal do Espírito Santo, por meio do Centro de Educação, implementou, no ano de 2017, o Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), objetivando fortalecer os processos de formação dos profissionais da Educação que estejam em efetivo exercício nas escolas de Educação Básica, nas secretarias de Educação e também técnicos e docentes que atuam nas instituições de ensino superior, fundamentada em princípios teórico-metodológicos que valorizam a experiência profissional e a articulação entre teoria e prática.

A criação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) deu-se mediante diálogos entre o Centro de Educação e as redes públicas de ensino, tendo como base os desafios/potencialidades existentes nos cotidianos escolares.

Tendo como premissa que uma das frentes de formação dos estudantes que fazem parte do PPGMPE é a elaboração de um processo de pesquisa visando compor a dissertação de mestrado e o produto, vimos, por meio do presente, solicitar autorização para que a mestranda **MARIANA KAROLINE DIAS COELHO ESTEVAM**, matrícula nº 2017231281, venha realizar processo de coleta de dados junto à SEDU e na EEEFM Prof.ª Ascendina Feltosa – Barra de São Francisco e Superintendência, tendo em vista inicialmente a seguinte organização:

### OBJETIVO GERAL:

- Acompanhar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) de alunos com deficiência mental/intelectual em escolas\* da Rede Pública Estadual no município de Barra de São Francisco, pela via do olhar do Pedagogo.
- \*A decidir se será uma ou duas devido ao número de alunos.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar os alunos público-alvo da Educação Especial do Ensino Médio da rede pública estadual do município de Barra de São Francisco;
- Localizar a legislação educacional para essa fase da educação básica em nível estadual;
- Descrever a constituição do AEE no município de Barra de São Francisco;
- Discutir sobre a atuação do Pedagogo no que se refere ao AEE no Ensino Médio;
- Acompanhar a atuação dos professores do AEE;
- Entrevistar professores de AEE, Pedagogos, diretores e profissionais da superintendência;
- Realizar grupos focais com professores de AEE, Pedagogos, Diretores e profissionais da superintendência.

### PRODUTO FINAL:

- A partir da coleta de dados e da discussão na dissertação de mestrado, construir e ministrar curso de extensão para os professores de AEE e Pedagogos da SRE de Barra de São Francisco.


**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

O estudo tem como base teórica os pressupostos da perspectiva histórico-cultural e Philippe Meirieu, além de estudiosos do campo da Educação Especial e será realizado por meio das seguintes frentes de trabalho:

- a) 1ª Fase: Levantamento de documentos/legislações produzidas pela SEDU para o AEE;
- b) 2ª Fase: acompanhamento de professores do AEE; Realização de entrevistas e grupos focais com professores do AEE, pedagogos e técnicos da SRE;
- c) 3ª Fase: Efetivação do Produto;
- d) 4ª Fase: Análise e discussão dos dados

Para tanto, solicitamos à Secretaria de Estado da Educação – via da Gerência de Educação, Juventude e Diversidade – cópias de documentos produzidos nos últimos 10 (dez) anos visando nortear as políticas de Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual, ganhando destaque: a) Portarias; b) Resoluções; c) Leis; d) Decretos; e) Editais; f) Documentos balizadores de formação continuada e de cursos, dentre outros.

Solicitamos ainda a produção nos últimos dez anos: a) número de matrículas de alunos com deficiência intelectual; b) nº profissionais envolvidos; c) Redes de apoio, dentre outros.

Solicitamos ainda que seja autorizada a realização de entrevistas e grupos focais com os profissionais que atuam na SRE de Barra de São Francisco bem como diretores, pedagogos e profissionais da SRE que atuam diretamente com a escolarização de alunos com deficiência mental/intelectual nas escolas comuns e jurisdicionadas a Superintendência Regional em foco.

Informamos que o objetivo do estudo é valorizar/evidenciar o processo de inclusão escolar e alunos com deficiência intelectual, o trabalho do professor do AEE, e o trabalho do pedagogo, profissionais da SRE bem como contribuir com reflexões que venham fortalecer esse processo.

Segue, em anexo, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a ser assinado pelos sujeitos (responsáveis) e participantes da pesquisa do decorrer do processo de coleta de dados.

Informamos ainda endereços eletrônicos e telefones para contato:

- a) Andressa Mafezoni Caetano [andressamafezoni@yahoo.com.br](mailto:andressamafezoni@yahoo.com.br) / (27) 998850966
- b) Mariana Karoline Dias Coelho Estevam [marianakdc@yahoo.com.br](mailto:marianakdc@yahoo.com.br) / (27) 997789389



Certos de poder contar com essa parceria, despedimo-nos.

Atenciosamente,

Prof.ª Dr.ª  Andressa Mafezoni Caetano

Prof.ª Dr.ª Andressa Mafezoni C.  
UFES-DTEPE-CE

Orientadora do Mestrado em Educação na modalidade Profissional PPGMPE/UFES

  
Mariana Karoline Dias Coelho Estevam

Mestranda em Educação na Modalidade Profissional PPGMPE/UFES



PROCESSO: \_\_\_\_\_ RUBRICA:          FOLHA: \_\_\_\_\_

GOV. DO ES. / GOV. DO  
RECEBIDO  
27 03 18  
PROCEDEJA:  
          
CABINETE DE SECRETARIA DO  
ESTADO







## APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM**  
**EDUCAÇÃO**

Avenida Fernando Ferrari, 514, Campus de Goiabeiras, Vitória – ES, CEP 29075910  
 - Telefone: (27) 4009-7779 – e-mail: [ppgmpe.ufes@gmail.com](mailto:ppgmpe.ufes@gmail.com)  
[ppgmpe.ufes@gmail.com](mailto:ppgmpe.ufes@gmail.com)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O Sr/Sr<sup>a</sup> está sendo convidado/a a fazer parte da pesquisa intitulada *Atuação do pedagogo na perspectiva da inclusão escolar: a articulação entre o professor do atendimento educacional especializado e o da sala de aula comum*. Trata-se de uma pesquisa do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação que tem como objetivo investigar a articulação do pedagogo com o AEE de alunos com deficiência mental/intelectual no ensino médio de uma escola da rede pública estadual no município de Barra de São Francisco.

Sua participação é voluntária, sendo assim o/a senhor/a poderá desistir e/ou se retirar desta no momento que desejar sem danos à pesquisa. Como a investigação ocorrerá em seu local de trabalho, informamos que o senhor/a não terá nenhum gasto. Contudo, em caso de necessidade, todo e qualquer gasto decorrente desta pesquisa para o participante será arcado por Mariana Karoline Dias Coelho Estevam.

A metodologia utilizada será o estudo de caso e a análise documental. Como instrumentos para produção de dados, faremos uso de entrevistas semiestruturadas, diário de campo e gravação de voz.

A identidade e os dados produzidos serão mantidos em sigilo em todas as fases da pesquisa, sendo os mesmos utilizados somente para o desenvolvimento da pesquisa e/ou se, for o caso, artigos e/ou demais publicações.

A pesquisa não apresenta nenhum risco ao participante e conforme Resolução nº 510, de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, em seu art. 19, § 2º, o participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação da pesquisa tem direito a assistência e a buscar indenização.

Em caso de dúvidas e/ou maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, entrar em contato com o pesquisador responsável: Mariana Karoline Dias Coelho Estevam - E-mail: marianakdc@yahoo.com.br e Telefone: (27) 99778-9389.

Em caso de denúncias e/ ou intercorrências na pesquisa, o participante poderá contatar o Comitê de Ética e Pesquisa da UFES por meio do telefone: (27) 3145-9820, pelo e-mail cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelo correio, através do endereço Av. Fernando Ferrari, 514; Campus Universitário, sala 7 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.090-075.

Este documento será impresso em duas vias que serão assinadas e rubricadas em todas as páginas pelo participante e pelo pesquisador, sendo que cada um receberá uma via. O participante poderá entrar em contato com os coordenadores da pesquisa quando houver qualquer dúvida ou julgar necessário algum esclarecimento.

**Pesquisador Responsável:**

.....

**Local e data:**

.....

**Assinatura:**.....

**Consentimento do participante**

Eu, ..... abaixo assinado, concordo voluntariamente em participar do estudo *O pedagogo e a importância de sua articulação com a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual*. Declaro ainda que fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador responsável sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos.

Assinatura

.....

Local e data

.....

## APÊNDICE H – PLANO DE AULA

Identificação			
Escola:			
Professor(a):			
Componente Curricular:			
Etapa/Modalidade:		Ano/Série:	
Turma:	Bimestre/ Trimestre:	Data da aula:	
1 – Objetivos de aprendizagem:			
2 – Conteúdos:			
3 – Metodologia/Estratégias didáticas:			
4 – Avaliação da aprendizagem:			
5 – Referências Bibliográficas:			