

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

ALICE PILON DO NASCIMENTO

**DIALOGANDO COM AS SALAS DE AULA COMUNS E O ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: POSSIBILIDADES, MOVIMENTOS E
TENSÕES**

**VITÓRIA
2013**

ALICE PILON DO NASCIMENTO

**DIALOGANDO COM AS SALAS DE AULA COMUNS E O ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: POSSIBILIDADES, MOVIMENTOS E
TENSÕES**

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

Orientador: Prof^a Dra. Denise Meyrelles de Jesus.

**VITÓRIA
2013**

Nascimento, Alice Pilon do, 1986-
N244d Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento
educacional especializado, possibilidades, movimentos e
tensões / Alice Pilon do Nascimento. – 2013.
225 f. : il.

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

1. Educação especial. 2. Práticas pedagógicas inclusivas. 3.
Atendimento educacional especializado. 4. Bidocência.

I. Jesus, Denise Meyrelles de, 1952-. II. Universidade
Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



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

ALICE PILON DO NASCIMENTO

**DIALOGANDO COM AS SALAS DE AULA COMUNS E O
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:
POSSIBILIDADES, MOVIMENTOS E TENSÕES.**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 23 de Dezembro de 2013.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Denise Meyrelles de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Sonia Lopes Victor
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Agda Felipe Gonçalves
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Rosana Carla do Nascimento Givigi
Universidade Federal de Sergipe

Dedico esse trabalho a todos os professores que lutam por uma Educação que prima pelo acesso ao conhecimento de todos os alunos, sem reservas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por guiar meus passos e me auxiliar nas escolhas que faço ao longo da vida. Obrigada por me ouvir sempre que precisei.

Agradeço imensamente à minha família, aos meus pais, Vera e Domingos, por me apoiarem de todas as formas que poderiam ter feito nos momentos de minha vida. Obrigada por me ensinarem a esforçar-me para conseguir realizar todos os meus sonhos. E também à minha amiga e irmã Elis, por ter sido tão companheira, principalmente nesses anos do mestrado. Amo vocês!

À minha querida orientadora, Denise Meyrelles de Jesus, que, de uma maneira tão sábia e ética, vem mediando e construindo conhecimentos em prol de uma Educação para todos. Não tenho palavras para descrever minha gratidão, pois, desde a graduação, vem me acompanhando, ensinando e orientando de uma maneira muito especial. Obrigada por acreditar em mim e também pelos ensinamentos que muitas vezes extrapolam os de professora e vão além, ora como amiga, ora como mãe acadêmica, como costumeiramente a chamamos no grupo de pesquisa.

À professora Sônia Lopes Victor, que acompanhou de perto a pesquisa, obrigada por ter participado desde minha qualificação com suas leituras, reflexões e diálogos para que eu pudesse amadurecer meu objeto de estudo.

À professora Maria Aparecida Santos Correa Barreto (*in memoriam*), carinhosamente, Cida, obrigada por todos os momentos que tive o prazer de conviver com você. Sua alegria contagiante e tudo o que você me ensinou ficarão guardados em um lugar muito especial. Você faz muita falta!

À professora Agda Felipe Silva Gonçalves pelo carinho, trocas e diálogos desde o grupo do Oneesp. Nossas discussões foram fundamentais para a construção deste trabalho.

À professora Rosana Carla do Nascimento Givigi pela disponibilidade em ler o texto e discutir conosco na banca de defesa do Mestrado.

Agradeço imensamente a Alex. Além de um grande amigo e companheiro nos momentos das aulas, das viagens e também das festas, auxiliava-me sempre quando precisava. Você foi uma pessoa importante que me alertava e me ajudava a construir novos/outros caminhos.

Aos colegas do grupo de pesquisa: Agda, Alana, Alex, Ana Marta, Andressa, Ariadna, Carline, Camila, Christiano, Edson, Fernanda, Franciele, Girlene, Graça, Inês, Isabel, Karol, Lilian, Márcia, Mariângela, Merislândia, Miguel Ângelo, Reginaldo, Sônia e Vasti. Com vocês me sentia em uma grande família.

Agradeço também à Turma 25 do Mestrado e aos professores do PPGE por todos os momentos de trocas e aprendizagens.

Aos meus queridos familiares, meus avós, tios e primos (Pilons e Nascimentos). Vocês são muito importantes em minha vida. Vibraram a cada etapa, desde a aprovação para o curso até este momento final. Agradeço a Deus por tê-los. Amo vocês!

Às minhas amigas Aline, Ákilla, Carline, Josi, Karol, Luana, Patrícia e Priscila, obrigada por me apoiarem sempre. É muito bom ter vocês como amigas!

À Secretaria Municipal de Educação de Nova Venécia por ter permitido a realização da pesquisa. Agradeço imensamente aos profissionais: Edna, Fabrícia, Gleyciaria e Paulo por terem acreditado em meu trabalho e, de uma maneira muito especial à Beth e Margareth por terem sido grandes companheiras neste processo.

Aos profissionais das duas escolas por todos os momentos em que conversamos, problematizamos, enfim, que construímos conhecimentos, especialmente obrigada “Ana”, “Inês” e “Karol”. Meus profundos agradecimentos a “Guilherme”, a “Elton” e às suas respectivas famílias. Aprendi muito com vocês.

A todos o meu muito obrigada!

RESUMO

O objetivo deste estudo é problematizar as políticas de Educação Especial e as práticas pedagógicas do município de Nova Venécia/ES, tendo em vista a articulação entre a sala de aula comum e o atendimento educacional especializado, potencializando a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial. Analisa as 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. Com o objetivo de discutir as questões anunciadas, apoia-se nas reflexões teóricas de Boaventura de Sousa Santos e Philippe Meirieu, haja vista o reconhecimento da diferença como potente e a aposta na educabilidade dos sujeitos em questão. No que se refere à Educação Especial, faz interlocuções com as produções de pesquisadores interessados pela área, tais como: Jesus, Mendes, Kassar, Prieto, dentre outros. Para tal estudo, a metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, que assume a possibilidade de provocar mudanças para os desafios colocados à prática docente, a partir dos processos de ação-reflexão-ação dos sujeitos envolvidos (BARBIER, 2004). Essa perspectiva teórica e metodológica possibilitou uma aproximação com os “sujeitos-pesquisadores” desde a composição do desenho investigativo. Como instrumento de coleta de dados, utiliza encontros de reflexão e grupos focais, bem como da observação participante e entrevistas semiestruturadas. Os principais apontamentos referem-se à significação do atendimento educacional especializado 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. Nessa linha, constata que, no município, há movimentos interessantes para a consolidação e o fortalecimento dos processos de escolarização. A política municipal inclui a presença de professores em bidocência, que atuam na sala de aula comum com os colegas regentes, um forte investimento em formações continuadas e arranjos organizativos facilitadores da oferta do atendimento educacional especializado no espaço das salas de recursos multifuncionais. Essas condições se configuram como movimentos promissores, embora, ainda, diante de muitas tensões. A política local se encontra em processo de consolidação e muitas alternativas vêm sendo experimentadas tendo em vista processos mais inclusivos de escolarização.

Palavras-chave: Educação Especial. Práticas pedagógicas inclusivas. Atendimento educacional especializado. Bidocência.

ABSTRACT

This study aims at questioning Special Education and pedagogical practice policies in the municipality of Nova Venecia, ES, Brazil, especially the interaction between regular classroom and Specialized Education Service, potentiating Special Education. We analyze local policies in the light of national policies so as to understand and discuss about the different paths which the municipality has adopted for including these students in its education system. In order to discuss these issues, we are grounded on Boaventura de Sousa Santos and Philippe Meirieu's theoretical framework, based on the premise that acknowledging the difference and educating the individuals in question are powerful forces. As far as Special Education questions are concerned, we employed productions by researchers interested in this field, such as Jesus, Mendes, Kassar, and Prieto among others. For this purpose, the methodology adopted was action research, because we believe it can lead to changes for the challenges posed by teaching and action-reflection-action processes of the involved subjects (BARBIER, 2004). This theoretical and methodological perspective allowed us to get close to "researcher-subjects" since the making of the investigation project. As data collection tool, we adopted focus groups, participant observation and semistructured interviews. The main notes refer to the meaning of Specialized Education Service as a contribution for accessing school knowledge combined with curricular knowledge, taking Special Education students' possibilities of into account. Following this line, we verified that there are interesting moves towards consolidating and strengthening schooling processes. The municipal policy includes collaborative teachers who work in regular classrooms with their colleague lead-teachers; significant investment in teacher training; and organizational arrangements that facilitate the offer of specialized education service in multifunctional classroom spaces. While promising moves, these conditions still face much stress. The local policy is undergoing a process of consolidation and many alternatives have been tried as more inclusive educational processes.

Keywords: Special Education. Inclusive pedagogical practices. Specialized Education Service. Collaborative teaching.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Detalhamento de nossa pesquisa nas escolas.....	83
Tabela 2 – Quantitativo de alunos por unidade de ensino/Rede Municipal.....	101
Tabela 3 – Quantitativo de alunos por unidade de ensino/Rede Privada com Fins lucrativos.....	102
Tabela 4 – Quantitativo de alunos por unidade de ensino/Rede Estadual.....	102
Tabela 5 – Quantitativo de alunos por unidade de ensino/ Rede Federal.....	102
Tabela 6 – Quantitativo de alunos público-alvo da Educação Especial por organização municipal escolar.....	105
Tabela 7 – Formações com enfoque na Educação Especial realizadas em Nova Venécia.....	126
Tabela 8 – Descrição do espaço físico e quantitativo de profissionais e de alunos da escola de Guilherme.....	134
Tabela 9 – Descrição do espaço físico e quantitativo de profissionais e de alunos da escola de Elton.....	152

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Gameleira.....	92
Figura 2 – Capelleti.....	92
Figura 3– Coral.....	92
Figura 4 – Casa de Pedra.....	93
Figura 5 – Casarão.....	93
Figura 6 – Pedra do elefante.....	94
Figura 7 – Passarela.....	94
Figura 8 – Prefeitura.....	94

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS E DE PHILIPPE MEIRIEU.....	28
2.1 APOSTANDO EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS EM BUSCA DA EMANCIPAÇÃO SOCIAL: UMA CONVERSA COM PHILIPPE MEIRIEU.....	40
3 SALAS DE RECURSOS E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: MOVIMENTOS NA HISTÓRIA.....	48
3.1 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UMA CONSTRUÇÃO A PARTIR DOS MOVIMENTOS LEGAIS.....	50
4 MAPEANDO PRODUÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A ARTICULAÇÃO DOS SABERES.....	58
5 CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA: UMA APOSTA NA PESQUISA-AÇÃO.....	73
5.1 A PARTICIPAÇÃO NO ONEESP: A COMPOSIÇÃO DA QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO.....	75
5.2 SEGUNDO MOMENTO: CONHECENDO A POLÍTICA LOCAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	80
5.3 TERCEIRO MOMENTO: ARTICULANDO CONHECIMENTOS A PARTIR DOS MOVIMENTOS DAS DUAS ESCOLAS.....	81

5.4 QUARTO MOMENTO: POTENCIALIZANDO O VIVIDO A PARTIR DOS GRUPOS FOCAIS LOCAIS.....	83
6 AS AÇÕES DA/NA SALA DE AULA COMUM E A ARTICULAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: OS MOVIMENTOS DA PESQUISA NO MUNICÍPIO DE NOVA VENÉCIA/ES.....	88
6.1 A PARTICIPAÇÃO NO ONEESP: INSTITUINDO A QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO.....	96
6.2 O CONTEXTO EDUCACIONAL DE NOVA VENÉCIA.....	100
6.3 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM NOVA VENÉCIA: AS ESPECIFICIDADES DOS MOVIMENTOS LOCAIS E SUAS APROXIMAÇÕES COM AS POLÍTICAS GLOBAIS.....	107
6.3.1 A Política Nacional de sala de recursos multifuncionais em ação em Nova Venécia: um lócus para o atendimento educacional especializado?.....	115
6.3.2 A bidocência em ação no município de Nova Venécia.....	120
6.3.3 Formação continuada: um investimento necessário.....	125
7 UM OLHAR PARA O COTIDIANO: A EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS/DAS ESCOLAS.....	132
7.1 AS EXPERIÊNCIAS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA/DA ESCOLA DE “GUILHERME”.....	133
7.2 A “ESCOLA DE ELTON”: ESPAÇOS, TEMPOS, MOVIMENTOS E AÇÕES.....	151

7.2.1 Por que a escolha de outra escola?.....	155
7.2.2 O cotidiano na escola de Elton: movimentos, possíveis e tensões.....	157
7.2.3 O processo de negociação para a designação do trabalho da profissional Ana para a atuação na/com a bidocência.....	160
7.2.4 O cotidiano na escola de Elton: um olhar para as práticas pedagógicas.....	164
7.2.5 O planejamento e suas implicações para a prática docente.....	171
7.2.6 O atendimento educacional especializado na SRM em outra escola: um trabalho pedagógico diferenciado.....	176
8 APONTAMENTOS E IMPLICAÇÕES COM O VIVIDO: UMA CONVERSA (AINDA) INICIAL.....	192
REFERÊNCIAS.....	203
APÊNDICES.....	216
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	217
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA REGENTE DA ESCOLA DE “GUILHERME”	218
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA EM BIDOCÊNCIA DA ESCOLA DE “GUILHERME”	219
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES REGENTES DA ESCOLA DE “ELTON”.....	221

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA EM BIDOCÊNCIA DA ESCOLA DE “ELTON”.....	222
APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS SUPERVISORAS.....	224
APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS FAMÍLIAS.....	225

1 INTRODUÇÃO

Tenho fases, como a lua [...]

Fases que vão e vêm,

no secreto calendário

que um astrólogo arbitrário

inventou para meu uso.

(CECÍLIA MEIRELLES)

Cecília Meirelles nos possibilita pensar o quanto os diferentes momentos vividos e as fases de vida pelas quais passamos vão nos trazendo fatos que nos amadurecem e nos constituem como profissionais e também nos ajudam a juntar peças para compor nossa história de existência e da própria sociedade.

Dessa forma, para iniciarmos nosso estudo de Mestrado – a investigação sobre a articulação das ações pedagógicas da sala de aula comum com as do atendimento educacional especializado visando à escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial – problematizamos o que nos impulsiona a discutir tal temática. Retomamos, assim, algumas fases que perpassaram e ainda perpassam, para o próprio entendimento dessa modalidade de ensino.

Nesse sentido, resgataremos três fases: a primeira, a compreensão do processo histórico que visa à garantia do direito social de Educação a essa população de estudantes; a segunda, nossa entrada para a área da Educação e o encontro com os estudos da Educação Especial; e a terceira, os movimentos políticos constituídos no Brasil para a oferta do atendimento educacional especializado.

A primeira fase – **A compreensão do processo histórico que visa à garantia do direito social de Educação aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação** – faz-nos pensar a Educação Especial como uma organização provinda de movimentos sociais e acadêmicos em favor do direito à Educação para todos, ganhando sustentação os pressupostos da inclusão escolar.

O direito social à Educação foi garantido na Constituição Federativa do Brasil de 1988, que defende o acesso à escola como direito de todos e dever do Estado e da

família, devendo ser promovida e incentivada em colaboração com a sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Esse pressuposto também foi fortalecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 – que outorga que a educação é um direito público e subjetivo, ou seja, um direito de todos e um dever do Estado. Com isso, adensaram-se os movimentos da inclusão escolar, colocando a escola de ensino comum como espaço de aprendizagem de todos os alunos.

Interessa-nos pensar que a LDB/96 foi considerada uma conquista e que, a partir desse marco, o Governo Federal, juntamente com os Estados e Municípios, desencadeou leis em favor da educação inclusiva e assim garantiu a modalidade de Educação Especial agregada a todos os níveis de ensino (PRIETO, 2010).

Vale destacar que essa lei se concretizou a partir de discussões nacionais e internacionais, principalmente a Declaração de Jomtien (Tailândia), de 1990, que aborda a necessidade de uma Educação que contemple a TODOS, e a Declaração de Salamanca (Espanha), de 1994, que traz questões mais específicas referentes à educação inclusiva.

A Declaração de Salamanca (Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais) foi promovida¹ pelo governo espanhol em colaboração com a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (Unesco) e repercutiu de forma significativa nas ações políticas do Brasil, no que se refere ao sistema educacional de ensino. Tal documento reafirma a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien) e postula que:

¹Essa conferência aconteceu, “[...] representando noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais, reunidos aqui em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de Junho de 1994, reafirmamos, por este meio, o nosso compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação, e sancionamos, também por este meio, o Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais, de modo a que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO A CIÊNCIA E A CULTURA, 2004).

- [...] cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias,
- os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades,
- as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades,
- as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO A CIÊNCIA E A CULTURA, 2004).

Assim, a partir desses pressupostos legais e dos princípios orientadores internacionais, o direito de estudar em uma escola de ensino comum se configurou também como uma conquista dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que, por motivos diversos, estavam, segregados, alguns, em instituições de ensino especializado, outros em suas residências e outro grupo na própria escola de ensino comum.

A inclusão escolar se fundamenta na noção de que a diferença humana não é um impeditivo à aprendizagem. Ao contrário, é na diferença que a aprendizagem se efetiva. Dessa forma, a escola de ensino comum passou a receber alunos que, por muito tempo, foram impedidos de acessar os conhecimentos explorados no cotidiano escolar.

Com a perspectiva de inclusão escolar, os sistemas de ensino passaram a instituir políticas públicas para que esses alunos tivessem acesso aos espaços escolares e pudessem permanecer na escola adquirindo conhecimentos historicamente constituídos.

Nesse sentido, Prieto (2009) argumenta sobre a necessidade de repensarmos a maneira como exploramos o conhecimento na escola, bem como os docentes implementam suas práticas pedagógicas, pois o processo de inclusão escolar

perpassa o tripé: acesso, permanência e envolvimento dos alunos nos currículos praticados na sala de aula comum.

[...] resta, então, quase nenhuma alternativa para trabalhar com currículos mais abertos [...], uma das exigências para que as escolas possam atender aos alunos considerando suas características próprias e uma condição indispensável para a escolarização de alguns daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais (PRIETO, 2009, p. 61).

Para tanto, várias discussões foram produzidas visando à reorganização das escolas tanto nas questões arquitetônicas quanto nas curriculares. Uma vasta pluralidade de discussões passou a problematizar as práticas pedagógicas e os processos de avaliação da aprendizagem. Investimentos na formação inicial e continuada dos professores ganharam destaque nas agendas educacionais, pois era necessário entender a escola como espaço de aprendizagem para os alunos em suas diferenças, sem torná-las sinônimos de desigualdade na apropriação do conhecimento.

Jesus e Vieira (2011, p. 147-148) apontam a formação dos professores como movimentos disparadores de possibilidade aos processos educativos, quando destacam:

Pensar a formação como instrumento motivador de movimentos transformadores na/da escola nos leva a considerar que esses processos favorecem o diálogo docente, a instituição de trabalhos coletivos, a articulação de saberes, o gosto pela tentativa e a busca constante de respostas para o novo.

Concordamos com os autores, quando defendem que a formação continuada é de essencial importância para o professor lidar com os desafios presentes nos espaços escolares. Dentre os movimentos disparados pelos pressupostos da inclusão escolar, encontramos também a constituição de setores de Educação Especial nos contextos das Secretarias de Educação para pensar em políticas públicas educacionais inclusivas.

Esses setores vêm assumindo a formação continuada como uma ação política, porque é necessário oferecer suporte às escolas em frente às novas demandas educacionais. Essa fase de luta pelo direito à Educação vem apontando a

importância de relacionarmos a aprendizagem com o desenvolvimento humano e a inclusão escolar como uma ação ética comprometida com a humanização de todos.

Os movimentos disparados no Brasil, que postulam pela crença nas contribuições da Educação na constituição de uma sociedade mais democrática e que assuma as diferenças humanas como constitutivas do humano, despertaram o nosso interesse pela Educação. Esse interesse constitui a segunda fase do desenvolvimento deste estudo – ***nossa implicação com a área da Educação e o encontro com os estudos da Educação Especial.***

Seria muito difícil ocultar-me de minha² trajetória para as questões que me aguçam a estudar e avançar nos conhecimentos sobre a área da Educação Especial. Dessa maneira, regresso ao meu processo de escolarização que se inicia ao final da década de 1980, no município de Nova Venécia, localizado a noroeste do Estado do Espírito Santo. Ao resgatar minhas memórias, percebo que, nesse município, os alunos que hoje reconhecemos como aqueles que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação não habitavam os espaços escolares.

Em todo meu percurso de escolarização no município, que ocorreu desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, dividindo-se entre escolas pública e privada, não havia nenhuma fomentação em torno da inclusão da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola de ensino comum. Dessa maneira, a escolarização dessa parcela da população, no município, dava-se em torno da oferta de serviços em uma instituição especializada.

Já em 2005, quando saio de meu lugar de origem, 260km da Capital, e adentro a Universidade para cursar Pedagogia, percebo, pela primeira vez, que há diferentes pessoas com deficiências na mesma instituição de ensino.

Algumas disciplinas no Curso de Pedagogia me inquietaram ao levantarem as questões da Educação Especial. Eu seria professora em alguns anos e teria em

² Neste trecho, utilizo a 1ª pessoa do singular, tendo em vista a particularidade da pesquisadora com o lócus estudado.

minha sala de aula esses alunos, e todas as discussões me colocavam em uma posição de não saber lidar com essa questão. Seria eu, então, uma professora que teria que reinventar o espaço-tempo da sala de aula, atendendo, assim, às diferenças.

Em outras palavras, uma professora, na contemporaneidade, precisaria rever seu conceito de ensinar, não poderia “descartar” os saberes de minhas antigas professoras, mas teria que avançar nesses conhecimentos (SANTOS, 2007), pois, nesse momento histórico, o padrão idealizado de aluno estava sendo colocado em questão, e as salas de aulas ganhavam a beleza da diversidade. Novas/outras formas de se ensinar e de se aprender, novos/outros materiais sendo trabalhados ao mesmo tempo para atender a essa diversidade.

Assim sendo, em meados de 2008, ingresso em um grupo de pesquisa, como bolsista de Iniciação Científica. Nesse período, convivendo com outros estudantes na mesma situação que a minha, ou mestrandos e doutorandos, tive a oportunidade de adensar meus estudos na área de Educação Especial.

Com o ingresso no Curso de Pedagogia e no grupo de pesquisa, percebi que, no Brasil, fervilhavam discussões que se pautavam na inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nos sistemas comuns de ensino. A Educação Especial se tornara uma modalidade de ensino que se delineava em todas as etapas e modalidades.

As discussões produzidas no grupo de pesquisa me direcionavam a pensar as políticas públicas de Educação Especial, a formação inicial e continuada de professores, o currículo escolar, as práticas pedagógicas, os processos de avaliação da aprendizagem, dentre muitas outras temáticas.

Diferentes bases teóricas eram convidadas a subsidiar as discussões produzidas pelos estudos do grupo e de alunos em fases de iniciação científica, mestrandos e doutorandos. Como afirma Pimenta (2005, p. 24), a teoria tem importância

fundamental na formação dos docentes, porque coloca diante dos sujeitos variados pontos de vista para uma ação contextualizada, “[...] oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais”.

Vários aportes teórico-metodológicos também fundamentavam as discussões, ganhando, quase sempre, os pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica, principalmente, por ser muito utilizada pelo grupo. O interesse pela pesquisa-ação se justifica pela negociação que os sujeitos envolvidos no estudo fazem com as situações que os desafiam. “[...] Daí a ênfase no caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo” (JESUS, 2008, p. 148).

As lutas pelo direito à Educação que fizeram emergir várias políticas públicas educacionais e meu ingresso no Curso de Pedagogia e no grupo de pesquisa como aluna de iniciação científica deram sustentação à **terceira fase** de desenvolvimento desta pesquisa de Mestrado: o desafio de entender a problematização sobre os **movimentos políticos constituídos no Brasil acerca da oferta do atendimento educacional especializado** e contribuir com eles.

Os serviços de apoio especializado é um direito garantido na Constituição Federativa do Brasil de 1988, no art. 208, que prescreve o dever do Estado na garantia do *atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino* (BRASIL, 1988).

No decorrer dos últimos 20 anos, tivemos muitos direcionamentos para a definição do atendimento educacional especializado, bem como no espaço-tempo em que será ofertado e na formação de professores para sua realização, na busca de instituir novas/outras possibilidades didáticas. No entanto, a própria demanda trazida pelos alunos com indicativos à Educação Especial foi conduzindo vários municípios brasileiros a organizar diferentes espaços e propostas para atender às especificidades desses sujeitos.

Kassar e Rebelo (2011, p. 3) nos revelam que esses espaços e o atendimento “educacional” especializado por muitos anos “[...] ocorreram de forma desconectada da vida escolar como um todo [...]”. Acrescentam, ainda, que, de acordo com a trajetória histórica da Educação Especial, há uma forte influência do atendimento clínico como substitutivo ao atendimento educacional especializado. Dessa maneira, as pessoas com deficiências recebiam atendimento diferenciado dos alunos das escolas comuns. A partir da década de 1990, muitas críticas direcionaram o Poder Público a fechar e/ou modificar alguns desses espaços.

Nesse movimento, salas de recursos são implementadas e professores são contratados para apoiar o processo de escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Com a Política Nacional de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, de 2008, além de discutir que a matrícula desses alunos precisa ser efetivada na escola comum, é definido que o atendimento educacional especializado se configura em atividade complementar e/ou suplementar ao currículo comum e precisa ser desenvolvido no contraturno escolar.

Destacamos que a política do atendimento educacional especializado, no transcorrer da História, foi se estruturando e ganhando outras dinâmicas. O Decreto nº 7.611/2011, além de propor um espaço para a concretização da oferta desses serviços, caracterizou o atendimento educacional especializado como política pedagógica. É proposto que esse atendimento seja realizado *prioritariamente* no espaço-tempo da sala de recursos multifuncionais.

A partir dessa fomentação, foram implantadas as salas de recursos multifuncionais (SRMs) nos municípios brasileiros. Com isso, vários movimentos foram disparados em todo o território nacional. O Ministério da Educação, em parceria com os sistemas de ensino, passa a instrumentalizar várias unidades de ensino com organização de salas de recursos multifuncionais. Investimentos foram direcionados para a formação continuada de professores. O objetivo desses movimentos é garantir que os alunos acessem o currículo da escola, mas que tenham suas necessidades individuais atendidas.

Reconhecendo que, para o fortalecimento dessa política, é preciso contar com professores que tenham condições de reconhecer as potencialidades dos alunos, suas necessidades e os percursos que percorrem para produzir seus conhecimentos, a formação continuada ganha destaque nas políticas implementadas.

Vale lembrar que as atuais diretrizes para a proposta do atendimento educacional especializado vêm desencadeando vários estudos. Dentre eles, destacamos o *Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns (Oneesp)*, que realiza uma investigação em rede nacional, colocando em análise tal proposição política.

Mendes (2010, p. 15), autora e coordenadora do projeto, afirma que, “[...] entre os anos de 2005 a 2009, foram oferecidas 15.551 salas de recursos multifuncionais a 4.564 municípios brasileiros, distribuídas em todos os estados e o Distrito Federal”, pelo Ministério da Educação, dentro do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

A partir do quantitativo considerável desse dispositivo, cabe-nos – preocupados com os processos da garantia não somente do acesso físico, mas também do acesso ao conhecimento e com a permanência desses sujeitos na escola regular, pública, assegurada pela legislação – analisar os contextos e as demandas desses espaços que, em um curto tempo, foram instituídos nos nossos municípios e ainda estão sendo efetivados.

O estudo realizado pelo Oneesp conta com a participação de 66 municípios subdivididos entre 17 Estados brasileiros. Assim, vinte e três pesquisadores docentes de instituições públicas de ensino superior se uniram com o objetivo de analisar os diferentes movimentos que o atendimento educacional especializado desenha no espaço-tempo das salas de recursos multifuncionais. Concordamos com Mendes (2010, p. 27), quando evoca a importância da união de esforços para o avanço no âmbito das pesquisas produzidas academicamente.

O termo 'Observatório' tem sido usado para denominar uma rede formada por parceiros colaborativos que se unem com a perspectiva de produzir evidências científicas que embasem a definição de prioridades e estratégias de pesquisa e formação, que permitam fazer o acompanhamento de progressos, identifiquem as barreiras e promovem os avanços, além de ser potencialmente um veículo poderoso de intercâmbio e formação para todos os envolvidos.

O estudo (Oneesp) no Espírito Santo está sob a coordenação de três professoras: Prof^a. Dr^a Denise Meyrelles de Jesus,³ Prof^a. Dr^a. Sonia Lopes Victor⁴ e Prof^a. Dr^a. Agda Felipe Silva Gonçalves.⁵ Neste Estado, o Oneesp teve um desdobramento específico: Observatório Estadual de Educação Especial do Espírito Santo (OEEES).

A Universidade Federal do Espírito Santo também vem se preocupando com as significações e práticas associadas ao atendimento educacional especializado e como este se articula ao currículo escolar praticado na sala de aula comum. Dessa maneira, as professoras mencionadas, juntamente com mestrandos, doutorandos e bolsistas de iniciação científica, organizaram-se para observar os movimentos da Região Metropolitana e noroeste do Estado. Esse desdobramento de captar os distintos movimentos do Estado é de extrema relevância para compor um cenário local e nacional e, assim, avançar nas pesquisas relacionadas com o tema.

O Oeees se divide em dois grupos, um da Região Metropolitana⁶ e outro da Região Norte-Noroeste.⁷ Nosso estudo, especificamente, dentro da rede de estudos nacionais e municipais, foi realizado no município de Nova Venécia, no noroeste do Espírito Santo.

Os movimentos instituídos em âmbito nacional e local para a escolarização de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nos instigam a desenvolver este estudo. Queremos refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula comuns e nas salas

³Professora da Universidade Federal do Espírito Santo e do Programa de Pós-Graduação em Educação (Campus Goiabeiras).

⁴Professora da Universidade Federal do Espírito Santo e do Programa de Pós-Graduação em Educação (Campus Goiabeiras).

⁵Professora da Universidade Federal do Espírito Santo (Campus de São Mateus/ES).

⁶Os municípios são: Vitória, Vila Velha, Serra, Cariacica, Viana e Guarapari.

⁷Os municípios são: Nova Venécia, São Mateus, Linhares, Rio Bananal e Sooretama.

de recursos multifuncionais (SRM) para que esses alunos tenham acesso aos conhecimentos curriculares praticados nos espaços-tempos escolares.

Precisamente, interessa-nos saber como os movimentos desencadeados por essas SRMs se efetivam nos cotidianos de escolas localizadas no interior do Estado do Espírito Santo, já que percebemos uma predominância de estudos (GONÇALVES, 2008; EFFGEN, 2011; VIEIRA, 2012) desenvolvidos na Região Metropolitana da Grande Vitória/ES.

A partir das questões explicitadas, buscamos contribuir com a produção de conhecimento sobre o processo de inclusão escolar dos alunos que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, pois acreditamos na possibilidade de articularmos movimentos para que as necessidades específicas e coletivas desses sujeitos possam ser satisfeitas nas escolas de ensino comum.

Para tanto, há de se pensar em como articular a sala de aula de ensino comum e o atendimento educacional especializado que também acontece nas SRMs, já que falamos de um sujeito único, que não pode ser compartimentalizado, mas, ao contrário, deve ser entendido como um sujeito histórico e social.

Nesse caminho, atuando no Oneesp como mestranda, inquietam-nos as questões do município de Nova Venécia e, participando deste estudo, encontramos-nos com as profissionais das SRMs daquela região. A partir desse “reencontro”, muitas questões foram surgindo e acabaram por compor o problema de pesquisa.

O fato de reconhecermos que alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação necessitam ser envolvidos nos conhecimentos produzidos no espaço-tempo escolar, resguardadas as necessidades específicas que trazem para esse processo, levou-nos a elencar, como objetivo geral desta pesquisa de mestrado: ***problematizar as políticas de Educação Especial e as práticas pedagógicas no município de Nova Venécia, tendo em vista a articulação entre a sala de aula comum e o atendimento***

educacional especializado, buscando potencializar a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Mediante o objetivo geral explicitado, adotamos como objetivos específicos os itens abaixo discriminados:

- a) analisar a política de Educação Especial do município de Nova Venécia/ES e, em particular, o atendimento educacional especializado que se insere nessa política;
- b) acompanhar o processo de inclusão escolar de dois alunos tanto no que se refere às práticas pedagógicas realizadas na sala de aula comum como nas SRMs;
- c) potencializar a ação dos professores quanto à mediação do processo ensino-aprendizagem nas SRMs e sua articulação com a sala de aula comum;
- d) contribuir com a problematização, juntamente com as profissionais docentes, para potencializar possibilidades de ação pedagógica articulada no interior da escola, em frente às demandas vividas pelos profissionais que lidam com as questões da Educação Especial.

Vale destacar que o estudo se realizou em Nova Venécia, por ser um município que, a nosso olhar, vem instituindo várias ações voltadas para a formação de professores, instalação de SRMs, apoio aos docentes em sala de aula e reestruturação da política curricular e das condições arquitetônicas das escolas para a inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Reconhecemos que várias políticas foram instituídas pelo município de Nova Venécia, tendo em vista uma Educação Especial com perspectiva inclusiva, ganhando destaque os esforços direcionados para a oferta do atendimento educacional especializado. Assim, buscamos, nesta pesquisa de mestrado, analisar os investimentos feitos na busca de potencializar os fazeres dos profissionais que

atuam nos espaços-tempos das SRMs e constituir um olhar problematizador dos conhecimentos produzidos, considerando as demandas escolares dos alunos.

Para discutir as questões anunciadas, buscamos apoio nas reflexões sociológicas de Boaventura de Sousa Santos e nas pedagógicas de Philippe Meirieu. No que se refere às questões da Educação Especial, faremos interlocuções com as produções de pesquisadores interessados pela área, como: Jesus (2008), Mendes (2010), Kassar (2011), Prieto (2010), dentre outros.

Cabe ainda destacar que, para o desenvolvimento deste estudo, necessitamos criar redes de relações entre o pesquisador externo e os profissionais envolvidos, bem como laços de confiança e credibilidade, pois temos como objetivo considerar os profissionais da escola como professores-pesquisadores de novos/outros saberes docentes.

Buscamos, também, entender o campo de pesquisa como espaço propício para a produção de conhecimento para os alunos e de formação continuada em contexto para os profissionais que nele atuam. Como aporte teórico-metodológico, apoiar-nos-emos nos pressupostos da pesquisa-ação que assumem a possibilidade de provocarmos mudanças para os desafios colocados à prática docente, a partir da ação-reflexão-ação dos sujeitos envolvidos na investigação (BARBIER, 2004).

Nas páginas que seguem, apresentaremos um diálogo entre os aportes teóricos deste estudo, para problematizarmos a importância da articulação do atendimento educacional especializado com a sala de aula comum, a fim de continuarmos discutindo a ideia de que é necessário buscar conexões entre as ações específicas e coletivas desenvolvidas com os alunos para a garantia do direito de aprender, como prescreve a Constituição Federativa do Brasil de 1988.

2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS E DE PHILIPPE MEIRIEU

Para o desenvolvimento deste estudo de Mestrado, que objetivou construir conhecimento sobre a articulação do atendimento educacional especializado e as ações da sala de aula comum, uma pluralidade de ideias, interrogações, dúvidas e anseios invadiram nosso pensamento.

Com quem dialogar? Essa pergunta sempre se fazia presente à medida que a imersão no campo de pesquisa ia produzindo um conjunto de dados que convidava autores, como Boaventura de Sousa Santos e Philippe Meirieu, para o debate, além de outros que se propõem a discutir o processo de escolarização de alunos que por motivos diversos não se encontravam nos cotidianos escolares.

Nesse sentido, Boaventura de Sousa Santos é convidado por realizar um conjunto de discussões que nos instigam a pensar no compromisso de potencializarmos movimentos em favor da emancipação social. Para tanto, o autor acredita que precisamos combater a maneira como temos produzido e validado os conhecimentos e as experiências humanas no contexto social. Diz-nos que o pensamento moderno é nutrido por uma razão denominada indolente que coloca a ciência como superior e disciplinadora dos demais saberes.

Essa maneira de produzir conhecimento vem fortalecendo as ideias capitalistas que buscam manter o *status* dos grupos hegemônicos. Além disso, regula a sociedade, estratificando-a em grupos que têm seus conhecimentos e experiências validados e aqueles que têm esses mesmos elementos invisibilizados. Com isso, produz dois sistemas de pertença – a desigualdade e a exclusão (SANTOS, 1999).

A desigualdade assenta-se na diferenciação entre as pessoas, tomando como base de sustentação as questões socioeconômicas. No contexto social, há diferenciação entre as pessoas, no que se refere ao trabalho, aos serviços de saúde, à moradia, à Educação, ao lazer, dentre outras. É nesse contexto permeado por desigualdades sociais que se efetiva a razão indolente que, por ser preguiçosa e descrente das possibilidades de mudança, condiciona os sujeitos sociais a pensar que o mundo não pode ser alterado e que essas diferenciações são naturais no processo de desenvolvimento humano.

Já a exclusão social, segundo Santos (2007), é um fenômeno social e cultural. Àqueles que não se enquadram no padrão de humano precisam ser descartados. Ser excluído significa não existir, ser descartável, ser desprezível e ser um sujeito que precisa desaparecer.

A desigualdade implica um sistema hierárquico, de integração social. Quem está embaixo está dentro e sua presença é indispensável. Ao contrário, a exclusão assenta num sistema igualmente hierárquico, mas dominado pelo princípio da segregação: pertence-se pela forma como se é excluído. Quem está embaixo está fora (SANTOS, 1999, p. 280).

Os processos de desigualdade e de exclusão se materializaram/materializam no histórico da escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Muitos foram excluídos da escola por não serem considerados capazes de aprender. A razão indolente produzia a ideia de que não fazia sentido investir em sujeitos que não trariam retorno para a sociedade capitalista e para o desenvolvimento social.

As atitudes excludentes têm suas raízes na história dos conceitos que definem as práticas da educação especial dentro de uma tendência médica que nos leva à aproximação do estudo e do tratamento de uma série de incapacitações com um fato decorrente meramente do aspecto orgânico, pouco ou nada visto numa perspectiva social. Os educadores parecem alienados quanto ao que temos desenvolvido com nossos estudos, naturalizam a exclusão que assim passa a nada ter a ver com a organização da sociedade tal como se dá nas relações de produção capitalista, agora com uma orientação política neoliberal (FERREIRA, 2005, p. 147).

Esses alunos eram considerados pela razão indolente como faltosos, ou seja, como aqueles sem habilidades e/ou conhecimentos. Eram subjetivados como incapazes de desempenhar ações e produzir autonomia em relação à elaboração do conhecimento e de seus próprios atos. Nesse contexto, foi estratégica a criação de instituições especializadas. Já que eles não eram considerados capazes de aprender, tinham necessidade de receber intervenções para a reabilitação de suas limitações e deficiências.

Em locais em que alguns vêem escolas especiais como uma resposta neutra à 'necessidade' [de acesso aos conhecimentos], eles podem argumentar que certas crianças seriam melhor atendidas em ambientes especiais. No entanto, vistos a partir da perspectiva dos direitos, tais argumentos se tornam inválidos. Assim, a segregação compulsória é considerada como um fator que contribui para a

opressão de pessoas com deficiência, assim como outras práticas, baseadas em raça, sexo ou orientação sexual, que marginalizam grupos (AINSCOW, 2009, p. 15).

A razão indolente impossibilitou, por longos anos, a problematização da exclusão escolar vivida por esses sujeitos. Não permitiu que reflexões se constituíssem acerca dos currículos escolares para percebermos o quanto eles estavam limitados a uma lista de conteúdos e ao livro didático que eram impostos passivamente para os alunos. Essa razão dificultou que pensássemos em como potencializar as práticas pedagógicas e dar novos/outros rumos para a avaliação da aprendizagem, para colocá-la como um instrumento comprometido com o acompanhamento do desenvolvimento do aluno, mas também como um artifício que permite ao professor repensar sua ação didática em sala de aula.

Acreditamos que se pode fazer muito pela igualdade de oportunidades de aprendizagem de alunos diversos entre si, mudando a metodologia educativa, tornando-a mais criativa e atrativa para todos e aliviando os currículos de elementos absurdos para qualquer tipo de aluno.

Para a superação destes dois sistemas regulatórios – desigualdade e exclusão – Santos (1999) propõe, como caminho alternativo, a igualdade e a inclusão. Em outras palavras, defende que é direito de todos ter acesso aos bens culturais, econômicos e sociais produzidos no transcorrer da história da humanidade, bem como a garantia aos grupos excluídos da visibilidade de suas experiências e conhecimentos.

Pensando essa discussão no contexto escolar, Padilha (2005) evidencia a importância de reorganização das escolas, visando a oferecer programas educacionais flexíveis, contribuindo com a promoção de desafios, de forma a superar as necessidades grupais ou individuais, compreendendo e reorganizando ações educativas que garantam a aprendizagem de novos conhecimentos. Para tanto, convoca-nos a repensar nossas concepções

[...] de sujeito, de mundo, de sociedade, de deficiência, de eficiência, de desenvolvimento e aprendizagem, para poder conhecer mais e melhor sobre as características de crianças e jovens que da escola esperam um papel crucial no desenvolvimento cognitivo em todas as esferas do simbólico (PADILHA, 2005, p. 133).

Esse pressuposto traz contribuições significativas para o processo de inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial. Resgata a ideia de que todo

ser humano é capaz de aprender e contribuir com o desenvolvimento social e potencializa o princípio de que a diferença humana é o motor da aprendizagem, pois, se todos detivessem os mesmos conhecimentos e experiências, não teríamos como falar em evolução de saberes.

Nas palavras de Gonzáles (2002, p. 145):

[...] assumir a diversidade implica analisar o contexto para refletir sobre os elementos que formam a estrutura organizativa das escolas, que se constituirão no referencial que deverá fundamentar a prática compreensiva da diversidade [...]. Implica refletir igualmente sobre os elementos curriculares que determinarão a flexibilização da resposta educacional à diversidade [...], [garantindo que] os docentes sejam pessoas qualificadas [...] [capazes de] assegurar o equilíbrio entre a compreensibilidade do currículo e a diversidade dos alunos.

No campo da Educação Especial, a linha de pensamento adotada por Santos (2007) nos possibilita entender que temos conhecimentos diversos e que estes precisam dialogar entre si. Dessa maneira, os alunos público-alvo da Educação Especial apresentam a necessidade de aprender na coletividade da sala de aula comum, tendo garantido o atendimento das especificidades que perpassam o processo.

Nesse contexto, alunos sem deficiência têm muito a ensinar àqueles que apresentam limitações físicas, psíquicas, cognitivas e sensoriais. Este último grupo também tem muito a ensinar àqueles que não apresentam determinadas condições diferenciadas. Professores e alunos podem compreender que existem outras/novas maneiras de conceber os conhecimentos, aprender e ensinar a partir da diferença humana.

Segundo Peticari (apud BAPTISTA, 2007), o trabalho pedagógico permeado pela participação de alunos com percursos diferenciados de vida e de aprendizagem traz benefícios para a ação didática do professor, fazendo-o rever constantemente seus saberes-fazeres, apostando na aprendizagem de todos os alunos. Por essa via, as trocas de experiências se tornam mais ricas, pois

A presença de crianças com dificuldades tem consentido que a escola se interrogue sobre a aprendizagem. Trata-se de uma ocasião histórica que ajuda a escola a refletir sobre a qualidade das aprendizagens para aprender a partir dos modos originais de

aprender apresentados por cada estudante; para considerar, a partir de um novo ângulo, o trabalho e os modos de aprender dos primeiros da classe, ou para orientar-se em direção àquela faixa de crianças 'médias' que a escola não consegue afastar de um panorama acinzentado. Poderíamos definir a presença de crianças com dificuldades uma co-evolutiva do (eco)sistema escola quando aprende sobre a aprendizagem e sobre os contextos educativos que podem facilitá-los (PERTICARI, apud BAPTISTA, 2007, p. 158).

Para a validação das várias experiências e conhecimentos existentes no mundo moderno, Santos (2006) nos convoca a superar as duas manifestações da razão indolente: a razão metonímica e a razão proléptica. A primeira produz formas de "[...] não-existência [...]: o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo [...]. Trata-se de formas sociais de inexistência" (SANTOS, 2006, p. 789). Para o autor, não há inexistências, mas o silenciamento das experiências vivenciadas nos contextos locais. Dessa maneira, o autor acredita que tal razão tende a "contrair o presente".

Essa ideia nos remonta a historiar a escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, pois muitas ações políticas foram lançadas para o futuro, quando deveriam ser implementadas já num tempo presente. Com isso, percebemos, na atualidade, alguns instrumentos que facilitariam a aprendizagem dos alunos e que ainda não estão disponíveis na escola. Questões, como o apoio especializado, a formação de professores, a utilização de tecnologias, os serviços de saúde e assistência social, destacam-se nessa linha.

Parece-nos que a falta dessas ações, em determinado tempo histórico, vem acumulando tensões na escola que já poderiam ter avançado de forma mais significativa, pois muitas vagas desaparecem quando a família informa, no ato da matrícula, que o aluno apresenta algum tipo de deficiência, muitos professores se dizem despreparados para mediar as aprendizagens desses sujeitos, muitas escolas não oferecem condições arquitetônicas adequadas e encontramos dificuldades de relacionar o atendimento educacional especializado com as ações da sala de aula, sem hierarquias ou substituições.

Essas lacunas, referentes ao direito à Educação para essa população de alunos, produz, no dizer de Santos (2007), perguntas fortes no campo educacional. Essas perguntas vêm sendo superadas, mas ainda percebemos uma ploriferação de respostas fracas, pois a questão do compromisso com o direito que cada cidadão tem de aprender, de se desenvolver e de ter suas necessidades de aprendizagem precisa ser mais apoiada pelas políticas públicas inclusivas.

Padilha (2005) levanta algumas perguntas produzidas no campo educacional mediante desafio de escolarização dos alunos com diferentes percursos de escolarização. Essas questões demandam investimentos na formação inicial e continuada de professores, articulação dos serviços de apoio especializado com as ações da sala de aula comum, gestão da escola a partir dos pressupostos da inclusão escolar, enfim, respostas coerentes e comprometidas com o direito à Educação.

[...] Como [...] registrar, (re)planejar, (re)avaliar, avançar, propor... em constante interação com os alunos de uma sala de aula, via de regra com muitos alunos? Como se organizar em grupos de trabalho na escola? Como compor/ajustar currículos? Como organizar o tempo das necessidades com o tempo letivo? Como não substituir [...] [a segregação] por um certo “empurrar para frente” indiscriminado deixando que os alunos cheguem analfabetos ao final do ensino fundamental [e ensino médio]? (PADILHA, 2005, p. 135-136).

Para a constituição de respostas para esses questionamentos, diria Santos (2007): é preciso desenvolver subjetividades rebeldes nos humanos. Que sentimentos são esses? Segundo o autor, é um sentimento que não nos resigna ao fracasso, mas aposta em mudanças. Em suas palavras, “[...] necessitamos construir a emancipação a partir de uma nova relação entre o respeito da igualdade e o princípio da diferença” (SANTOS, 2007, p. 62). São esses os pressupostos que fazem reacender a ética de desenvolvermos subjetividades rebeldes na busca por transformações sociais.

Para Santos (2006), além da razão metonímica, há de se pensar também em não naturalizar os pressupostos da razão proléptica, pois ela nos fala de um futuro que “[...] está projectado numa direção irreversível ele é [...] um tempo homogêneo e

vazio [...] o futuro é, assim, infinitamente abundante e infinitamente igual, um futuro que [...] só existe para se tornar passado” (SANTOS, 2006, p. 794).

Assim sendo, não podemos nos limitar a pensar em ações para o futuro, sem nos atentarmos para as questões emanadas pelo presente. Com isso, quando pensamos no campo da Educação Especial, precisamos pensar no hoje para que os sujeitos tenham condições significativas no futuro. O futuro é algo construído, que precisa se relacionar com as ações políticas implementadas no presente.

Dessa forma, como superação da razão indolente, o autor aposta na razão cosmopolita, que é fundamentada por “[...] três procedimentos sociológicos [...]; a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o trabalho de tradução” (SANTOS, 2006, p. 776).

Dessa maneira, a Sociologia das Ausências propõe pensar que muito do que não existe em nossa realidade é produzido como não existente e por isso a armadilha maior para nós é reduzir a realidade ao que existe.

A Sociologia das Ausências é um procedimento transgressivo, uma sociologia insurgente para tentar mostrar que o que não existe é produzido ativamente como não existente, como uma alternativa não crível, como uma alternativa descartável, invisível a realidade hegemônica no mundo (SANTOS, 2007, p. 28-29).

Para o autor, existem cinco formas de produção de ausências. A monocultura do saber e do rigor – que coloca a ciência como única forma de conhecimento. A segunda é a monocultura do tempo linear – a história só tem um sentido e uma direção. A terceira, a monocultura da naturalização das diferenças – “[...] não se sabe pensar diferenças com igualdade; as diferenças são sempre desiguais” (SANTOS, 2007, p. 30). A quarta, a monocultura da escala dominante que descarta todos os conhecimentos que são locais e, por último, a monocultura do produtivismo capitalista, ou seja, tudo que não é produtivo dentro da lógica capitalista é improdutivo ou estéril.

Assim, paramos para pensar: quais as implicações dessas monoculturas no campo educacional? Essa racionalidade por muito tempo fez-nos acreditar que os

conhecimentos levados pelos professores para o contexto da sala de aula eram superiores aos saberes dos alunos. Como problematizou Freire (1987), trabalhamos com a lógica da Educação bancária que nos fazia depositar conhecimentos nos alunos para serem mensurados no final de cada período letivo.

Essa mesma racionalidade influenciou a composição dos tempos escolares, pois na escola temos dificuldade de explorar ciclos de aprendizagem e processos de apropriação do conhecimento. Cabe aos alunos aprender em 200 dias letivos, como se o tempo pudesse determinar um único percurso de escolarização. Nesse contexto, todo aluno considerado diferente e que escapa ao projeto educativo do professor é rotulado como incapaz de aprender ou descomprometido com a escola. Para não naturalizarmos esse processo, Vieira (2008, p. 224) defende a ideia de que

[...] precisamos de uma formação problematizadora, que nos coloque a par dos desafios a serem enfrentados em sala de aula, que nos faça refletir sobre a heterogeneidade presente dentro das escolas de educação básica, sobre as necessidades que os alunos levam para esse contexto e as contribuições que os conteúdos trabalhados pela área do conhecimento exercem na constituição histórica e cultural desses alunos e, ainda, na necessidade que temos de flexibilizar e construir 'pontes' para que esses conhecimentos sejam apropriados por alunos com ou sem necessidades educacionais especiais (VIEIRA, 2008, p. 224).

No caso da Educação Especial, encontramos dificuldades em entender que os alunos apresentam necessidades coletivas e específicas de aprendizagem. A razão indolente volta-se, por conta da condição apresentada pelo sujeito, a negar a possibilidade de ele aprender conhecimentos que são essenciais para o desenvolvimento de qualquer humano. Por muito tempo, reduzimos as intervenções com essa população de alunos a atividades da vida diária (cuidado com o corpo, alimentação e convivibilidade) sem relacioná-las com um processo amplo de desenvolvimento humano.

O perigo hoje não é ensinar as mesmas coisas às crianças das áreas centrais e às crianças dos subúrbios, com riscos de um nivelamento por baixo ou de uma negação das diferenças; o perigo é que nada mais de comum realmente lhes seja ensinado e que, oficialmente de uma mesma escola, elas não consigam mais sequer conversar (MEIRIEU, 2002, p. 46).

Pautada no pensamento de Santos (2007), quando nos diz que não é simplesmente de um conhecimento novo que precisamos; “[...] o que necessitamos é de um novo modo de produção de conhecimento. Não necessitamos de alternativas, necessitamos de um pensamento alternativo às alternativas” (SANTOS, 2007, p. 20), temos que pensar em alternativas para colocarmos a escola como um espaço de aprendizagem para todos os alunos e um ambiente favorável para a formação continuada de professores para que tenham possibilidades de superação das tensões desencadeadas por suas práticas pedagógicas.

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas (NÓVOA, 1992, p. 28).

Se a Sociologia das Ausências traz para o debate conhecimentos e experiências que estão invisibilizadas, a Sociologia das Emergências “[...] produz experiências possíveis, que não estão dadas porque não existem alternativas para isso, mas são possíveis e já existem como emergência” (SANTOS, 2007, p. 38).

A partir dessas experiências, que são múltiplas, mas invisibilizadas, é que construiremos um futuro pautado na pluralidade dos conhecimentos, visto que “[...] a diversidade do mundo é inesgotável, não há teoria geral que possa organizar toda essa realidade” (SANTOS, 2007, p. 39).

Nesse caminho, “[...] a sociologia das ausências e emergências deve assentar em procedimentos epistemológicos que credibilizem a busca de alternativas em condições de elevada incerteza” (SANTOS, 2008, p. 20). Essas narrativas nos ajudam a entender o propósito das Sociologias das Ausências e das Emergências que buscam, a partir das lacunas existentes em meio a um atropelo de saberes, outras possibilidades de reorganizar a sociedade em favor da inclusão de todas as pessoas, dos conhecimentos e das experiências de vida.

Esse reconhecimento terá as contribuições dos movimentos produzidos pela Sociologia das Emergências, ou seja, o surgimento de várias ecologias em contraposição às monoculturas já apresentadas neste texto. Assim, teremos a oportunidade de falar em uma ecologia de saberes – a ciência em diálogo com as outras formas de conhecimento; a ecologia das temporalidades – embora tenhamos um tempo linear, também reconheceremos a existência de outros tempos; a ecologia do reconhecimento das diferenças – “[...] somente devemos aceitar as diferenças que restem depois que as hierarquias forem descartadas” (SANTOS, 2007, p. 35); a ecologia da transescala – a valorização dos conhecimentos locais, nacionais e globais; e a ecologia das produtividades – que evidencia que há várias formas de ser produtivo no contexto social.

Assim, no caso da escola, passamos a falar em uma ação dialógica entre alunos e professores. Freire (1995) diz que esses sujeitos podem aprender em comunhão compartilhando saberes e experiências. Discute-se o lugar das universidades no processo de produção de teorias, pois os professores deixam de ser consumidores de conhecimentos e passam a ser também validados como produtores de saberes. As teorias educacionais são entendidas como possibilidades de diálogo com as teorias produzidas nos cotidianos escolares.

No âmbito da Educação Especial, percebemos que, dentro de uma ecologia de saberes, não há como constituir primazia dos conhecimentos específicos que os alunos precisam aprender em detrimento dos conteúdos. O currículo escolar passa a ser um instrumento que precisa estar acessível aos estudantes, requerendo a utilização de recursos, técnicas e metodologias diferenciadas para essa apropriação. Precisamos, assim, superar a ideia do

[...] currículo que tem sido veiculado e vivido nas escolas, [pois] nem sempre tem contemplado a diversidade existente. Para pensar essa questão, é fundamental, que a escola assuma a tarefa de transformar-se e, nesse processo, repensar o currículo para que atenda a todos (EFFGEN, 2011, p. 26).

Na oferta do atendimento educacional especializado, é preciso articular discussões teórico-práticas para que tais serviços dialoguem com as ações da sala de aula comum e não suprimi-lo nos espaços-tempos das SRMs. É preciso entender o

atendimento educacional especializado como um conjunto de ações pedagógicas que favorecem a aprendizagem dos alunos, devendo estar acessível onde for necessário.

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

Como diz Santos (2006), com a Sociologia das Ausências e das Emergências, uma pluralidade de conhecimentos e experiências irromperão no contexto social. Como articular esses saberes? Como garantir os pontos comuns e os específicos? Como religar (MORIN, 2005) esses elementos? O autor nos sugere o trabalho com a “tradução”, pois esse é “[...] procedimento [...] [que] permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências, tanto as disponíveis como as possíveis [...]” (SANTOS, 2006, p. 802).

Em outras palavras, os conhecimentos propostos pela Sociologia das Ausências e das Emergências precisam ser traduzidos. A tradução se caracteriza como “[...] processo intercultural, [...] é traduzir saberes em outros saberes, traduzir práticas e sujeitos de uns aos outros, é buscar inteligibilidade sem ‘canibalização’, sem homogeneização” (SANTOS, 2007, p. 39). Assim, conhecimentos não podem ser marginalizados, mas dialogados com uma pluralidade de conhecimentos.

Com o movimento de tradução, podemos entender os conhecimentos que professores do núcleo comum (regentes), de Educação Especial, pedagogos e gestores escolares levam para o cotidiano escolar em favor da escolarização de todos os alunos. Podemos também aprender como traduzir as ações comuns da sala de aula nas SRMs de forma a garantir o previsto na legislação educacional brasileira: o atendimento educacional especializado é complementar ou suplementar

à escolarização do aluno, não se constituindo reforço ou repetição da sala de aula comum. Nessa perspectiva, concordamos com Baptista (2011, p.13), quando afirma:

No que se refere ao conceito AEE, espero que tenha ficado claro que defendo uma prática do educador especializado que não se restrinja a um espaço físico e não seja centralizado em um sujeito a ser 'corrigido', mas que seja uma ação plural em suas possibilidades e suas metas, sistêmica ao mirar (e modificar) o conjunto de relações que contribuem para a estagnação do sujeito e sua provável dificuldade de aprendizagem e desenvolvimento. É possível que tenhamos que problematizar o AEE como sinônimo de ação pedagógica em educação especial. Seria empobrecedor conceber que um conjunto amplo de possibilidades de intervenção ficasse reduzido à defesa de atendimento em um único modelo de sala de recursos. A ideia restritiva do AEE não está necessariamente na cabeça do gestor que institui a sala de recursos em uma escola. Ela pode estar dentro de nós, indicando a dimensão corretiva da intervenção e empobrecendo as potencialidades de um espaço que, pela sua dimensão complementar e transitória, poderia ser um suporte poderoso para quem dele necessita.

Podemos também traduzir as ações dos diferentes profissionais ligados à aprendizagem dos alunos: no contexto das Secretarias de Educação, as atividades da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Setor Financeiro, Setor de Educação Especial, dentre outros. Na articulação dos serviços educacionais, de saúde, de ação social, visando à criação de redes de apoio ao aluno público-alvo da Educação Especial.

Para tanto, concordamos com Zuqui (2013, p. 27) que nos sinaliza para a necessidade de apostarmos em um “[...] diálogo intersetorial com os diferentes segmentos que compõem o município, que devem definir ações articuladas para a construção de um efetivo programa de educação inclusiva”. Ainda há de se pensar na tradução dos profissionais das escolas e das agências de formação profissional no desenvolvimento de pesquisas e teorizações voltadas para a compreensão dos fenômenos que atravessam o direito à Educação.

As teorizações de Boaventura, em diálogo com outros autores, ajudam-nos a entender alguns caminhos possíveis na busca de uma sociedade que visa à emancipação do humano, independentemente de quaisquer especificidades. Nessa conjuntura, torna-se premente a necessidade de se criar/pensar/problematizar

procedimentos didáticos capazes de incluir o aluno de maneira qualificada nos espaços da escola comum. Nessa linha de pensamento, apostamos em práticas pedagógicas emancipatórias, que buscam abordar mudanças, questionar e problematizar o fazer cotidiano.

A necessidade de pensarmos a escola como espaço de todos e um ambiente que merece nossa aposta na tradução de conhecimentos e experiências capazes de produzir lógicas comprometidas com a inclusão de todos na sociedade e na dinâmica de produção cultural traz Philippe Meirieu para adensar as discussões produzidas no diálogo firmado com Boaventura de Sousa Santos.

2.1 APOSTANDO EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS EM BUSCA DA EMANCIPAÇÃO SOCIAL: UMA CONVERSA COM PHILIPPE MEIRIEU

Philippe Meirieu (2002, 2005) traz uma interessante reflexão sobre a escola, quando nos revela que ela vivencia diversas tensões. Eleva-nos à necessidade de pensar em possibilidades para que haja a superação desses conflitos. Concordamos com Jesus (2009, p. 50), quando aponta uma necessidade de “[...] nos colocar[mos] numa atitude de aceitação e acolhimento de nossos saberes profissionais, mas também dos possíveis e impossíveis do outro [...]”.

Uma das tensões elucidadas por Meirieu (2005) é que a escola comum precisa credibilizar o outro como produtor de conhecimento. Dessa maneira, o autor aponta-nos a necessidade de investir e apostar nos conhecimentos dos diferentes atores que se inserem nos cotidianos escolares. Para tanto, acredita na educabilidade de todos. Sendo assim, os alunos, bem como os profissionais da escola, são sujeitos nutridos de processos históricos, culturais e sociais diferenciados. Esses diferentes saberes precisam ser visibilizados.

Uma vez que não há Pedagogia sem ensino-aprendizagem e sem a crença de que a aprendizagem é constitutiva do humano, acreditamos que, para os professores repensarem e/ou ressignificarem seus saberes/fazeres, é imprescindível acreditar nas potencialidades de seus educandos.

Ninguém pode ensinar sem postular que o outro, diante dele, é educável. Não há nada de extraordinário nisso: quem acha que seus alunos jamais conseguirão aprender deveria mudar de ofício! Um professor que reclama que as crianças ou os adolescentes que lhe são confiados resistem a aprender seria o mesmo que um mecânico que só aceitasse consertar automóveis em perfeito estado [...] (MEIRIEU, 2005, p. 74).

Nesse sentido, acreditamos que, a partir deste movimento, de aposta na educabilidade de seus alunos, o professor terá a oportunidade de pensar em novos/outros meios de mediar os diferentes conhecimentos, como também em outras maneiras de avaliar o processo, tomando como princípio, a avaliação não só para quantificar as produções de conhecimentos dos alunos, mas também para entender que os educandos, por conta de seus diferentes contextos, requerem práticas pedagógicas diversas para o acesso ao currículo.

[...] a avaliação é parte do processo de planejamento do ensino-aprendizagem, devendo ser, portanto, um instrumento de transformação das práticas instituídas, uma vez que ela é imprescindível para provocar reflexões e com isso a construção de estratégias de ensino que possam promover a aprendizagem de todos (ANACHE; MARTINEZ, 2007, p. 53).

A partir dessa proposta, acreditamos que o professor poderá dispor de condições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas emancipatórias, apostando nos fazeres docentes como potencializadores no processo de emancipação dos estudantes. Nesse sentido, comungamos com as ideias de Oliveira (2008, p. 101), quando nos diz que

Pensar o fazer pedagógico emancipatório é pensar na possibilidade de desenvolvimento da autonomia intelectual e social dos sujeitos individuais e coletivos envolvidos no processo educacional [...]. A forma como incorporamos tanto os 'saberes' formais e cotidianos quanto os valores e crenças com os quais entramos em contato definem as nossas possibilidades de ação sobre o mundo.

Corroborando essas discussões, Meirieu (2005, p. 24) problematiza a importância de o professor desenvolver suas ações pedagógicas de forma a garantir que todos os alunos “[...] entrem no jogo da aprendizagem”, pois o aprender é o fundamento da escola. Assim, é preciso que repensemos como exploramos o currículo com os

alunos para criarmos contextos que possibilitem que esses sujeitos desenvolvam autonomia no processo de apropriação do conhecimento.

[...] 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).

A partir das ideias acima mencionadas, pensamos nos alunos público-alvo da Educação Especial que, às vezes, por conta de condições específicas no processo de escolarização, são vistos pela escola apenas como os diferentes e, assim, como incapazes. Não negamos que precisamos conhecer os processos de vida e de escolarização dos alunos, mas a prática pedagógica não pode ser reduzida a fatalidades ou situações que não apontam novos/outros possíveis. Nessa lógica, cabe a indagação: para que conhecer o contexto vivido pelo aluno? Para rotular? Para reafirmar impossibilidades?

O reconhecimento deve ir além; precisa, então, superar as condições apresentadas pelos alunos de maneira que seus conhecimentos avancem. Por esse pressuposto, apostamos no diálogo estabelecido entre o ensino comum e o atendimento educacional especializado, pois precisamos reconhecer que pessoas com e sem deficiência demandam adquirir determinados conhecimentos que são de suma importância para o desenvolvimento do que Vygotsky (1998) denomina funções psicológicas superiores. Em contrapartida, é preciso também garantir as especificidades desse processo.

Em frente a essa proposição, instiga-nos saber se os estudantes-alvo de nossas discussões estão se beneficiando do conhecimento produzido nos espaços escolares e se as condições que lhes são dadas para tal são suficientes e potencializadoras para a constituição do "aprender" e do "compreender", pois, como afirma Meirieu (2005, p. 38):

A escola é uma instituição onde as aprendizagens são obrigatórias, onde as coisas são organizadas para não se 'sair dali' sem aprender.

Onde não é possível ter êxito sem compreender. Nessa perspectiva, a obrigação de aprender é o fundamento da escola [...].

Assim colocado, precisamos ter clareza de que os modos de ensinar devem ter uma ligação direta com as possibilidades do aprender. Então, a função social da escola é ensinar a todos os alunos. Mas se, por algum motivo, determinada parcela de estudantes não acessa esses conhecimentos e essa situação se naturaliza na escola, isso significa que a escola perde o seu sentido.

Acreditamos que, para a efetivação da escolarização do aluno público-alvo da Educação Especial, as práticas pedagógicas, tanto no que se refere ao atendimento educacional especializado quanto ao das salas comuns, precisam ser potencializadas para garantir a igualdade de condições diante do conhecimento. Para tal, o educador deve incorporar

[...] o discurso pedagógico [...]. Ele funciona como uma espécie de ponto de apoio para manifestar essa ‘coragem de começar’ sem a qual nada seria possível; ele manipula uma retórica particularmente útil para acompanhar a ação, inspirá-la e socorrê-la permanentemente (MEIRIEU, 2002, p. 68).

Nesse sentido, Meirieu (2002) afirma que, para o desenvolvimento do trabalho docente com qualidade, o professor precisa constituir uma “obstinação didática” capaz de potencializar as práticas pedagógicas para que todo aluno produza seu vínculo com a sociedade. Vale destacar que o autor nos leva a refletir que, para essa obstinação, o professor deve pensar em suas práticas e incorporar o “momento pedagógico”. Meirieu (2002, p. 57-58) diz que esse momento é o

[...] instante em que o professor, sem renegar seu projeto de transmitir, descobre que o aluno, diante dele, escapa ao seu poder, não compreende, sem dúvida sofre um pouco com essa humilhação que representa para ele o fato de não compreender, de ser excluído, ainda que temporariamente, da ‘coletividade de aprendizes’[...]. Portanto, o instante em que o professor é levado pela exigência daquilo que diz, pelo rigor de seu pensamento e dos conteúdos que deve transmitir e em que, simultaneamente, percebe um aluno concreto, um aluno que lhe impõe o recuo que nada tem de renúncia.

Para o autor, “[...] cada aluno aprende de uma maneira que lhe é própria e que todos na sala de aula devem atingir os mesmos objetivos [...]” (MEIRIEU, 2002, p. 31)

mesmo que, para a efetivação dessa proposta, precisemos trilhar caminhos diversos, em outras palavras, práticas pedagógicas diferenciadas.

O sentido do momento pedagógico é pautado na ideia de resistência. Pensando assim, os alunos apresentam resistências em frente a práticas pedagógicas. Dessa maneira, o professor, com sua “obstinação didática”, desenvolve novas possibilidades para que esse grupo de aluno aprenda. Em outras palavras, o professor “[...] deve [...] resistir às pressões daqueles que lhe fazem crer que as crianças podem governar a si mesmas: se fosse assim, não seria necessário educá-las” (MEIRIEU, 2002, p. 115). Pensando nisso, o professor se constitui em um “[...] sujeito [...] jamais recatado à passividade humana [...] capaz de compor artimanhas, táticas, resistências, dribles e arranjos para reinventar a vida cotidiana” (VIEIRA, 2012, p. 49).

Nesse conjunto de ideias, entendemos que o aluno não aprende da mesma maneira, no mesmo tempo e com os mesmos recursos pedagógicos, contudo cabe ao professor-pesquisador de sua prática conhecê-lo e garantir-lhe uma Educação pautada no reconhecimento da diferença e na sua superação. Esse reconhecimento nos aproxima quando nos reportamos aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, que demandam atendimentos específicos, e essa proposta do reconhecimento tende a problematizar novos/outros modos de ensinar. Dito de outra forma, o aluno deve estudar no contexto da coletividade e da heterogeneidade da sala de aula comum, se necessário, ter o atendimento educacional especializado e, em alguns casos, tal alternativa poderá também acontecer no contraturno na sala de recursos multifuncionais.

Continuando nessa linha de pensamento, Meirieu (2002) afirma que temos algumas resistências a serem rompidas. Assim sendo, propomos o/os “momento/s pedagógico/s” coletivo/s, pois acreditamos que esse/s espaço/s formativo/s funciona/m como um motor propulsor de práticas potencializadoras para os alunos que, por uma patologia, vivem em uma situação de desvantagem nos sistemas de ensino.

Vale ressaltar que apostamos que esses processos formativos podem ser realizados no interior da escola, com os diferentes profissionais problematizando as questões vividas nos cotidianos das salas comuns e das SRMs. Desse modo, “[...] a interação [...] é uma riqueza inestimável que permite a cada um apropriar-se de seu próprio saber e incorporar progressivamente o ponto de vista de outro para desenvolver-se [...]” (MEIRIEU, 2002, p. 31).

Para tal, o autor aposta que o “[...] trabalho em grupo deve ser pensado tendo em vista a missão de emancipação da escola” (MEIRIEU, 2005, p.18). Nessa linha de pensamento, acreditamos que as políticas de formação continuada se fazem necessárias e visam à emancipação desses sujeitos como profissionais nos seus diversos caminhos a serem trilhados. Essa formação precisa ser pensada em diálogo com todos os profissionais envolvidos no processo e carece ser articulada em um

[...] projeto Inclusivo [que] não é a ação de apenas um profissional da educação. Penso ser impossível uma prática inclusiva que seja conduzida com margem razoável de sucesso através da docência isolada. Para possibilitar a maestria pedagógica com qualidade na sala de aula [heterogênea], é importante a atuação (concomitante ou não) de mais de um professor [...] (BEYER, 2007, p. 79).

Essa ideia alerta-nos sobre a necessidade de lutar por uma escola que prime pela qualidade do ensino ministrado e que assuma os profissionais da Educação como pesquisadores de novos/outros conhecimentos docentes. Esse movimento se constitui em favor de todos os alunos que precisam se deparar com professores capacitados para lidar com as diferenças humanas.

O diálogo com as teorizações desses autores nos faz argumentar em favor da necessidade de se construir uma escola inclusiva, a partir das problematizações do vivido em busca da emancipação de seus alunos. Para tanto, precisamos conhecer os movimentos locais, ou seja, os saberes produzidos pelos professores que lidam com as questões da Educação Especial no município de Nova Venécia. Este estudo nos permitirá entender também os conhecimentos desencadeados pelas SRMs e pelas salas de aula comuns, apostando na educabilidade de todos os sujeitos.

Dessa maneira, cabe indagar: quem dita/assume as responsabilidades da educabilidade dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação? É o professor da SRM por ter, como pré-requisito para contratação, cursos na área? Ou o professor da sala de aula comum? Percebemos uma tensão, uma ideia de dualidade no sistema escolar. Como expectativa, acreditamos que a troca de experiências entre ambos se constitui em um caminho possível que potencializa a educação de tais alunos.

Acreditamos que Nova Venécia produz práticas potencializadoras, mas algumas delas, por se tratar de um município interiorano, são invisibilizadas. Nosso estudo busca conhecer tais ações e problematizá-las com outros saberes docentes.

Pensando na ideia da Ecologia de Saberes, questionamos: que tipos de conhecimentos são necessários para o atendimento desse aluno no ensino, tanto no espaço da sala de aula comum quanto nas SRMs? Tais saberes se mostram suficientes? Ou precisamos explorar novas/outras práticas? Essa última indagação, ao nosso olhar, precisa ser discutida também nos espaços-tempos da formação continuada.

Com base nesse conceito, o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação seria potencializado nas diversas práticas desencadeadas pelos atores responsáveis pela sua Educação. Acreditamos que essas ações pedagógicas realizadas nos cotidianos escolares por muitos são questionadas quanto à natureza que aqui identificamos como uma possibilidade viável à formação continuada em contexto. Para definir o que entendemos como ação pedagógica, apoiamo-nos em Barreto (2011, p. 206), quando nos diz que são:

[...] todas as atividades desenvolvidas pelos profissionais da Educação, na perspectiva de contribuir, fomentar e garantir o sucesso de aprendizagem do discente, do desenvolvimento humano dos sujeitos que compõem o universo escolar e da comunidade e de si mesmo.

Para esse processo de potencializar/problematizar o vivido no que se refere à Educação, na perspectiva da inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação,

destacamos para nosso estudo: a reflexão docente entre os professores regentes, os professores especialistas, os professores em bidocência e os supervisores.

É interessante pensar essas redes na configuração do contexto escolar, formado por uma comunidade que demanda conhecimentos e tem interesses diferentes uns dos outros. A escola muitas vezes hierarquiza esses conhecimentos, pois a relação de poder é ainda muito forte. Precisamos, pois, de uma epistemologia do sul. Nesse caso, o papel da escola como um todo é valorar as diversas tessituras produzidas nos seus diferentes espaços, para que nenhum conhecimento seja desperdiçado. Essa tarefa denominamos “solidária”. Pensar em uma solidariedade proposta por Santos (2009) é pensar que existem vários conhecimentos que precisam ser dialogados.

Nessas idas e vindas, a aposta na relação dos professores em frente à discussão dos problemas vivenciados é de fundamental importância e se entrecruza com as teorizações dos autores acima evidenciadas.

Concordamos com Pantaleão (2009, p.188), quando analisa que esses movimentos

[...] vinculados a processos de formação continuada, implica reconhecer que, na medida em que os gestores planejam e sistematizam esses processos, estão constituindo sua própria formação, pois, ao promover formação se formam simultaneamente. Esse ato de formar formando-se nos processos de gestão vincula-se à constituição do sujeito/gestor nas suas relações sociais. Isso pressupõe a sua implicação na situação e na relação com o ‘Outro’.

Apesar de estarmos falando aqui de professores e não propriamente dos gestores, este trabalho de “formar formando-se” se materializa também em nossas propostas de estudo. Na medida em que os atores da Educação buscam uma compreensão e ao mesmo tempo “supostas” respostas fortes, há uma implicação possível na formação desses sujeitos. Assim, a “tradução” entre eles visa à reflexão de suas próprias práticas e, para além, uma busca interminável de novos/outros saberes e fazeres.

3 SALAS DE RECURSOS E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: MOVIMENTOS NA HISTÓRIA

Para falarmos da Educação voltada para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, sem dúvida, precisamos buscar pistas e indícios na história da educação desses indivíduos, para discutirmos como se deu o acesso desses sujeitos aos contextos escolares. A temática se constitui de movimentos de extrema complexidade, pois se, por muito tempo, foi negado o direito à escolarização, na atualidade, o processo de inclusão desses alunos no ensino comum está sendo alvo de muitos debates.

Jannuzzi (2006) faz uma interessante análise da Educação Especial, resgatando passagens desde o século XIX até o início do século XXI. Regressa ao Brasil Império e chega à atualidade. De acordo com a autora, o direito à Educação de todos é citado pela primeira vez na Constituição de 1824, embora o alunado com deficiência e até mesmo outros “marginalizados” não fossem sinalizados para essa garantia.

A autora relata que houve tentativas de incluir esses alunos na sociedade e em “espaços escolares”. Dessa maneira, percebemos algumas preocupações no que se refere ao direito à Educação. A partir dos relatos de Jannuzzi (2006), é notório que essas tentativas de inclusão ocasionavam, mais ainda, a exclusão e, assim sendo, podemos destacar que houve a criação de — com os princípios da *pedagogia emendativa* — várias organizações de caráter filantrópico e/ou particular. Vale destacar que os governantes mencionavam o Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos (INSM) em seus discursos e, que, de certa forma, esses institutos eram mantidos pelo Governo Federal. Percebemos, então, uma “certa preocupação” com os sujeitos surdos e cegos. Assim, segundo a autora, as demais deficiências não se materializavam nos discursos políticos. Dessa maneira, evidencia-se que os sistemas públicos de ensino comum se preocupavam com uma parcela da população dos alunos com demandas educativas especiais.

Interessante pensar que o direito à Educação para todas as pessoas, ao longo da História, foi problematizado, já que a exclusão era um fato vivido. Embora hoje existam discriminação e práticas escolares que ainda (in)visibilizam uma parcela dos alunos por diferentes razões, na Constituição de 1988 e em outros documentos legais, é perceptível a luta para que o direito à Educação não seja violado.

Notoriamente, os vestígios da História se entrelaçam como se fossem elos, e o que acontece atualmente em nome da Educação, mais precisamente da Educação Especial, está diretamente ligado às questões vividas ao longo da História.

A Educação Especial vem sendo marcada por vários movimentos de segregação no que hoje dizemos público-alvo dessa modalidade (aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação). Percebemos, na trajetória histórica, uma forte influência do modelo clínico, mesmo se tratando de espaços escolares.

Como o foco de nosso estudo se pautou nos movimentos de escolarização desses alunos, inquietamo-nos com as tensões e, principalmente, com as possibilidades que envolvem as práticas pedagógicas oferecidas/articuladas com o espaço-tempo que hoje denominamos de SRM, que tem como principal objetivo ofertar o atendimento educacional especializado. Interessa-nos, então, entender os movimentos que constituem esse atendimento como colaborador nos processos de aprendizagem e acesso ao currículo comum.

Para este estudo, tomamos o atendimento educacional especializado como uma possível conquista, visto que, de acordo com o Decreto nº 7.611, visa a:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

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

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

Com essa definição, o atendimento educacional especializado pode contribuir com o tripé: acesso, qualidade e permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tendo em vista o apoio às demandas individuais, contribuindo para o ensino na sala de aula comum.

A SRM, hoje serviço disponibilizado pelo Ministério da Educação, é alvo de muitas discussões, pois é nesse espaço-tempo que o atendimento educacional especializado, de certa forma, está se personificando. Essas salas, no entanto, já se configuraram como espaço de atendimento especializado sob outras denominações (PRIETO, 2010) e apresentam recursos específicos de acordo com as possibilidades municipais ou estaduais e, assim, investigamos a historicização desses movimentos e buscamos entender como o atendimento educacional especializado foi ganhando essa nova roupagem.

3.1 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UMA CONSTRUÇÃO A PARTIR DOS MOVIMENTOS LEGAIS

Kassar e Rebelo (2011) nos sinalizam que as chamadas classes especiais e as instituições especializadas foram pensadas a partir de uma perspectiva médico-clínica. Esses espaços eram desenhados para o atendimento especializado e, nessa perspectiva, eram considerados ideais, visto que os “anormais”⁸ recebiam o atendimento fora do contexto dos padrões estabelecidos na sociedade do século XIX e XX.

Cabe destacar que há uma diferença entre classes especiais e instituições especializadas, primeiramente pela ordem das esferas políticas: “[...] o poder público abriu classes especiais para atendimento a diferentes deficiências em escolas das redes estaduais e a iniciativa privada, diante da incipiente ação pública, fundou instituições” (KASSAR; REBELO, 2011, p. 2).

A partir dos documentos vigentes ainda da primeira metade do século XX, as classes especiais eram organizadas em segundo plano, ou seja, a preferência pelo

⁸ Nomenclatura datada.

atendimento era confiada primeiramente às instituições especializadas. Assim, o que era para ser responsabilidade do Estado foi assumido pelo poder privado, em sua maioria de caráter filantrópico (KASSAR; REBELO, 2011).

Ainda no início do século XX, a Educação Especial se torna uma discussão problematizada pelos grupos de pessoas que ao longo do tempo vinham se preocupando com o tema. O ensino considerado *ensino emendativo*,⁹ realizado principalmente em clínicas e institutos de caráter médico, tinha como objetivo “consertar” os indivíduos considerados anormais em busca de uma suposta normalidade (JANNUZZI, 2006).

A partir dos anos 70, já na segunda metade do século XX, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), que define a “Política de Educação Especial” no País e estabelece o tipo e o espaço ideal para cada especificidade (atividades que se dividiam em oficinas pedagógicas, salas de apoio, salas de recursos ou em classes especiais), bem como a quantidade de alunos a serem atendidos.

Em 1978, o MEC, juntamente com o Ministério da Previdência e Assistência Social, lança a Portaria nº 186/78, que enfatiza o atendimento especializado. Tal documento tinha por finalidade reduzir o sujeito propondo uma “meta mínima” a ser alcançada.

Parágrafo único – define-se como meta mínima de reabilitação a capacidade de atingir independência parcial ou total para o exercício de atividades da vida diária, ou de beneficiar-se dos recursos da educação especial, de que resulte nível aceitável de recuperação ou de integração social (BRASIL, 1978, cap. 1, art. 2º).

Essa problemática da Educação se perpetuou por muitas décadas no Brasil e, talvez, ainda se presentifique em alguns espaços, materializando-se na atualidade com novas/outras roupagens.

A partir do fim dessa década (70), Kassar e Rebelo (2011) nos dizem que essas salas foram alvos de muitas críticas. Tais críticas podem ser evidenciadas nas

⁹ De acordo com Jannuzzi (2006, p. 70), esse termo origina-se do latim “[...] que significa corrigir falta, tirar defeito”.

produções de Schneider (1977), Paschoalick (1981), Pato (1990), Bueno (1991), Ferreira (1993), entre outros. Esses autores problematizaram as classes por diferentes vertentes:

1. Nelas estavam matriculadas crianças cujos diagnósticos eram questionáveis;
2. Essas classes serviam como uma forma de exclusão camuflada da escola pública, visto que a elas eram encaminhadas principalmente filhos das camadas mais pobres da população;
3. O 'especial' do atendimento resumia-se a infantilização e à lentidão das atividades propostas;
4. Muitas vezes as crianças eram segregadas de todos os outros espaços e atividades escolares;
5. Havia um distanciamento extremo entre as atividades praticadas nesses espaços e o cotidiano escolar, de modo que aquelas eram organizadas sob um enfoque clínico (KASSAR; REBELO, 2011, p. 3).

Apesar de, nos anos 90, algumas salas especiais e também salas de recursos serem fechadas, muitas se perpetuaram, ganhando definições diferenciadas, com organizações e apoios técnico e financeiro garantidos por lei.

É nesse novo contexto que precisamos ressignificar as críticas colocadas acima, no sentido de avançar a discussão do atendimento educacional especializado nas SRMs. Questionamos se os novos espaços definidos para o atendimento educacional especializado se constituem como potencializadores no processo de educabilidade dos alunos. Pela via dessa pergunta, buscamos não respostas ou verdades absolutas, mas, sim, captar os movimentos a partir de um olhar de pesquisadora em um dado espaço.

Para além das críticas descritas, Kassar e Rebelo (2011) nos revelam que as classes especiais e as instituições especializadas também eram discutidas a partir das produções acadêmicas e que a principal temática girava em torno da ação clínica, a qual tentava moldar os alunos nos parâmetros da "normalidade". A questão pedagógica era reduzida a atividades de vida diária (AVD).

O termo atendimento educacional especializado começa a ganhar mais força em decorrência da criação da Secretaria de Educação Especial, em 1986, mais especificamente pela Portaria nº 69 (BRASIL, 1986, art. nº 2). O atendimento em questão era proposto nas classes especiais, salas de recursos, entre outras. Embora esse registro se preocupasse com as questões técnicas e alguns indícios de

“trabalhos pedagógicos”, o olhar clínico ainda se materializava em predominância. Percebemos que, de certa maneira, esse documento sinaliza uma das questões centrais de nosso estudo: o atendimento **educacional** especializado, embora, nesse caso, com um olhar ainda clínico.

Nos documentos salientados, não identificamos políticas que se preocupassem com as questões dos processos formativos para os profissionais a fim de potencializar o atendimento, talvez porque o atendimento especializado, além de se limitar ao caráter médico-clínico, era substitutivo ao ensino comum.

A partir da Constituição Federal de 1988, o atendimento educacional especializado é *preferencialmente* ofertado na escola comum aos alunos “portadores de deficiência” (BRASIL, 1988). O termo *preferencial* foi bastante problematizado nas discussões da época, visto que não havia definições para o atendimento educacional especializado. Tal situação foi considerada como uma possibilidade de as ações especializadas substituírem o ensino comum. Ademais, foi preciso instituir outras legislações para a garantia da oferta de tal política pensada no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva de inclusão escolar, o texto de Padilha (2004, p. 96-97), abaixo, ajuda-nos a pensar nesses sujeitos como alunos da escola comum, assumindo, assim, seu lugar de direito:

De qualquer forma, dito desta ou daquela maneira, neste ou naquele tempo, uma das questões fundamentais me parece ser a seguinte: o direito de todos saberem tudo e o dever da escola ensinar tudo o que deve, a todos, significa encontrar formas, maneiras, estratégias para que este direito seja exercício de fato. Estas formas não estão prescritas e nem poderiam estar porque não são únicas, não são unilaterais, não são iguais para todos, em todos os lugares. Colocar todas as crianças juntas, em um mesmo lugar, em um mesmo tempo para aprender tudo não significa que todas aprenderão o que realmente, precisam aprender. Juntar crianças em uma sala de aula não lhes garante ensino, não lhes garante escola cumprindo seu papel; não lhes garante aprendizagem e, portanto não lhes garante desenvolvimento [...].

Nessa linha,

[...] Pressupõe, portanto, que a prática pedagógica admita e respeite diferentes formas e ritmos de aprendizagem e utilize outras maneiras de ensinar. Portanto, exige a valorização e a criação de condições

para a emergência de propostas educacionais que mudem valores, normas e atitudes instituídas nos sistemas de ensino (PRIETO, 2010, p. 18).

Assim, acreditamos que os alunos em questão podem demandar atendimento educacional especializado de acordo com suas necessidades educativas, apostando na pluralidade de conhecimentos, e seria um desperdício desconsiderá-las (SANTOS, 2007).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996, que teve como principal marco a obrigatoriedade do ensino, no que se refere à escolarização de todos os alunos, as instituições especializadas foram chamadas a pensar e organizaram-se como escolas especializadas (KASSAR; REBELO, 2011).

No ano de 2001, o MEC/Seesp fomenta as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a partir da Resolução nº 2 (BRASIL, 2001). Para além de “[...] organizar os sistemas para o atendimento ao aluno que apresenta necessidades educacionais especiais” (p. 9), anuncia também a necessidade da formação de professores. Esse documento traz uma dificuldade para a definição dos alunos a serem atendidos pela modalidade de Educação Especial. Afirma que alunos com sérios problemas de aprendizagem — produzidos por questões orgânicas, ou não — receberiam atendimento educacional especializado.

Nessa conjuntura organizacional para os alunos com necessidades educativas especiais,¹⁰ inseridos nas escolas comuns, houve uma preocupação em lhes garantir, além do acesso, a permanência com qualidade. Para tanto, políticas nacionais foram se desenhando para melhor atendê-los, de forma a potencializar seus conhecimentos, sem negar suas demandas educativas.

Já na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de educação inclusiva de 2008,

¹⁰ Essa terminologia era a defendida na época. Vale salientar que, nesta pesquisa, utilizamos o termo segundo a *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008): os alunos público-alvo da Educação Especial são aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

[...] o conceito de necessidades educacionais especiais, que passa a ser amplamente disseminado, a partir dessa Declaração, ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social, chamando a atenção do ensino regular para o desafio de atender as diferenças. No entanto, mesmo com essa perspectiva conceitual transformadora, as políticas educacionais implementadas não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender as necessidades educacionais de todos os alunos [...]. Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008, p. 14-15).

Tal política ganha enfoque quando propõe que a Educação Especial precisa “[...] combater seu paralelismo ao ensino comum” (KASSAR; REBELO, 2011, p. 12). A partir dessa análise, fortalece o pressuposto de que a Educação Especial se apresenta como modalidade em todos os níveis de ensino, e o atendimento educacional especializado ganha caráter complementar e/ou suplementar ao ensino comum. É perceptível, também, a preocupação com a organização de atividades pedagógicas, até então pouco mencionadas (BRASIL, 2008).

A partir dessa política (de 2008), foi preciso pensar em documentos que enfatizassem mais expressivamente o atendimento educacional especializado. O Decreto nº 6.571/2008, em seu art. 3º, diz respeito à tarefa do MEC na prestação de serviços, tanto técnicos quanto financeiros, para o atendimento educacional especializado. Cabe destacar os objetivos previstos nesse Decreto:

- I- Implantação de salas de recursos multifuncionais;
- II- Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;**
- III- Formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;**
- IV- adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade [...] (BRASIL, 2008, grifos nossos).

Ainda nesse artigo, o MEC estabelece a estruturação das SRMs, como destacamos a seguir:

§ 1º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

§ 2º A produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade incluem livros didáticos e paradidáticos em braile, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, **laptops** com

sintetizador de voz, **softwares** para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo [...] (BRASIL, 2008).

No que se refere ao funcionamento das SRMs, em 2009, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB) estabelecem, pela Resolução de nº 04, diretrizes para o atendimento educacional especializado ofertado na modalidade de Educação Especial na educação básica. Com isso, o atendimento educacional especializado, realizado no contraturno, não sendo substitutivo ao ensino comum, constitui-se *prioritariamente* nesse espaço, embora seja permitido que aconteça, “[...] também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos [...]” (BRASIL, 2009).

Apesar de o Decreto e a Resolução terem sido revogados em 18 de novembro de 2011, acreditamos que seja importante destacá-los, pois se constituíram como um marco histórico em favor da garantia de atendimento educacional especializado para os alunos matriculados na rede pública de ensino.

O Decreto nº 7.611, de 2011, que revoga o Decreto de nº 6.571, de 2008, dispõe sobre o atendimento educacional especializado, garantindo todos os apoios técnicos e financeiros, mas permite a escolarização dos sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação também em “[...] instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” (BRASIL, 2011). Assim, esse documento afirma o financiamento público para a educação nesses espaços, que são de caráter privado.

Acreditamos que esse documento desencadeou profundas discussões, como a possibilidade de os alunos em questão serem matriculados em instituições especializadas, o que, ao nosso olhar, constitui-se como um retrocesso na educabilidade desses alunos, pois o ensino configurado nas instituições especializadas não deixa de ser uma espécie de prática segregatória. Apostamos na oferta do conhecimento na sala de aula comum, valorizando a diversidade e a inclusão, entendendo o atendimento educacional especializado como atividades complementares e suplementares às da sala de aula comum, “[...] não sendo

substitutivas à escolarização” (BRASIL, 2008). Tal perspectiva tende a diminuir os entraves na educação desses alunos para o atendimento em frente às suas especificidades (PRIETO, 2010).

Vale destacar que

O que se depreende desses documentos oficiais é que a evolução dos direitos enfatizou a matrícula em classes comuns, com a garantia do atendimento educacional especializado como apoio, uma perspectiva evidenciada não só pela proposição de recursos e serviços com esta finalidade, mas pela permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais em ambientes (escolar [...]) comuns a todos (PRIETO, 2010, p. 32).

Nessas idas e vindas na História, com o objetivo de compreender como ocorreu o processo da acessibilidade dos alunos aqui já descritos, no atendimento educacional especializado no espaço da sala de recursos multifuncionais, julgamos necessário entender os processos dessa oferta no município de Nova Venécia/ES, pois corroboramos a ideia de Prieto (2010, p. 24), quando nos diz que

[...] indicar um aluno para atendimento educacional especializado pode ser a alternativa para garantir que usufrua seus direitos: à educação e também ao atendimento educacional especializado, ambos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988 [...].

Nesses movimentos nacionais que visam a garantir o atendimento educacional especializado para os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, interessa-nos pensar de que maneira as políticas locais se posicionam a partir da construção dos documentos federais e quais são os desdobramentos dessa política local para atender ao vivido no município.

Para pensarmos nos movimentos locais, primeiramente fizemos um mapeamento das produções da área, para conhecer os trabalhos que se dedicaram a investigar as proposições para a oferta do atendimento educacional especializado.

4 MAPEANDO PRODUÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A ARTICULAÇÃO DOS SABERES

Este capítulo tem por objetivo consolidar um diálogo com a literatura sobre o trabalho pedagógico para a oferta do atendimento educacional especializado. Buscamos os trabalhos na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na biblioteca eletrônica Scientific Electronic Library Online (Scielo), nos trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), bem como em anais de congressos destinados à área da Educação Especial e periódicos em Educação.

Nosso foco perpassou a questão da articulação entre o atendimento educacional especializado com o ensino comum, no entanto, ao buscar as pesquisas com esse tema, deparamo-nos com poucas produções, ainda talvez pela razão de que a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008), que enfatiza a importância de esse serviço de apoio especializado ser complementar e/ou suplementar ao currículo comum (BRASIL, 2008), ainda é recente.

Acreditamos que essa política foi de extrema relevância para a área da Educação e da Educação Especial, pois entendemos que a complementaridade deve acontecer a partir das relações, dos diálogos, das problematizações dos diferentes atores responsáveis pelos diferenciados processos de ensino-aprendizagem.

Assim posto, para este estudo, fizemos um levantamento das pesquisas desde 2008 por conta de tal política. Reportamo-nos às palavras de Baptista (2011) para dizer que essa política pode ser considerada

[...] rica porque não se pauta na 'reparação' de um sujeito repleto de lacunas a serem corrigidas [...]. Trata-se, portanto, de uma perspectiva sistêmica de ação e não da proposição de acionar espaços de 'preparação para a aprendizagem' que podem reproduzir a lógica das antigas classes especiais ou de mini-clínicas (BAPTISTA, 2011, p. 5).

Dessa maneira, focamos em nossas buscas trabalhos que discutissem, mesmo parcialmente, o atendimento educacional especializado e a articulação entre os conhecimentos comuns e específicos. Vale destacar que, com a temática evidenciada acima, encontramos quatro teses, a saber: Sousa (2008), Oliveira (2010), Vasques (2008) e Vieira (2012) e ainda 11 dissertações: Silva (2008), Chiesa (2009), Barreto (2010), Bürkle (2010), Dias (2010), Lopes (2010), Effgen (2011), Soares (2011), Delevati (2012), Milanesi (2012) e Zuqui (2013).

Nossas discussões não aconteceram de maneira linear, mas procuramos estabelecer uma conversa com os autores a fim de conhecer os trabalhos relacionados com os temas. Curioso pensar que todas as pesquisas se reportam à necessidade de políticas de formação para os professores. Esse investimento também foi discutido em nosso trabalho, pois apostamos na formação como um diálogo contínuo e necessário para todos os que “fazem a escola” (MEIRIEU, 2002).

Embora nosso trabalho não tivesse por intenção aprofundar as discussões da educação infantil, destacamos a pesquisa de Silva (2008), por ter proposto discutir a articulação da “professora especialista de apoio” (PEA) com as professoras regentes e com a equipe gestora da escola (situada em Brasília/DF). A escola atende a alunos entre quatro e seis anos de idade. A autora acompanhou os processos de escolarização de cinco alunos com demandas educativas da Educação Especial.

Importante destacar que, ao analisar o trabalho colaborativo da PEA com as demais profissionais, ela problematizou a questão de que podemos “[...] atribuir essa postura de um trabalho cooperativo exclusivamente à presença da PEA [...]” (SILVA, 2008, p. 110). Concordamos com a autora, pois o processo de inclusão escolar carece, ao nosso olhar, de espaços plurais, onde as especificidades sejam pensadas por todos da escola.

Percebemos que alguns trabalhos visam a discutir o atendimento educacional especializado a partir da vivência com outras modalidades de ensino. A pesquisa de Chiesa (2009), por exemplo, tem como foco olhar tal política a partir da modalidade da Educação Ambiental. Dessa maneira, utilizou-se das contribuições da teoria

sócio-histórica de Vygotsky para estudar “[...] a implantação do atendimento educacional especializado como proposta de política pública da rede municipal de ensino de Pelotas/RS, da zona urbana e da zona de campo” (CHIESA, 2009, p. 6).

O estudo buscava traçar um panorama do que estava acontecendo em nome do atendimento educacional especializado nas salas de recursos no município de Pelotas/RS. Uma das conclusões pode ser destacada:

[...] a implantação de uma sala de recursos no cerne de uma escola, não atribui a ela a concepção de uma escola inclusiva. A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos e busca a participação de **todos** adotando novas práticas pedagógicas pautadas em projetos políticos pedagógicos consistentes [...] (CHIESA, 2009, p. 99, grifo nosso).

Concordamos com a autora, quando salienta que um processo inclusivo demanda que todos os profissionais da Educação estejam envolvidos na constituição de práticas pedagógicas capazes de garantir o acesso ao conhecimento para o aluno. Assim, definir um lócus para o atendimento educacional especializado não garante que a escola seja inclusiva.

Nesse sentido, o atendimento educacional especializado precisa ser assumido como uma ação da escola que contribui com a participação no currículo escolar. A autora alerta que ações isoladas e que privilegiam somente as especificidades dos alunos podem levar a escola a não cumprir seu caráter inclusivo.

O estudo acima nos ajuda a pensar que, para o funcionamento das SRMs como um espaço que potencializa a aprendizagem do aluno, é interessante investir na formação de professores, nos apoios à sala de aula, na abertura dos currículos escolares, na constituição de práticas pedagógicas e em processos de avaliação da aprendizagem que evidenciem as potencialidades dos alunos.

É nesse contexto que faz sentido a implementação das salas de recursos multifuncionais, as quais entram como mais uma estratégia para fortalecer a aprendizagem dos discentes e não para substituir um processo amplo de produção

de conhecimento, que deve se efetivar nas ações planejadas e desenvolvidas pela escola.

Outra questão que observamos está atrelada às especificidades dos educandos. Muitos estudos que tomam como enfoque o atendimento educacional especializado perpassam a deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento. No entanto, vale destacar que não encontramos trabalhos que enfatizassem as altas habilidades/superdotação.

Apostamos nesses estudos como potentes, porque há uma demanda em discutir práticas pedagógicas com determinados grupos de alunos. O objetivo dessas análises pauta-se na construção de possíveis para grupos de alunos que demandam apoios diferenciados em seus processos de escolarização.

Nessa linha, o estudo de Lopes (2010) buscou investigar os processos inclusivos vividos por alunos com deficiência intelectual nas séries iniciais do ensino fundamental, de uma escola situada no norte do Paraná. Para tanto, problematizou como as adequações curriculares eram exploradas na sala de aula comum e no atendimento educacional especializado oferecido pelas SRMs.

Os principais apontamentos se configuraram nas incipientes formações dos profissionais da Educação, tanto na formação inicial quanto na continuada. A autora salienta que a adequação curricular é de fundamental importância nos processos de inclusão, no entanto é preciso entendê-la não como um esvaziamento do currículo, mas como o planejamento de ações pedagógicas, para que o aluno tenha possibilidades de construir seus conhecimentos. Interessante pensar que a metodologia assumida pela autora foi a pesquisa-ação, possibilitando, assim, reflexões na área a partir das narrativas das professoras participantes. Esse momento de coletividade e também de colaboração denominou-se grupo de estudos.

O grupo de estudos, mesmo tendo sido desenvolvido em um curto espaço de tempo revelou-se uma estratégia interessante para ser desenvolvida por escola ou por grupos de escolas, como parte da

formação continuada dos professores e demais profissionais da escola (LOPES, 2010, p. 117).

Segundo a autora, essa forma de problematizar os conhecimentos dos profissionais se faz necessária, pois, nessas conversas informais, os conteúdos, como de Português e Matemática, foram ressignificados para os alunos com deficiência intelectual, a partir dos saberes e fazeres dos participantes. Partindo dos conhecimentos já adquiridos *a priori* pelos estudantes e dos produzidos na sala de aula comum, a autora aponta que a tarefa das SRMs é conhecer as ações dos professores regentes para dar subsídios à constituição de outros saberes para o aluno e novas práticas para o docente regular.

Ainda pensando nos processos de escolarização dos alunos com deficiência intelectual, destacamos o estudo de Oliveira (2010), que polemizou a questão de que

[...] muitos desses alunos estão inseridos na escola comum com atendimento pedagógico especializado no contraturno, mas ainda assim, frequentemente chegam às séries finais do ensino fundamental sem as habilidades necessárias para a leitura com compreensão (OLIVEIRA, 2010, p. 7).

A pesquisa procurou discutir as intervenções pedagógicas realizadas a partir de um programa de leitura e escrita oferecido nas SRMs. A autora destaca que o ambiente com as tecnologias favorece tal processo. No entanto, enfatiza que o trabalho era realizado a partir de palavras “simples” e de palavras mais “complexas”, de acordo com o nível de cada aluno.

Acreditamos que o espaço da SRM deva pensar em auxiliar o processo de alfabetização desses alunos, no entanto os conteúdos do currículo comum precisam entrar em cena nesse processo, pois, se valorizamos um conhecimento em detrimento de outros, será que não estamos falando em práticas segregatórias? Ou, no dizer de Santos (2007), estabelecemos uma “monocultura do saber”.

Apostamos que os alunos precisam entender o que leem e o que escrevem. A articulação da escola precisa se reportar a essa tensão, mas percebemos que os conteúdos curriculares devem ser problematizados com a mesma proporção, talvez

apostar mais nos conhecimentos a partir da proposta de Santos (2007): “ecologia de saberes”.

O estudo de Sousa (2008) buscou comparar as diferentes concepções – dos professores especialistas e dos professores da sala de aula comum – sobre o tema inclusão escolar, mais especificamente sobre a inclusão de pessoas com deficiência intelectual na escola regular.

Em sua pesquisa, a maioria dos professores (especialistas e regentes) acreditam que tal processo é “[...] possível desde que haja mudança na estrutura escolar, vontade política, investimento financeiro, [e] mudança de atitudes” (SOUSA, 2008, p.108). Quando analisamos o que os profissionais entendiam por mudanças, observamos que eles se referiam às didáticas. Entretanto, ao serem questionados sobre os conteúdos curriculares para essa parcela de alunos, a grande maioria respondeu que eles aprendem “parcialmente” esses conteúdos.

Dessa maneira, vimos uma contradição nas falas dos profissionais e, por um lado, concordamos com as mudanças políticas e da própria escola. Contudo, se os alunos, por qualquer razão, não estão acessando os conhecimentos de maneira democrática, será que tais mudanças são suficientes? Ou será que estamos pensando na mudança como algo estático?

As mudanças acontecem a partir das relações e das discussões provenientes das vivências, que não são únicas. Ao nosso olhar, essas deveriam acontecer a todo momento. Concordamos com Meirieu (2002), quando evoca a necessidade do “momento pedagógico” que favorece uma reflexão-ação, quando os professores são surpreendidos com o “[...] aluno concreto, um aluno que lhe impõe um recuo que nada tem de renúncia [...]” (MEIRIEU, 2002, p. 58). Cabe, então, resistir à resistência desse aluno. Esse processo de entender o ser humano como único, como potente, e, fundamentalmente, como um ser capaz de aprender, deveria ser o discurso dos profissionais da Educação, independentemente de suas formações.

Importante salientar que encontramos trabalhos que visam a problematizar as práticas pedagógicas a partir de um outro olhar e/ou perspectiva. Nesse sentido, Michels, Carneiro e Garcia (2011) realizaram um estudo referendado a partir do pressuposto do direito. A pesquisa consiste em analisar as “[...] formas organizativas do trabalho pedagógico propostas para a educação de alunos identificados com deficiência na atual política educacional brasileira” (MICHELS; CARNEIRO; GARCIA, 2011, p. 1-2).

As autoras avaliam, a partir da legislação nacional e local, no caso, o sistema municipal de ensino de Florianópolis, a relação que se dá entre os professores de sala de aula comum e os da sala de recursos; os fazeres pedagógicos associados ao aprendizado dos alunos; e analisam também se o atendimento educacional especializado em “salas de multimeios” é favorecedor no processo educacional. Esse estudo foi realizado a partir do olhar das professoras do atendimento educacional especializado e dos coordenadores pedagógicos.

Os principais resultados podem ser abaixo evidenciados:

- a) No que se refere às atividades desenvolvidas: o atendimento educacional especializado não tem uma finalidade em termos de aprendizagem e não mobiliza um conhecimento específico, a não ser as informações que o aluno já traz consigo.
- b) Quanto à utilização dos materiais: a professora tem um planejamento do trabalho, cuja condução está dada pelo uso dos recursos, mas não mobiliza um conhecimento científico.
- c) Já no que tange ao conhecimento em si:

O trabalho da professora expressa a organização de um planejamento que se aproxima de um conteúdo escolar, embora as atividades desenvolvidas não guardem relação com o trabalho pedagógico desenvolvido nas turmas frequentadas pelos alunos do atendimento educacional especializado na Educação Básica (MICHELS; CARNEIRO; GARCIA, 2011, p. 14).

Na linha do trabalho acima, acentuamos que tais práticas devem ser problematizadas juntamente com os atores no processo educacional dos alunos.

Desse modo, apostamos em políticas de formação continuada como um caminho a ser trilhado.

Dias (2010) acredita, no atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência intelectual, que essa política visa a garantir igualdade de oportunidades no processo educacional. Seu estudo teve como objetivo problematizar as experiências escolares, como da gestão escolar e da sala de aula. Para a autora, é necessário que o professor especializado – no campo da deficiência intelectual – compreenda o desenvolvimento cognitivo para saber como fazer mediações pedagógicas que resultem em condições mais favoráveis à aprendizagem desses alunos.

A proposta da pesquisadora é juntamente, com outras profissionais da área, construir referenciais para a consolidação do atendimento educacional especializado complementar oferecido em uma Apae de São Paulo e, assim, essa instituição prestaria serviço de apoio aos sistemas de ensino (privado ou público) no atendimento educacional especializado ao aluno com deficiência intelectual.

Uma das prerrogativas da autora se constituía na questão: qual o papel do professor especializado em relação ao da classe comum? Tal questionamento coloca o profissional a refletir sobre suas práticas. Concordamos com a autora que é preciso unir esforços e laços com diferentes profissionais, embora acreditemos que uma prestação de serviços para o atendimento educacional especializado na escola regular, advinda de uma instituição especializada, negaria, de certa forma, a responsabilidade do Estado em garantir políticas de implementação e formação continuada em favor da garantia do atendimento educacional especializado.

Outro estudo que merece destaque é o de Barreto (2010), quando enfoca o alunado surdo e a necessidade de um trabalho complementar ofertado pelo atendimento educacional especializado, no caso em sala de recursos.

O estudo teve como principal objetivo fortalecer os laços com os profissionais envolvidos, pela via de um *blog* como ferramenta para o diálogo colaborativo,

potencializando as questões da inclusão desses alunos na rede comum de ensino. Destacamos a interpelação da autora e suas principais discussões.

[...] as verdades cristalizadas sobre a surdez e as práticas que nos aproximam ou distanciam do atendimento educacional especializado. Percebi, na troca de ideias, que apesar da legislação regulamentar o serviço do atendimento educacional especializado como complementar ao ensino comum, os professores que atuam nesse atendimento ainda se encontram em uma fase de transição entre um serviço substitutivo e um serviço que complemente a educação escolar (BARRETO, 2010, p. 5).

A partir dessa análise, percebemos novamente a urgência e a necessidade no que diz respeito aos processos formativos dos professores e, em especial, os que desempenham função no atendimento educacional especializado, até mesmo para que seja discutido o que é ser um profissional atuante nesse espaço-tempo e suas atribuições.

Ainda pensando no aluno surdo, encontramos o trabalho de Soares (2011). O autor faz uma interessante análise da constituição do atendimento educacional especializado para alunos com essa demanda, em uma escola de ensino médio da rede municipal de Educação de Porto Alegre. Interessante salientar que, ao vivenciar/problematizar o processo de escolarização dos alunos surdos, o autor percebeu que os alunos ouvintes também se beneficiaram das estratégias utilizadas pelo atendimento educacional especializado, “[...] demonstrando que [esse atendimento] pode ser múltiplo e plural” (SOARES, 2011, p. 6). Essa ideia, ao osso olhar, reconhece o outro como legítimo, ou seja, como aluno. A experiência proposta nos faz pensar em uma escola inclusiva.

Vasques (2011) faz uma significativa leitura do atendimento educacional especializado para os alunos com transtornos globais do desenvolvimento (TGD), dialogando e problematizando a Educação Especial e a psicopatologia, bem como os sistemas diagnósticos, que são bastante questionáveis até os dias atuais. Nesse sentido, há uma busca por “[...] tentativas de constituir um aluno, uma educação, um professor. A intenção é armar novas formas de ler, reconhecer e valorar a diversidade humana [...]” (VASQUES, 2011, p. 1). Para tal, faz uma análise histórica e da própria legislação no que se refere às discussões teóricas relacionadas com os

termos: psicose infantil, transtornos globais/invasivos do desenvolvimento e autismo. Em outras palavras, diferentes tipos de nomenclaturas em diferentes contextos históricos.

Na área da Educação, a autora potencializa a identidade do sujeito com transtornos globais do desenvolvimento, mas tensiona a questão dos diagnósticos ou das classificações não ser suficientemente esclarecida. Assim, a autora dialoga com Marchezan (2007, apud VASQUES, 2011, p. 7), que nos revela que “[...] a classificação representa não uma tentativa de negar o outro, mas de fazê-lo conhecido”.

Considerando a função social e constitutiva da escola, acredita-se na transformação dos sujeitos por meio da oferta dos conhecimentos socialmente construídos. A apresentação dos conteúdos escolares, contudo, não deve estar centrada nas funções elementares e nos limites pré-estabelecidos (VASQUES, 2011, p. 12-13).

A autora traz um diálogo entre três professoras do atendimento educacional especializado acerca da compreensão do alunado em questão. Podemos perceber que as diversas concepções entre as docentes desencadeiam discussões a partir das tensões, mas principalmente um olhar de possível para as práticas pedagógicas. Nessa linha de pensamento, “[...] delicados fios onde se tecem as possibilidades da leitura. E, com essas leituras, se tece o ser” (VASQUES, 2011, p. 10).

Precisamos pensar, e assim conhecer e problematizar, como os alunos, em atendimento em SRMs de Nova Venécia, nas suas diferentes demandas educacionais, se apropriam do conhecimento e que práticas podem ser favorecedoras nesse acesso.

Nessa perspectiva, apostamos no fortalecimento do diálogo entre os profissionais. Um estudo que se mostra relevante é o de Jesus (2011), que estuda a questão “[...] pela via de cinco professoras que atuam no atendimento educacional especializado. As narrativas são entendidas como fontes de conhecimento sobre os saberes-fazer e tensões docentes sobre o tema” (JESUS, 2011, p. 1).

Vale ressaltar que algumas professoras atuam no atendimento educacional especializado da escola comum, outras nas instituições especializadas. O objetivo central do estudo, a partir das narrativas das autoras, é “[...] entender o que elas pensam ser o atendimento educacional especializado, quais os seus fazeres, que tensões se presentificam [...], como lidam com essas tensões e que pista nos indicam para continuarmos dialogando com essa política” (JESUS, 2011, p. 3). A autora anuncia que as professoras, em suas falas, partem, de certa maneira, da legislação para discutir tal política de apoio, mas apresentam grandes dificuldades em relacionar esse saber/fazer com a sala de aula comum.

Ressaltamos que a tensão entre o atendimento educacional especializado e a sala de aula comum se configura também em uma questão a ser levantada em nosso estudo. Dessa maneira, perguntamos: qual a relação das professoras de atendimento educacional especializado com as da sala de aula? Como se constitui o planejamento para que de fato os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação aprendam e concebam o currículo da escola?

Vieira (2012), ao discutir os movimentos instituídos por uma escola pública de ensino fundamental para o envolvimento de alunos com indicativos da Educação Especial no currículo escolar, depara-se com várias questões que dificultam a escolarização desses sujeitos nas ações praticadas no cotidiano da escola. Questões como a sexualidade da pessoa com deficiência, a relação família e escola, os pressupostos da normalidade e anormalidade e a leitura que os profissionais da escola produziam sobre a aprendizagem do aluno com deficiência traziam grandes implicações para o envolvimento dos estudantes no currículo escolar.

Assim, Vieira (2012) utiliza as dúvidas, os questionamentos, os trabalhos e os mitos produzidos sobre a pessoa com deficiência como oportunidades de formação continuada. Com esse movimento, as práticas pedagógicas são potencializadas por meio de uma ação colaborativa entre pedagogos, professores especializados e regentes de classe. O autor conclui que, para a oferta do atendimento educacional especializado, é preciso potencializar a sala de aula comum para termos pistas do

que realizar com os alunos nas SRMs. Já que o atendimento educacional especializado não é substitutivo ao currículo e nem uma repetição das ações da sala de aula, é preciso conhecer o aluno e potencializar ações para ele se desenvolver na coletividade da escola para que suas especificidades sejam exploradas nos momentos de atendimento educacional especializado.

Outro estudo encontrado foi o de Milanesi (2012). A autora foi a pioneira em desenvolver uma pesquisa de pós-graduação *stricto sensu*, a partir da organização de dados do Observatório Nacional de Educação Especial. Tal estudo teve como objetivo analisar e conhecer a implementação das SRMs, bem como o funcionamento do atendimento educacional especializado a partir da visão de 23 profissionais atuantes nesses espaços-tempos, nas discussões desencadeadas em dez encontros, alguns configurados em grupos focais. Tal estudo, de caráter colaborativo, buscou “[...] contribuir para enriquecer as possibilidades de ações pedagógicas com alunos que demandam intervenções específicas [...]” (MILANESI, 2012, p. 90).

Vale ressaltar que, como lócus da pesquisa, a autora se apoiou na rede municipal de Rio Claro – interior de São Paulo. Como principais resultados, podemos verificar que há uma discussão em torno da necessidade de se instituir políticas de formações continuadas para a melhoria do desenvolvimento pedagógico.

Nessa linha, Bürkle (2010) analisa a articulação entre os profissionais regentes e os especialistas e conclui que a política do atendimento educacional especializado vem auxiliando a escola para que esta seja inclusiva. Entretanto relata que o trabalho fica enfraquecido, pois conta das seguintes razões:

[...] o grande número de alunos matriculados em classe comum e na Sala de Recursos, a diversidade de alunado atendido por esses espaços [...] dificulta a especialização do professor, [há] pouco tempo para os docentes planejarem e elaborarem estratégias juntos [...] (BÜRKLE, 2010, p. 9).

O estudo permitiu-nos pensar o quanto trabalhar com o outro, assumir que somos imbuídos de conhecimentos e práticas diferenciados, nos coloca, muitas vezes, em

uma posição de não aceitar ou de criar resistência ao outro. Mas é preciso termos persistência, pois “[...] o medo inicial é superado à medida em que as relações se estreitam, [nesse caminho, acredita que] o trabalho na Sala de Recursos passa a ser visto como um auxílio para a atuação do educador de turma regular” (BÜRKLE, 2010, p. 114).

Effgen (2011) realiza um estudo problematizador em frente aos diálogos entre profissionais da sala de aula comum e o da SRM – pela via da formação profissional – visando a investigar as possibilidades de “[...] instituição de ações colaborativas para implementação de práticas pedagógicas para acesso ao currículo comum” (EFFGEN, 2011, p. 11). Essa pesquisa foi realizada com os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação colaborativo-crítica e teve seu desenvolvimento a partir de uma turma do 5º ano do ensino fundamental.

O estudo potencializou as “táticas” de colaboração entre os profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar dos alunos – um com síndrome de Down e outro com deficiência física – nos contextos escolares e, principalmente, no que tange ao acesso ao conhecimento. Dessa maneira, enfatiza que

O processo vivido por meio de práticas pedagógicas diferenciadas mostrou que todos os alunos podem ter acesso ao conhecimento, ou seja, ao currículo comum, se as práticas pedagógicas forem pensadas considerando o currículo vivido como potencializador de novas ações e de táticas (EFFGEN, 2011, p. 11-12).

Outro estudo que perpassa a questão da articulação entre os dois conhecimentos é o de Delevati (2012). A autora faz uma busca para entender como se configura o atendimento educacional especializado no município de Gravataí/RS. Interessantemente, ela problematiza tal política ao lançar a seguinte proposição: “[...] AEE: que ‘atendimento’ é esse? [...]” (DELEVATI, 2012, p. 7). Com essa pergunta nos instigamos a pensar tal realidade no município de Nova Venécia, pois, com a orientação do MEC (2008), quando pressupõe que tal serviço precisa ser visto de maneira a apoiar o ensino comum, levou-nos a pensar como o município vem garantindo essa articulação.

A autora analisa o atendimento educacional especializado juntamente com os professores envolvidos nesse serviço de apoio. Assim, propôs discutir a política de Educação Especial do município em encontros formativos. Evidenciou que as participantes foram motivadoras para se pensar, a partir de uma dada realidade, em outros caminhos.

Dessa maneira, acreditamos que os momentos acima salientados promovem

[...] as relações [...] que dão coesão ao sistema. Mas a premissa fundamental [...] é acreditar que os sistemas podem mudar se suas características comportarem uma mudança qualitativa para novas formas de funcionamento (DELEVATI, 2011, p. 8).

As relações entre os profissionais e, também, as que envolvem professores e alunos vão dando formas e ligas ao processo de ensino-aprendizagem. O trabalho de Zuqui (2013), que discute essas relações, aproxima-se bastante de nossos estudos. Parte das discussões da pesquisa do Oneesp e faz um desdobramento para as questões do atendimento educacional especializado e as possíveis contribuições/relações com o ensino comum.

Tal pesquisa foi desenvolvida em um município à noroeste do Estado do Espírito Santo, em São Mateus. Evidencia-se que esse lócus tem um desenho político de Educação Especial parecido com o de Nova Venécia, talvez por São Mateus ser um município que está sob jurisdição deste último no programa do MEC “Educação Inclusiva: direito à diversidade”.

Esse espaço formativo ao qual Nova Venécia se configura como município polo favorece a pluralidade do diálogo de 17 municípios que, juntos, pensam em possíveis a partir do vivido pela realidade local.

Interessante pensar que a questão da formação continuada de professores, relacionada com o atendimento educacional especializado, foi trazida pelos autores como possibilidade de se constituir novas/outras práticas para o processo educacional. Tais estudos fundamentam nossa pesquisa de Mestrado, visto que o foco se pautou em analisar como os profissionais vislumbram essa política e quais

as implicações dela no seu fazer pedagógico, tendo em vista a Educação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no município de Nova Venécia.

O próximo capítulo tem como foco apresentar nosso caminho investigativo que se configurou pela via da pesquisa-ação.

5 CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA: UMA APOSTA NA PESQUISA-AÇÃO

Para referendar o nosso caminho metodológico, apostamos na pesquisa de natureza qualitativa, e assim nos apoiamos na pesquisa-ação, pois entendemos que, por meio dela, há uma possibilidade de se criar dispositivos capazes de desencadear novas práticas de formação e de sentidos para os fazeres docentes. Por meio dessa metodologia investigativa, acreditamos ser possível contribuir para a implementação e/ou problematização de políticas educacionais que atendam às necessidades e demandas da Educação Especial/inclusão escolar. Concordamos com Barbier (2004, p. 42-43), quando afirma que a pesquisa-ação representa um:

[...] tipo de pesquisa utilizada e concebida como meio de favorecer mudanças [...]. Mas a mudança visada não é imposta de fora pelos pesquisadores. Resulta de uma atividade de pesquisa na qual os atores se debruçam sobre eles mesmos.

Ainda para o autor,

A pesquisa-ação emancipatória implica três pontos essenciais: pressupõe-se que os pesquisadores técnicos (por exemplo, os docentes de uma escola) percebam o processo educativo como um objeto passível de pesquisa; pressupõe-se que esses pesquisadores percebam a natureza social e as conseqüências da reforma do curso; pressupõe-se, enfim, que eles compreendam a pesquisa mesma como uma atividade social e política, portanto Ideológica (BARBIER, 2004, p. 60).

Acreditamos que a maneira de realizar pesquisa, a partir dessa lógica, visa a romper com a ideia de salvacionismo, produz o seu contrário. Busca, então, conhecer uma dada realidade, seus atores e com eles pensar em possíveis, pois, dessa maneira, o pesquisador externo estará “implicado” com as possibilidades e tensões (BARBIER, 2004).

Michel (2009) nos fala também sobre o comportamento científico, acreditando que, a partir de um dado tema, a partir do que nos toca, escolhemos um espaço nutrido de pessoas e nele provocamos mudanças por meio de nossas leituras e técnicas, com novos olhares em decorrência do tema, e assim produzimos novos outros conhecimentos. Acreditamos que a mudança é de extrema necessidade quando

encontramos nos espaços conflitos que não necessariamente vemos como ponto negativo, e sim apostamos que, a partir deles e com nosso olhar, emergirão novos/outros saberes para lidar com as situações vividas.

A pesquisa-ação, segundo Barbier (2004), aposta na transformação social de uma realidade e aponta as experiências e práticas de seus participantes. Assim, os profissionais envolvidos diretamente naquele contexto, “[...] estão em melhores condições de conhecer sua realidade” (BARBIER, 2004, p. 53), e nos ajudar a compor nossos estudos.

Corroboramos a ideia de Moreira e Caleffe (2008), quando descrevem que a questão da metodologia não pode ser reduzida a procedimentos de coletas de dados, embora esses precisem ser adequados com a proposta de base teórico-metodológica.

Acreditamos que a pesquisa-ação possibilita costurar redes utilizando, como fios nessa tessitura, os saberes propostos e os saberes já emanados pelos docentes. Buscamos constituir um estudo problematizador em frente às questões das práticas pedagógicas, do atendimento educacional especializado e das políticas para o atendimento das demandas pedagógicas. Entendemos que essa possibilidade metodológica nos favorecerá na concretização de um estudo do cenário local, a partir das proposições aqui já evidenciadas.

Sugere-nos Almeida (2010) que a pesquisa-ação contribui com a própria formação continuada em contexto dos profissionais envolvidos no processo de investigação, pois a reflexão crítica das práticas pedagógicas constituídas por esses sujeitos provoca e favorece a formação docente. Nas palavras da autora, tal movimento potencializa “[...] o professor como sujeito de conhecimento [...]”. Assim pesquisadores e pesquisados, buscam juntos políticas de formação, possibilitando uma educação pautada na diversidade e na inclusão” (ALMEIDA, 2010, p. 88).

A pesquisa aconteceu, conforme descrito, no município de Nova Venécia/ES, dividindo-se em quatro momentos que, ao nosso olhar, foram não lineares, mas

concomitantemente, com o objetivo de tecer redes de relacionamento entre os profissionais envolvidos e os pesquisadores.

A seguir, os detalhes dos quatro momentos por etapas, para melhor compreensão do leitor.

5.1 A PARTICIPAÇÃO NO ONEESP: A COMPOSIÇÃO DA QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO

Nossa participação no estudo *Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns* foi o que impulsionou nosso interesse pelo desenvolvimento desta investigação, já que podíamos estar envolvida em discussões políticas que buscavam entender o impacto dessa política especializada na escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial.

O estudo Oneesp, contempla três eixos de trabalho: o atendimento educacional especializado nas SRMs, a avaliação dos estudantes público-alvo da Educação Especial e a formação dos professores. A partir das discussões referentes a essas três temáticas, adensamos o interesse de ter o tema como elemento de investigação na pesquisa de Mestrado.

Com base nas discussões provenientes deste estudo, especificamente com o desdobramento do Estado do Espírito Santo, conhecemos realidades distintas no que se refere à oferta do atendimento educacional especializado em diferentes municípios do Estado. Assim, ao conhecermos os profissionais que atuam nas SRMs de Nova Venécia, bem como seus processos de trabalho, fomos delineando o problema de investigação que buscou articulações pedagógicas entre a sala de aula comum e os serviços de apoio especializado.

Nesse sentido, no dizer de Barbier (2004, p. 121), o trabalho tem por função “[...] articular a pesquisa e a ação num vaivém entre a elaboração intelectual e o trabalho de campo com os atores”. Tal articulação e implicação com o Oneesp nos

permitiram pensar e potencializar as ações dos professores. Para a realização e delineamento da pesquisa de Mestrado, discutimos, juntamente com esses profissionais, as nossas intenções de estudo. A partir desse momento, fomos nos aproximando dos professores que atuam no município de Nova Venécia e, assim, passamos a ouvir as principais tensões existentes na Educação Especial do município, o que possibilitou que realizássemos o primeiro movimento para esta pesquisa: a construção do problema de investigação.

A metodologia utilizada pelo Oneesp/Oeees busca conhecer as diversas realidades dos municípios, a partir de grupos focais. Esta pesquisa tem como princípio trabalhar com grupos focais acreditando que, conforme Michel (2009, p. 71-72),

[...] estes tem como objetivo agrupar participantes em um local, a fim de discutir qualitativamente o problema em questão, todos os colaboradores precisam ter ciência da problemática, e a função do pesquisador é além de instigá-los com questões disparadoras, mediar e problematizar o momento, a partir das narrativas.

Assim, as professoras das diferentes SRMs enfatizam suas possibilidades e tensões a partir do vivido e articulam possíveis de acordo com as discussões que emergem de experiências de outros municípios, bem como das problematizações dos pesquisadores (grupo Ufes). Para esta proposta de pesquisa, apostamos nos

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

Importante destacar que os acompanhamentos nos grupos focais deram-se em torno do grupo da região noroeste¹¹ do Espírito Santo e que os encontros aconteceram, em sua grande maioria, mensalmente, totalizando 11 reuniões.

¹¹ Contamos com os protagonistas do AEE nas SRMs do município de Nova Venécia, os de São Mateus como município e Superintendência Regional de Educação, os do município de Linhares assim como sua superintendência e os municípios de jurisdição: Rio Bananal, Linhares e Sooretama.

Acreditamos, também, que esses momentos se constituem como uma pluralidade de saberes (SANTOS, 2007), tendo em vista que as possibilidades e as tensões são materializadas como “[...] uma riqueza inestimável que permite a cada um apropriar-se de seu próprio saber e incorporar progressivamente o ponto de vista do outro para desenvolver-se [...]” (MEIRIEU, 2002, p. 31), profissionalmente.

Destacamos que as discussões disparadas pelos pesquisadores envolvidos¹² contribuíram para a reflexão das práticas docentes do grupo de professores de Nova Venécia, bem como os depoimentos de colegas de outros espaços. Assim, favorecer esse momento de diálogos é um ato de colaboração com os profissionais envolvidos.

O grupo específico da região noroeste do Oeees, em alguns momentos, organizou, a partir da demanda do grupo e também dos eixos trabalhados, algumas palestras envolvendo a temática da inclusão escolar, convidando professores da universidade para uma discussão mais ampla.

Acreditamos que essas discussões disparadoras desencadeiam novos/outros processos formativos, pois mergulhamos juntos na problemática, a fim de buscar possíveis para o atendimento educacional especializado. Apostamos que os sujeitos da pesquisa são tanto colaboradores no processo de coleta de dados, quanto “pesquisadores” desse movimento de cunho colaborativo. Esse momento proporcionou o fortalecimento das discussões e nossa aproximação com as profissionais de Nova Venécia.

O desenvolvimento desta proposta possibilitou-nos, pela via da pesquisa-ação, “[...] colocar os sujeitos envolvidos no estudo, como membros de um ‘pesquisador-coletivo’, capaz de transformar o espaço investigado em *lócus* de produção de conhecimentos” (EFFGEN, 2011, p. 82).

¹² Para essa região, contaremos com a participação de uma Prof^ª. Dr^ª. do Campus Ceunes da Ufes, duas mestrandas do PPGE/Ufes da linha de Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas e quatro colaboradoras de Linhares (gestoras da Secretaria Municipal e da Superintendência de Educação).

Dessa maneira, apostamos no pesquisador-coletivo, pois ele propicia e fortalece o debate, a construção do problema a ser investigado e fomenta possíveis. Nas palavras de Santos (2007), essa maneira de olhar uma realidade se contrapõe à razão indolente, pois esmiúça as experiências e expectativas locais, que se constituem a partir do olhar de diferentes sujeitos, internos [os professores] e externos [os pesquisadores].

A partir das problematizações das professoras das salas de recursos multifuncionais de Nova Venécia, constituímos nosso problema investigativo, que visa a ***problematizar as políticas de Educação Especial e as práticas pedagógicas no município de Nova Venécia, tendo em vista a articulação entre a sala de aula comum e o atendimento educacional especializado, buscando potencializar a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial.***

Dessa forma, nosso objetivo seria conhecer/problematizar os movimentos disparados no que tange à articulação do atendimento educacional especializado e o da sala de aula comum. Assim, entenderíamos as políticas públicas de Educação Especial oferecidas por Nova Venécia se perpetuando nos dois diferentes contextos escolares.

Para essa ação, inicialmente estabelecemos contato com a Secretaria Municipal de Educação (Seme), para que nos autorizasse a realizar esta pesquisa de Mestrado adentrando nos cotidianos escolares, bem como na própria Secretaria. Esse momento, ao nosso olhar, foi conflituoso, conforme relato abaixo, extraído do diário de campo (23-8-2012).

Secretária de Educação (gestão de 2012): Olha [...] se é sobre Educação Especial, você pode ir direto falar com 'E' [coordenadora da Equipe de Educação Especial].

Pesquisadora: Mas eu preciso da autorização da senhora, para a realização da pesquisa, pois precisarei entrar nas salas de aula de duas escolas da rede.

Secretária de Educação (gestão de 2012): Eu tenho que sair agora, mas vou assinar [termo de consentimento livre e esclarecido] para você então, e aí você conversa com 'E'.

Percebemos que uma tensão se fazia presente na conversa com a secretária, pois parecia nítido que o desenvolvimento das políticas públicas de Educação Especial passava somente pela equipe de Educação Especial. Parece-nos, então, que a dualidade Educação/Educação Especial se perpetuava no próprio espaço-tempo da Seme.

Outra hipótese que nos ocorria é o fato de que nossa pesquisa de Mestrado se constituía em algo novo naquele contexto e, talvez por esse motivo, não foi exigida uma explicação detalhada pela secretária. Esses fatos se configuravam como inéditos no município. Os movimentos locais, por muito tempo, foram de certa maneira invisibilizados e estavam sendo reconhecidos como potentes (SANTOS, 2007). Importante destacar que o estudo procurava “[...] apostar em uma possível emergência, não sem profundas tensões” (JESUS, 2011, p. 15).

A partir desta tensão que se perpetuava na própria Seme, intensificamos nossa conversa com a Equipe de Educação Especial – que conhecia nossas intenções de estudo, por conta da participação no Oneesp – e nos organizamos para nos apresentar nas diferentes escolas.

Dessa maneira, a equipe pensou que seria interessante contactar as escolas, antes mesmo de nossa entrada, por conta do ineditismo da pesquisa. Após esse momento, fomos até os diferentes espaços para dar início às nossas observações, problematizações e discussões. Esses movimentos serão apresentados mais detalhadamente na terceira fase da pesquisa, pois se constituem como parte das análises dos diferentes cotidianos.

Nesse momento, então, reconhecemos o lócus de pesquisa com base na organização propiciada pelo Oneesp. A partir desse momento, que nos possibilitou constituir com as profissionais atuantes das SRMs o problema de investigação, fazia-se necessário entender os desenhos políticos e as práticas pedagógicas para que os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação acessem os conhecimentos produzidos nas escolas de

ensino comum, buscando entender os diferentes mecanismos adotados para a efetivação desse direito.

5.2 SEGUNDO MOMENTO: CONHECENDO A POLÍTICA LOCAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Na segunda fase de nossa pesquisa, firmamos um diálogo com a Secretaria de Educação, mais especificamente com a Equipe de Educação Especial, para conhecer e desvelar o histórico da Educação Especial do município, a política local de Educação Especial e, especificamente, o surgimento do atendimento educacional especializado como política local.

É nessa tentativa de conhecer os movimentos locais em favor da Educação Especial em Nova Venécia que os articulamos também com os movimentos nacionais, para que nenhuma experiência seja de fato desperdiçada. Santos (2007) nos auxilia a entender tal necessidade quando, como superação da monocultura da escala dominante, que toma como princípio a hegemonia e os universalismos globais, invisibilizando os movimentos locais, propõe uma ecologia das “transescalas”. Por esse termo, o autor nos fala de possíveis articulações, no caso dos movimentos pertinentes à Educação Especial entre as diferentes instâncias acima citadas.

Tal encontro possibilitou que mergulhássemos a fundo no que diz respeito a esse município que escolhemos como lócus da pesquisa. Cabe mencionarmos que, para essa proposta, elencamos várias etapas para tal compreensão:

- a) conhecer a política de Educação e Educação Especial do município a partir de documentos legais instituídos para a escolarização dos alunos;
- b) fazer um levantamento das unidades de ensino com SRMs, bem como do número de alunos atendidos e de professores envolvidos;
- c) conhecer como se configura a organização estrutural desses espaços e dos atendimentos feitos aos alunos.

Nesse momento de compreensão das políticas locais, fez-se necessário conhecermos também os movimentos de formação continuada para os profissionais da Educação, no que diz respeito às questões específicas demandadas pela Educação Especial: a oferta do atendimento educacional especializado, as possibilidades de práticas pedagógicas Inclusivas, para darmos alguns exemplos.

Como instrumentos de coletas de dados, sustentamo-nos a partir da análise de documentos e contamos, quando preciso, com a Equipe de Educação Especial da Secretaria de Educação para dirimir nossas dúvidas, por meio de entrevistas semiestruturadas que foram audiogravadas. Nessas “[...] não tem um modelo com perguntas fixas, mas tem uma certa estrutura”, possibilitando “[...] ao pesquisador maior liberdade para fazer perguntas sem estabelecer previamente uma sequência” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 168).

5.3 TERCEIRO MOMENTO: ARTICULANDO CONHECIMENTOS A PARTIR DOS MOVIMENTOS DAS DUAS ESCOLAS

Para o desenvolvimento desse momento, destacamos dois focos de análise. O primeiro se constituiu em conhecer o vivido na SRM, bem como conhecer os alunos frequentadores desses espaços-tempos. Para tal ação, foi escolhida no momento do grupo focal desencadeado pelo Oneesp/Oeees, uma SRM a fim de entender: quem são os alunos frequentadores, como chegam àquele espaço, que tipo de atendimento especializado é disponibilizado, que tipo de conhecimento é necessário para atender a esses alunos, bem como conhecer as práticas pedagógicas. Para isso nos apoiamos na observação participante direcionada ao profissional responsável e sua atuação, como possibilidade de coleta de dados.

Dessa forma, para a sistematização desse terceiro momento do estudo, potencializamos, também, os espaços de diálogo entre as professoras da sala de aula e do atendimento educacional especializado, bem como a promoção de planejamentos, a adequação de atividades e os movimentos desencadeados para que o atendimento educacional especializado subsidiasse as ações desenvolvidas com os alunos no horário de aula regular.

Analisamos e problematizamos o acesso ao conhecimento na sala de aula comum e na SRM. Juntamente com a professora da SRM, pudemos eleger duas salas de aula comuns de diferentes escolas.

Nessa etapa, contamos também – além da discussão com os professores das SRMs, os professores regentes e a equipe gestora da escola – com o professor em bidocência,¹³ visto que a presença deste último na sala de aula é uma política de Nova Venécia e que visa também ao atendimento educacional especializado, idealizando um trabalho colaborativo com as demais professoras.

Nesse sentido, elaboramos, a partir da observação participante, entrevistas semiestruturadas que foram audiogravadas. Vale destacar que as gravações foram transcritas para estruturação dos dados.

Nosso intuito foi entender como ocorrem as relações pedagógicas entre o professor da SRM, da sala de aula comum e os professoras em bidocência. Para tanto, focamos os processos de planejamentos, a articulação entre os profissionais, a questão do currículo e as “adaptações” sobre a formação continuada e suas contribuições para o processo de escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação.

Na tabela abaixo, há a descrição de nossa atuação nas duas escolas:

¹³ Na Resolução do município não encontramos critérios específicos para a contratação referente às demandas desse profissional na sala de aula comum, mas, ao recorrer à gestora responsável pela Educação Especial da Secretaria de Educação, foi relatado que a contratação é realizada dependendo da real necessidade do aluno em questão. Se o aluno tiver um comprometimento considerado severo, o profissional em bidocência atua somente naquela sala, mais, quando o comprometimento for menor, esse profissional poderá se deslocar em outras salas. Cada caso é analisado separadamente. Esse profissional tem, como pré-requisito para sua contratação, graduação em Pedagogia e um curso de, no mínimo, 120 horas na área de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

Tabela 1— Detalhamento de nossa pesquisa nas escolas

Ano – 2012	
Setembro/Outubro	Um dia inteiro em cada escola, acompanhando o atendimento educacional especializado na SRM no contraturno, como também o período de aula, incluído o recreio
Novembro/Dezembro	Dois dias em cada escola, acompanhando o atendimento educacional especializado na SRM no contraturno, como também as aulas, incluído o recreio Obs.: Em alguns momentos, nossa pesquisa se deu na Secretaria de Educação, alguns em momentos formativos propostos pela própria equipe
Ano – 2013	
Fevereiro/ Março	Dois dias em cada escola, acompanhando o atendimento educacional especializado na SRM no contraturno, como também as aulas, incluído o recreio Obs.: Em alguns momentos, nossa pesquisa se deu na Secretaria de Educação, alguns em momentos formativos propostos pela própria equipe
Abril	Alguns dias na Secretaria de Educação

5.4 QUARTO MOMENTO: POTENCIALIZANDO O VIVIDO A PARTIR DOS GRUPOS FOCAIS LOCAIS

A partir das questões evidenciadas nos momentos anteriores, nessa etapa, conhecemos os processos de formação continuada que eles realizaram/realizam, na busca de analisar como tais movimentos podem ser favorecedores na escolarização dos alunos em questão.

Com o intuito de aprofundarmos nossas discussões, para um melhor entendimento das questões cotidianas vividas pelos profissionais de Nova Venécia, organizamos um grupo focal em cada escola, para juntos debatermos nossas observações/problematizações realizadas na SRM, nas salas de aula comuns, apostando, assim, nos movimentos originários do “local”.

Para essa organização, nossa composição para os grupos focais específicos nas duas escolas se deu de maneiras distintas. Assim, na escola da primeira etapa do ensino fundamental, aconteceu no mês de novembro, envolvendo:

- a) a professora da sala de recursos;
- b) as professoras regentes e professoras em bidocência de todas as salas do turno vespertino;
- c) a supervisora.

Vale destacar que, nesse período, a diretora estava de licença-maternidade, e não havia outro profissional para assumir o lugar dela. Sendo assim, a supervisora do turno matutino, por ser uma profissional antiga e responsável na escola, responsabilizou-se por questões que demandavam decisões. A coordenadora não participou, pois se ocupava fazendo o mural da escola. Esse fato inquietou bastante alguns profissionais. Ao nosso olhar, esse fenômeno não poderia ser diferente, pois um momento formativo deve envolver todos os profissionais da escola.

Já na escola da segunda etapa do ensino fundamental, não foi possível realizar o grupo focal no ano de 2012. Conseguimos, a partir de algumas negociações, concretizá-lo em meados de maio de 2013, devido à falta de horário dos professores.

Mesmo com todo o processo de negociação, percebemos que os profissionais dessa escola precisavam discutir mais a questão da Educação Especial, até mesmo para entender a importância dos momentos formativos. Talvez essa tensão se deva à articulação entre o ensino comum e o específico, ou seja, o ensino comum tende a seguir um caminho que às vezes não se encontra com o ensino especializado, o seu contrário também acontece.

Assim, para a composição desse momento, tivemos poucos participantes:

- a) a diretora;
- b) a supervisora;
- c) as professoras em bidocência da escola;
- d) a professora de Geografia, Ciências e Ensino Religioso;
- e) a Equipe de Educação Especial da Seme.

Nosso objetivo nesses dois espaços-tempos foi aprofundar as discussões com os envolvidos, nos seguintes aspectos:

- a) a relação dos conhecimentos disponibilizados para os alunos atendidos nas SRMs e os conhecimentos curriculares na sala de aula comum;
- b) a forma como a sala de aula tem garantido o acesso aos conhecimentos para os alunos em questão;
- c) a relação entre os profissionais das SRMs e os professores da sala de aula comum;
- d) outras questões emergentes.

Para a realização desses momentos, cabe salientar que apostamos no professor como protagonista do processo educacional dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

É neste sentido de evidenciar os movimentos nas duas escolas que concordamos com Santos (2007), quando enfatiza que os conhecimentos precisam se caracterizar como emancipatórios. Assim, os diferentes saberes e fazeres dos profissionais devem se constituir em “[...] solidariedade e caos, que vão servir de suporte a formas alternativas da sociabilidade e da subjetividade” (OLIVEIRA, 2008, p. 111) no processo de reconhecimento das suas próprias práticas, a partir das questões disparadas por diferentes profissionais.

Destacamos que as práticas docentes desencadeadas tanto pela SRM como pelas salas comuns foram objetos de discussão no momento dos nossos grupos focais. Para esse momento, não julgamos tais processos como definitivamente corretos ou errados, mas, para além disso, discutimos como uma possibilidade para outros espaços, ou uma tensão a ser superada a partir das propostas do grupo. Ao mesmo tempo, a formação do grupo ia se constituindo.

Importante salientar que apostamos na sala de aula comum como espaço de aprendizagem do aluno, assim como propõe a legislação educacional brasileira, o atendimento educacional especializado complementar e suplementar nas SRMs (BRASIL, 2008). Desse modo, analisamos os movimentos entre os profissionais das SRMs e da sala de aula comum.

Um de nossos objetivos foi conhecer e/ou fortalecer a relação entre esses profissionais. Dessa forma, analisamos como acontecem as trocas de experiências, visto que o atendimento educacional especializado se dá, ou pelo menos deveria ocorrer, por conta de uma dificuldade gerada na sala de aula comum.

Todos os movimentos descritos acima nos possibilitam, juntamente com os pressupostos da pesquisa-ação, apontar as principais contribuições tanto para os profissionais envolvidos, quanto para o nosso crescimento, no que tange à cientificidade da pesquisa. Para melhor situar o leitor, o quadro abaixo faz um demonstrativo dos diferentes procedimentos nos espaços-tempos da pesquisa. Vale salientar que esses momentos iam acontecendo como se fossem indissociáveis.

QUADRO 1— Procedimentos de coletas de dados

Ações	Profissionais Envolvidos/Locais	Período
Grupo Focal Oneesp	Professores das salas de recursos de Nova Venécia e demais municípios da “região noroeste do ONEESP/OEEES”	Dezembro de 2011 a dezembro de 2012
Entrevistas (nas duas escolas e na Secretaria Municipal de Educação)	Professores regentes, professores em bidocência, professores das salas de recursos multifuncionais, supervisores e profissionais da Secretaria Municipal de Educação	Setembro a dezembro de 2012
Observação participante (nas duas escolas e na Secretaria Municipal de Educação)	Momentos de aula, recreio, atendimento educacional especializado no contraturno, chegada e saída dos alunos e outras atividades extraclases	Setembro de 2012 a abril de 2013
Grupo focal na escola de Guilherme	Profissionais da escola do turno vespertino ¹⁴	Novembro de 2012
Grupo focal na escola de Elton	Profissionais da escola do turno vespertino	Mai de 2013

Jesus (2008) argumenta que nossas pesquisas devem buscar dialogar com os participantes para que suas tensões sejam superadas e assim as práticas pedagógicas mais emancipatórias possam emergir. Nesse sentido, o tipo de pesquisa aqui acordado

[...] tem servido de base para criarmos conhecimento, tendo em vista, constituir/implementar/instituir novas/outras alternativas educacionais que possam ser facilitadoras dos processos de inclusão escolar, considerando as complexas interações em contexto (JESUS, 2008, p. 143).

¹⁴ Como mencionamos, nem todos os profissionais participaram. O mesmo fato aconteceu na escola de Elton.

A partir desses saberes e práticas, concordamos com a ideia de Santos (2007), quando nos fala do desafio de “Reinventar a emancipação social”, ou seja, apostamos na emancipação desses profissionais, embora acreditemos que ela precisa ser reinventada cotidianamente para a valorização da diversidade que se constitui na sala de aula nos dias atuais. Nossa presença nesse espaço-tempo teve como objetivo colaborar para a visibilização do movimento.

No capítulo a seguir, faremos uma apresentação das políticas educacionais em favor do processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, a partir do contexto educacional de Nova Venécia.

6 AS AÇÕES DA SALA DE AULA COMUM E A ARTICULAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: OS MOVIMENTOS DA PESQUISA NO MUNICÍPIO DE NOVA VENÉCIA/ES

Falar é completamente fácil,
quando se têm palavras em mente
que expressem sua opinião.

Difícil é expressar por gestos e atitudes
o que realmente queremos dizer,
o quanto queremos dizer,
antes que a pessoa se vá.

(CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE)

Como sinaliza Drummond, vivenciar experiências é prazeroso, no entanto, quando nos propomos a contá-las para alguém, ou até mesmo expressá-las, muitas vezes somos colocados no fio da navalha, pois precisamos expressar pela escrita, pelos gestos e pelas atitudes diante do outro o vivido de forma tal que consigamos despertar sentimentos e emoções a ponto de esse outro se interessar por compartilhar conosco a caminhada.

Pensando nisso, buscamos, nesta pesquisa de Mestrado, visibilizar os movimentos constituídos ao mergulharmos na rede municipal de ensino de Nova Venécia a fim de entender as ações da sala de aula comum e a articulação com atendimento educacional especializado, visando à garantia do direito social à Educação aos alunos a quem se destinam as políticas de Educação Especial.

Para essa proposta, descreveremos o lócus de pesquisa e os desenhos políticos e pedagógicos para que os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação acessem os conhecimentos produzidos nas escolas de ensino comum, buscando entender os diferentes mecanismos adotados para a efetivação desse direito.

Por que Nova Venécia? Essa pergunta merece ganhar em nosso texto uma discussão, pois se torna lócus de nossa pesquisa por várias questões que vão além da questão afetivo-social entre a pesquisadora e o município. Para além disso,

inúmeras pistas foram se evidenciando até o momento da coleta de dados. Primeiramente, como nos diria Santos (2007), precisamos visibilizar os conhecimentos possíveis provenientes de contextos locais. Dentre as pistas sinalizadas para o município: por Nova Venécia geograficamente localizar-se em uma região que se distancia da Capital, ou das discussões da Universidade, talvez seus movimentos não fossem “olhados” pela via de uma pesquisa acadêmica; outro fator são os diferentes caminhos que o município vem desencadeando em favor da escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial.

A partir dos dados provenientes do Oneesp, percebemos que Nova Venécia dispõe de um desenho político interessante, no que tange à proposta da organização das escolas para que o atendimento educacional especializado tenha um sentido para os alunos, ou seja, aconteça de acordo com as próprias orientações legais de forma a complementar e/ou suplementar o currículo. Para tal ação, é proposta a articulação entre os diferentes espaços de conhecimentos da escola, para que os alunos tenham garantido seu direito aos conhecimentos coletivos e específicos.

Definido o espaço, buscamos descrever o contexto político, social e cultural em que emergem as ações em favor da escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial do município de Nova Venécia.

Às margens do Rio Cricaré,¹⁵ Nova Venécia se caracteriza como município que está a noroeste do Estado do Espírito Santo. Com uma extensão territorial de 1.442,158Km² (IBGE), faz divisa com oito municípios (Mapa 1), a saber: São Gabriel da Palha (sul), Ponto Belo (norte), Vila Pavão (oeste), São Mateus (leste), Barra de São Francisco e Águia Branca (sudoeste), Ecoporanga (noroeste), Boa Esperança (nordeste).

¹⁵ Originário de nascente em Minas Gerais.

Mapa 1— Os limite administrativos do município de Nova Venécia¹⁶



Fonte: Adaptado pela pesquisadora.

Contexto histórico e social

Para descrever a história do município de Nova Venécia, precisamos dizer dos povos, culturas e costumes que ajudaram a constituir-se como município. Apesar de o nome ser influenciado pelos povos europeus, mais especificamente, pelos italianos, sua composição inicial se deu pelos índios Aimorés. Esse grupo precisou fugir “[...] dos combates com as forças portuguesas, nas proximidades da foz do rio Cricaré, procurando refúgio nas serras situadas nas cabeceiras daquele rio” (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2013).

Em 1870, o major Rodrigues da Cunha, conhecido como o Barão de Aimorés, uniu-se a outros colonizadores portugueses e fundaram um núcleo populacional, o qual denominaram Serra dos Aimorés, por conta da habitação dos índios dessa tribo no local. Assim, precisaram “contar” com a “ajuda” dos escravos que o então barão havia recebido como herança (PROJETO PIP-NUK, 2012) para povoar esse núcleo populacional. Uma década mais tarde,

¹⁶ Esse mapa foi encontrado no 2º Batalhão de Polícia Militar e realizamos uma montagem para melhor situar o leitor, haja vista que não encontramos um mapa com os limites administrativos nas dependências da Prefeitura.

[...] vários grupos cearenses reuniram-se aos primeiros colonizadores e, em 1890, chegaram os imigrantes italianos para o vale do rio São Mateus. Em 1893, serra dos Aimorés foi elevada à sede de distrito do município de São Mateus¹⁷ [...] que, mais tarde passou a ser conhecida por Nova Venécia, em razão do número de italianos residentes, vindo de Veneza (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2013).

O então distrito pertencente ao município de São Mateus foi “[...] elevado à categoria de município com a denominação de Nova Venécia, pela lei estadual nº 767 de [...] 1953 [...]” (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2013). Destacamos que Nova Venécia tem 60 anos de emancipação política e, atualmente, é constituída por três distritos: a sede Nova Venécia, Guararema e o Patrimônio do XV.

É indiscutível que a cidade está carregada de marcas de sua história. Assim, a mistura das diferentes etnias, tradições e crenças pode colorir e pluralizar os espaços venecianos.¹⁸ Em relação a essas marcas “deixadas” pelos imigrantes italianos, percebemos uma forte influência da religião católica no município.

A igreja está presente em muitos espaços e a sociedade corrobora a assiduidade dessa instituição, que, pelos olhares dos próprios fiéis, muitas vezes executa o papel que deveria ser do Estado, tais como: incentivo à não utilização de agrotóxicos em lavouras, especialmente de frutas e verduras, e a criação de centro de reabilitação para usuários de drogas.

Ainda pensando nessa tradição, um dos pontos turísticos local é a gameleira (Figura 1). A história que se conta é que um morador católico da cidade “avistou uma Santa” próxima a essa árvore. Os próprios fiéis ajudaram a construir uma capela que conta com um fluxo intenso de pessoas do município e de regiões vizinhas.

¹⁷ Município vizinho de Nova Venécia.

¹⁸ Providos de Nova Venécia/ES.

Figura 1 — Gameleira



Acervo: João Geraldo Coser.¹⁹

A culinária também é influenciada pela cultura italiana: o *capelletti* (Figura 2), a taiadela e a famosa “galinha caipira com polenta” são considerados pratos típicos. Ainda convém lembrar que há um coral (Figura 3) de pessoas entre meia e terceira idade que se apresenta, principalmente em eventos festivos, com músicas típicas italianas, tais como: *La Bella Polenta* e *Tarantella*.

Figura 2 —Capelletti



Fonte:

<<http://www.massasrineli.com.br/receitas/capelletti-parisiense.html>>. Acesso em 02 de junho de 2013.

Figura 3 — Coral



Acervo: João Geraldo Coser.

Há na cidade, além da gameleira, outros pontos turísticos, como a Casa de Pedras (Figura 4) e o casarão do Barão de Aimorés (Figura 5), construídos pelos escravos.

¹⁹João Geraldo Coser é morador de Nova Venécia e colecionador de fotos antigas e atuais da cidade.

Figura 4 — Casa de Pedra



Acervo: João Geraldo Coser.

Figura 5 —Casarão em 1972



Acervo: João Geraldo Coser.

O município é bastante montanhoso. Essa geografia permite à cidade ter muitas empresas de extração de granito, tornando essa atividade a principal economia do município. As lavouras de café e a criação de animais, principalmente o rebanho bovino, ajudam a compor o cenário econômico.

Atualmente com uma população de aproximadamente 46.000 habitantes, Nova Venécia se torna o 12º município mais populoso do Espírito Santo. No *ranking* do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), ocupa o 22º lugar no Espírito Santo, lembrando que o Estado se compõe, em sua totalidade, de 78 municípios. Apresenta um PIB *per capita* de R\$11.944,68. Desse modo, classifica-se, em nível estadual na 29ª colocação no Estado (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2013).

Rico em belezas naturais, o município conta como vegetação predominante de Mata Atlântica. A Pedra do Elefante (Figura 6) é uma das belezas naturais. Atualmente recebe outorga de patrimônio municipal. Contudo, por conta da extração do granito e de outras pedras ornamentais, no passado, começou a ser explorada, mas um movimento forte da população contra tal ação impediu que essa atividade se perpetuasse, e isso fortaleceu seu prestígio atual.

Ainda pensando na representatividade do granito, uma passarela de pedestres (Figura 7) simboliza o granito na cidade. Além de seu piso ser coberto por ele, recebe o título de “capital nacional do granito” em letras garrafais. Outro monumento

que representa o granito é a Prefeitura (Figura 8), que está revestida com essa pedra, além de ter traços da arquitetura europeia.

Figura 6 — Pedra do Elefante



Fonte: <<http://www.litoraltextil.com.br/wp-content/galeria/galeria1.htm>>. Acesso em: 2 de jun. 2013.

Figura 7 —Passarela



Acervo: João Geraldo Coser.

Figura 8 —Prefeitura



Acervo: João Geraldo Coser.

Com o quantitativo populacional e econômico, interessa-nos pensar os índices escolares locais. Convém lembrar que a cultura veneziana perpassa, também, nos cotidianos escolares. A tradição da Igreja Católica se perpetua com ações e ritos. Percebemos os sinais dessa cultura imbuídos, de maneira imperceptível, nos olhos de quem está inserido, mas gritante aos olhos de pesquisador externo. Esses ritos estão tão profundamente imersos nas práticas pedagógicas a ponto de não serem problematizados.

Assim, cada escola manifesta-se de maneira particular. Abaixo a narrativa de um fato – para ilustrar essa influência – ocorrido em uma das escolas em que

pesquisávamos e que nos chamou a atenção. Como pesquisadora, estava implicada naquele espaço e sentia-me como se fizesse parte dele.

Uma professora organizou-se juntamente com seus alunos para contar uma história para toda a escola. Essa história baseava-se na inserção de um aluno negro em uma escola em que havia somente pessoas brancas. Esse menino sofria repressões por conta da cor de sua pele, decidiu, então que não queria mais frequentar aquela escola. No entanto, a lição ou a moral explicitada naquela história era a seguinte: 'se você é negro, mas, tem o coração branco, isso é o que importa, porque Jesus gosta das pessoas com o coração branco'.

Essa história me incomodou bastante. Eram dois preconceitos estampados: a questão do preconceito em detrimento ao negro e a predileção por uma religião e/ou doutrina religiosa. Como se não bastasse, devido ao fato da história ter sido contada para todos os alunos da escola, como um momento de socialização entre as turmas, a supervisora, ao final, enfatizou a ideia de Jesus, confirmando a situação religiosa e não levou em consideração a questão do preconceito com a pessoa negra (DIÁRIO DE CAMPO 11-11-2012).

Quando nos afastamos daquela situação e deixamos de lado o espanto, observamos que todos da escola naturalizavam aquele fato. Para aquelas profissionais, o princípio da laicidade não havia se quebrado, pois talvez muitas delas não tiveram a oportunidade de discutir tal assunto, e a falta de problematização do tema faz com que elas interpretem a questão como sendo comum, "a forma de ser".

Por essa via, acreditamos que as marcas da história estão, ainda, fortes no nosso contexto e nas nossas escolas, pois, quando pensamos no surgimento da Educação no Brasil, percebemos a influência da Igreja, extremamente fortalecida pela presença hegemônica da população de origem italiana. É nesse contexto que passamos a discutir a organização do ensino municipal.

Para tanto, exploraremos, neste capítulo, o processo de investigação que se constituiu a partir de três frentes de trabalho. A primeira diz respeito à construção do problema de investigação que se originou a partir das discussões sobre as atuais políticas para a oferta do atendimento educacional especializado e nossa participação no estudo *Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em*

rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns (Oneesp, UFSCar).

A segunda frente teve como objetivo apresentar e discutir o atual cenário educacional do município de Nova Venécia. Assim foi descrito o quantitativo de alunos e escolas e a organização da educação para atender às demandas urbanas e do campo.

A terceira frente de trabalho se reportou à apresentação da política de Educação Especial no município de Nova Venécia e aos movimentos constituídos para o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e a oferta do atendimento educacional especializado para essa população de estudantes, além de compreender as políticas se materializando em duas unidades de ensino fundamental com matrícula de alunos público-alvo da Educação Especial em sala de aula comum e com diferentes perspectivas de atendimento educacional especializado. Nesta fase, evidenciamos as contribuições da pesquisa-ação no delineamento de propostas pedagógicas que se desafiaram a articular as necessidades coletivas e individuais de aprendizagem dos alunos.

6.1 A PARTICIPAÇÃO NO ONEESP: INSTITUINDO A QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO

A composição desta primeira frente de trabalho tem estreita relação com nossa formação no Curso de Pedagogia e nossa participação no grupo de pesquisa *Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar* (ano de formação 2010) da linha Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes.

No grupo de pesquisa, vários estudos se direcionam a investigar as políticas de Educação Especial na garantia do direito à Educação aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Dentre as questões discutidas, ganhou espaço no debate o funcionamento das salas de recursos multifuncionais para a oferta do atendimento educacional especializado

que, segundo a Política Nacional de Educação Especial, em uma perspectiva inclusiva (2008), tem as seguintes atribuições:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no 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 (BRASIL, 2008, p. 16).

Além das discussões do grupo de pesquisa, a participação no estudo *Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns* foi outro movimento que impulsionou nosso interesse pelo desenvolvimento dessa investigação, já que podíamos nos envolver em discussões políticas que buscavam entender o impacto da política especializada na escolarização dos alunos.

Nas discussões provenientes deste estudo, especificamente com o desdobramento do Estado do Espírito Santo, conhecemos realidades distintas no que se refere à oferta do atendimento educacional especializado em diferentes municípios do Estado. Assim, ao conhecermos os profissionais que atuam nas SRMs de Nova Venécia, bem como seus processos de trabalho, fomos delineando o problema de investigação que buscou articulações pedagógicas entre a sala de aula comum e os serviços de apoio especializado.

A partir desse momento, fomos nos aproximando das profissionais que atuam no município de Nova Venécia e, assim, passamos a ouvir as principais tensões existentes na Educação Especial do município, o que possibilitou que realizássemos o primeiro movimento para esta pesquisa: a construção do problema de investigação.

Dessa forma, as professoras das SRMs discutiam conosco suas inquietações em frente ao trabalho com os alunos público-alvo da Educação Especial, que se delineavam em torno das questões explicitadas abaixo:

Professora E: Vivemos um problema [...] nossos momentos de orientação aos professores regentes é pequeno, porque, às vezes, nos dividimos em mais de uma escola [...]. Este trabalho se torna mais complicado com a segunda etapa do ensino fundamental [...], pois são mais professores.

Professora A: Concordo com 'E', eu acho que, se trabalhássemos em uma sala, teríamos mais tempo para o planejamento com esses professores [...]. Você sabe [...] muitos não têm formação alguma.

Professora G: Uma questão que às vezes confunde é a atuação do professor bidocente²⁰ em sala de aula. O professor regente, por ter este profissional em sala, muitas vezes não vê o aluno com deficiência como responsabilidade dele, mas sim, do bidocente (GRUPO FOCAL ONEESP, 3 de agosto de 2012).

As questões que envolviam organização das SRMs para a oferta do atendimento educacional especializado, bem como as repercussões das políticas de Educação Especial na Educação eram recorrentes nas falas das participantes durante os diferentes momentos dos grupos focais do Oneesp. Entretanto, percebíamos que, mesmo com todas as inquietações, havia movimentos interessantes para a garantia do direito à Educação para os alunos que demandavam apoios especializados. A articulação entre o ensino comum e o atendimento educacional especializado se constituía como um movimento ainda em construção. Havia indícios, mas eles se apresentavam, pela própria visão das profissionais, como insuficientes.

Quando nos propusemos a investigar tal movimento, em busca de valorizar, provocar e, talvez, pensar em novos/outros caminhos possíveis para favorecer a articulação entre os dois espaços de conhecimentos, encontramos uma abertura, uma vontade de pensar junto por parte daquelas profissionais, que, em conjunto, refletiam como a pesquisa poderia ser desenvolvida.²¹

Professora E: Acho que a melhor sala para a realização da pesquisa – nós até já havíamos conversado antes – seria na sala de Inês.

²⁰ Professor com formação em alguma licenciatura e com curso na área de Educação Especial, que atua juntamente com o professor regente na sala de aula comum. Mais à frente analisaremos tal política.

²¹ Discutíamos com as profissionais do município de Nova Venécia em momentos que não se limitavam à discussão no grupo focal do Oneesp. Muitas vezes a conversa se estendia no lanche, almoço e até mesmo no caminho de volta para casa (quando o encontro era realizado em outro município).

Pesquisadora: Por quê?

Professora E: Não pense que é porque a gente não quer você [...]. Mas, na sala de Inês, ela mesma concordou, há um aluno que não estuda na escola, mas é atendido na sala dela.

Professora Inês: Sabemos que o foco é a articulação [...]. Mas gostaríamos que investigasse um aluno da minha escola e o caso que 'E' falou também.

Pesquisadora: Seria interessante, até mesmo para pensar nas diferentes possibilidades de articulação (GRUPO FOCAL ONEESP, 3-8-2012).

A partir dessa proposta, começamos a pensar nos caminhos a serem desenvolvidos acerca dos diferentes contextos escolares. Uma escola estava organizada para atender aos alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental e a outra oferecia todos os níveis dessa etapa de ensino.

Com o objetivo de fortalecer o debate, conversamos com as profissionais sobre a articulação entre os conhecimentos inerentes à Educação e aos da Educação Especial. Assim, percebemos:

Professora C: Este tema ainda precisamos fortalecer. Existem momentos de planejamento, mas eu entendo o que você fala [...] de uma ação mais em conjunto [...] pensando junto e envolvendo todos da escola.

Pesquisadora: Talvez nossos estudos pudessem estar contemplando esta articulação, até mesmo porque, em Nova Venécia, existem vários profissionais que necessitariam estar envolvidos: o professor da SRM, o professor regente, o professor em bidocência e até mesmo o supervisor.

Professora G: Essa é uma dificuldade, envolver o supervisor. Ele até participa, mas às vezes (DIÁRIO DE CAMPO ONEESP, 3-8-2012).

Esse movimento se deu por conta da nossa perspectiva teórico-metodológica, a pesquisa-ação. Nessa perspectiva, os sujeitos envolvidos fazem parte da pesquisa e atuam, também, como pesquisadores (BARBIER, 2004). Assim, a necessidade de articular os conhecimentos era visivelmente necessária, mas, para isso, os profissionais precisavam ressignificar suas próprias funções/ações dentro da escola. Ser profissional na atual proposta inclusiva implica desenhar novos/outros saberes para sua própria conduta dentro da escola.

Nosso objetivo seria entender os movimentos disparados no que tange à articulação da sala de aula comum com o atendimento educacional especializado, mas, para tal estudo, entendemos ser fundamental conhecer, “desde dentro”, o cenário educacional do município, bem como as políticas públicas de Educação Especial e sua materialização nos dois diferentes contextos escolares.

6.2 O CONTEXTO EDUCACIONAL DE NOVA VENÉCIA

Neste item, faremos uma discussão da organização do ensino no município de Nova Venécia. Vale destacar que nosso olhar é voltado para a rede municipal de ensino que se caracteriza como Sistema de Ensino e, portanto, é responsável pelo planejamento e execução de estratégias que atendam a todos os alunos em suas etapas e modalidades de ensino. Pressupõe que

[...] o sistema resulta da atividade sistematizada; e a ação sistematizada é aquela que busca intencionalmente realizar determinadas finalidades. É, pois, uma ação planejada. Sistema de ensino significa, assim, uma ordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais preconizados para a população à qual se destina. Supõe, portanto, o planejamento (SAVIANI, 1999, p. 119-120).

Com a definição de Saviani, entendemos a Educação de Nova Venécia organizada de maneira a atender uma realidade local. Assim, a Lei Orgânica de 5 de abril de 1990 enfatiza, em seu art. 192, que “[...] o município manterá em seu sistema de ensino em colaboração com a União e o Estado, atuando, no ensino fundamental, pré-escolas e creches” (NOVA VENÉCIA, 1990, p. 94).

A fim de configurar o cenário educacional do município, descreveremos, também, o quantitativo de matrículas das outras dependências administrativas, tornando possível, no dizer de Santos (2007), visibilizar os movimentos locais.

Pela via do Censo Escolar (2012), constatamos que Nova Venécia possui, em sua rede municipal de ensino, cerca de 8050²² alunos matriculados, correspondendo a

²²Todos os dados relacionados com o quantitativo de alunos e escolas são provenientes do Censo Escolar de 2012.

17,5% da população municipal. Salientamos que o ensino médio, na rede pública, é oferecido pela Secretaria de Estado da Educação (Sedu) e pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Há, também, as escolas particulares, que, por conta da configuração de Sistema de Ensino, seguem orientações da Secretaria Municipal de Educação (Nova Venécia, 1990). Para melhor compreensão do leitor, as Tabelas (2, 3, 4 e 5) mostram-nos a realidade local das escolas da educação básica do município.

Tabela 2—Quantitativo de alunos por unidade de ensino/ Rede Municipal (continua)

Rede Municipal		
Zona Urbana		
Descrição das Unidades de Ensino	Quantitativo das unidades de ensino	Quantitativo de alunos
Centro de Educação Infantil – 0 a 3 anos ²³	1	105
Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) – 3 a 5 anos	6	974
Centros Municipais de Educação em Tempo Integral (CMEITI) – 1 a 5 anos	3	404
Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) ²⁴ – Grupo 5 ao 9º Ano	1	227
Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) ²⁵ – 1º ao 3º	2	4732
Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) – 1º ao 5º	1	
Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) ²⁶ – 1º ao 9º	6	
Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) ²⁷ – 6º ao 9º	1	
Total – Zona Urbana	21	6442
Zona Rural		
Descrição das Unidades de Ensino	Quantitativo das unidades de ensino	Quantitativo de alunos
Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) ²⁸ – 03 a 05 anos ²⁹	3	137
Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) ³⁰ – Grupo 4 ao 9º Ano	4	764
Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) ³¹ – 1º ao 5º	31	587

²³ Essa unidade de ensino, mantida pela Prefeitura, configura-se como uma escola privada sem fins lucrativos.

²⁴ Com o intuito de atender às demandas da educação infantil, em um determinado bairro, fundou-se a EMEIEF. Nessa organização, há a matrícula de estudantes desde o último ano da educação infantil até o nono ano do ensino fundamental.

²⁵ Essas escolas são consideradas Polo de Alfabetização. De acordo com seus objetivos, propõe-se “[...] atender alunos da rede de ensino municipal com idade apropriada para o ciclo de alfabetização[...]” (NOVA VENÉCIA, 2009b, p.7) com alunos de seis, sete e oito anos de idade, geralmente oriundos da educação infantil ou que devem ser matriculados do 1º ao 3º anos do ensino fundamental e que residem na região central do município.

²⁶ Cabe destacar que três dessas escolas atendem à modalidade da EJA no período noturno.

²⁷ Essa escola atende à modalidade de EJA no diurno.

²⁸ Alguns desses CMEIs são divididos em forma de anexos, normalmente uma sala nos patrimônios rurais, a fim de atender às demandas.

²⁹ Com o objetivo de atender às demandas locais, esses CMEIs estão subdivididos como salas anexas por grande parte da zona rural.

³⁰ Essas escolas localizam-se nos distritos do município.

³¹ Atendendo às pequenas comunidades rurais, essas escolas funcionam normalmente com uma sala com alunos do 1º ao 5º ano, de maneira multisseriada, ou seja, alunos de séries diferentes estudando na mesma sala.

Tabela 2 —Quantitativo de alunos por unidade de ensino/ Rede Municipal (conclusão)

Escolas Municipais Comunitárias da Pedagogia da Alternância (EMCOR) ³²	3	227
Total – Zona Rural	41	1715
Total – Educação Municipal de Nova Venécia	61 escolas	8157 alunos

Fonte: Censo Escolar/2012.

Tabela 3 —Quantitativo de alunos por unidade de ensino/Rede Privada com fins lucrativos

Rede Privada com fins lucrativos		
Zona Urbana		
Descrição das Unidades de Ensino	Quantitativo das unidades de ensino	Quantitativo de alunos
Escola de Educação Infantil (84 matrículas) ao 9º ano do Ensino Fundamental	1	333
Escola de ensino Médio	1	92
Total – Educação Privada de Nova Venécia	2	425

Fonte: Censo Escolar/2012.

Tabela 4 —Quantitativo de alunos por unidade de ensino/Rede Estadual

Rede Estadual		
Zona Urbana		
Descrição das Unidades de Ensino	Quantitativo das unidades de ensino	Quantitativo de alunos
Escola Estadual de Ensino Médio	2	1381
Total – Zona Urbana	2	1381
Zona Rural		
Descrição das Unidades de Ensino	Quantitativo das Unidades de Ensino	Quantitativo de alunos
Escola de Ensino Fundamental e Médio	2	732
Escola Estadual de Ensino Médio	1	80
Total – Zona Rural	3	812
Total – Educação Estadual de Nova Venécia	4	2193

Fonte: Censo Escolar/2012.

Tabela 5 — Quantitativo de alunos por unidade de ensino/ Rede Federal

Rede Federal		
Zona Urbana		
Descrição das Unidades de Ensino	Quantitativo das unidades de ensino	Quantitativo de alunos
Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) – Ensino Médio Tecnólogo	1	350
Total- Educação Federal de Nova Venécia	1	350

Fonte: Censo Escolar/2012.

Com a descrição do quantitativo de escolas e de matrículas do campo e da cidade, percebemos alguns movimentos. No que tange à educação infantil, tanto na zona urbana quanto no campo, encontramos um baixo quantitativo de matrículas, pois, segundo os dados do IBGE (2013), há no município cerca de 3.700 crianças com idade entre zero e cinco anos.

³² De acordo com o projeto municipal, “[...] a Alternância é um sistema de formação, cujo princípio educativo e a aprendizagem são organizados em função do trabalho, permitindo períodos de formação na sede da escola, que se alternam com períodos no meio sócio-profissional. O estudante vivencia, de forma alternada, experiências de formação na sede da escola, conjugadas com as experiências que a família e a comunidade lhe proporcionam, durante o período em que permanece em alternância no meio familiar” (NOVA VENÉCIA, 2012).

Onde estão essas crianças? Uma questão se coloca ao analisarmos a Emenda Constitucional nº 59 que altera o documento inicial da Constituição Federal, ao estabelecer a obrigatoriedade da matrícula aos alunos de 4 a 17 anos idade (BRASIL, 2009). Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, que altera a LDB (nº 9.394/96) e reforça o documento da Constituição Federal.

Por essa via, compreendemos que o Estado se responsabiliza insuficientemente em garantir o acesso aos alunos na faixa etária da educação infantil. Os dados relativos às matrículas dos alunos entre quatro e cinco anos também de mostram insuficientes, embora reconheçamos que há uma maior movimentação por conta do Estado.

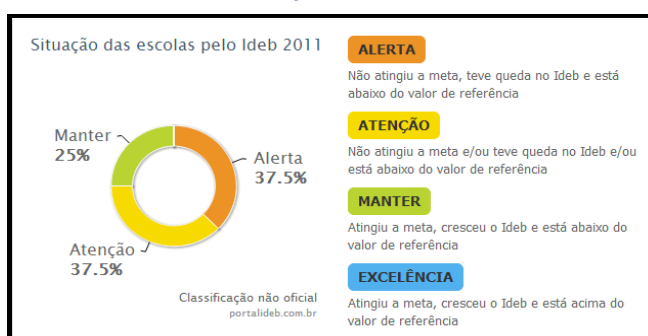
Ao verificarmos a descrição dos dados na zona rural, concluímos que o desenho das escolas permite que os alunos vivenciem os currículos comuns, mas tenham suas especificidades locais atendidos. As escolas que contemplam a pedagogia da alternância (Emcor) recebem, em sua maioria, alunos filhos de pequenos e médios agricultores que apresentam interesse pelo cultivo da terra, haja vista as aulas destinadas a esses saberes.

Ao focarmos os dados (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2013) populacionais com o ensino fundamental (6 a 14 anos), verificamos que, na zona urbana e rural, existem aproximadamente 4.625 e 2.410 pessoas nessa idade, respectivamente. Dessa forma, podemos concluir que aos alunos da cidade e do campo lhes é garantido o acesso às escolas. Até mesmo porque essa etapa de ensino, segundo a própria orientação legal, se configura como obrigatória tanto no que diz respeito à oferta do Estado, como à exigência às famílias que matriculem seus filhos (LDB nº 9.394, 1996).

Abaixo percebemos que o ensino fundamental em Nova Venécia caminha em duas direções segundo as avaliações do MEC (ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2011). Os Gráficos 1 e 2 sinalizam sobre a “qualidade” da Educação nas séries iniciais e finais dessa etapa de ensino.

Gráfico 1— IDEB - situação anos iniciais

Fonte: Portal IDEB/2011.

Gráfico 2 — IDEB - situação anos finais

Fonte: Portal IDEB/2011.

Ao compararmos os dois Gráficos (1 e 2), percebemos o distanciamento entre as etapas do ensino fundamental. Ainda convém problematizar que a Educação, nas séries finais do ensino fundamental (Gráfico 2), precisa ser repensada. Por esse caminho, compreendemos que as diferentes escolas apresentam variados índices. Um questionamento nos provoca: se a rede municipal se configura como Sistema de Ensino, porque tamanha discrepância entre as escolas?

Acreditamos que, para essa “pergunta forte”, “ainda não” encontramos “respostas fortes”. Ao nosso olhar, as avaliações de larga escala se configuram como política neoliberal, tendendo a invisibilizar os contextos e as experiências locais, colocando, assim, o aluno e o professor em uma situação de enquadramento. Essa proposta política de Educação, nos dizeres de Santos (2006), evidencia uma forma de pensar o mundo, a razão indolente, que desperdiça o que é local e supervaloriza o global.

Com as questões emergentes, buscamos os dados dos alunos público-alvo da Educação Especial. Com o objetivo de visibilizar o atual cenário da Educação

Especial da rede municipal, indicamos, a partir do Censo Escolar (2012), os dados referentes a esse grupo de alunos. Por essa via, deparamo-nos com 133 (1,65% da matrícula) alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (na organização urbana e rural).

Ao examinarmos os dados sobre o Espírito Santo, constatamos que o índice estadual é de 2,3% de matrículas. No entanto, quando buscamos os dados relativos das escolas urbanas e das escolas do campo, percebemos uma distância considerável. Cabe destacar que a matrícula de Educação Especial no Espírito Santo é de 93,9% nas escolas urbanas e apenas 6,1% nas do campo (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2011).

Na Tabela abaixo, identificamos o quantitativo desses alunos, a partir da organização escolar/modalidade e por especificidade em Nova Venécia

Tabela 6 — Quantitativo de alunos público-alvo da Educação Especial por organização municipal escolar

Especificidade	Zona Urbana				Zona Rural				Subtotal
	CMEI	CMEITI	EMEIEF	EME F	EMEF (multisseriada)	EMEIEF	EMCO R	CMEI	
Deficiência Auditiva				1		1			2
Surdez		1	1	8		1			11
Deficiência Intelectual	1		2	70		9	1		83
Baixa Visão				7	1				8
Deficiência Física	1		1	15	2	1			20
Deficiência Múltipla				1					1
Síndrome de Asperger				4					4
Autismo			1	2		1			4
TOTAL = 133 alunos com deficiência e TGD³³									

Fonte: Prefeitura Municipal de Nova Venécia.

Os dados evidenciam que, em Nova Venécia, não se encontram alunos com indicativos de altas habilidades/superdotação. Sendo assim, toda vez que for referido no texto o público-alvo da Educação Especial em Nova Venécia, essa especificidade não será considerada.

³³ Segundo a coordenadora de Educação Especial, só foram considerados os alunos com o laudo médico.

Outra questão nos inquieta: os dados da Tabela 6 demonstram que há uma predominância de matrículas de alunos com deficiência intelectual e que a educação infantil tem, relativamente, poucos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento.

Cabe destacar que 40 dos alunos com deficiência intelectual estão na Educação de Jovens e Adultos diurno. Isso se deve ao movimento político-educacional do Espírito Santo, que não considera as instituições especializadas como escolas. A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva inclusiva (2008), orienta os sistemas de ensino, evidenciando a escola comum como o espaço onde as aprendizagens escolares de todos devem acontecer. Por esses movimentos, o município começou a pensar que as pessoas que frequentavam a instituição especializada precisavam ter acesso à escola, entretanto, por não se encontrarem em idade escolar, os mesmos alunos necessitavam cursar a EJA.

Levando em consideração que grande parte dessas pessoas utiliza medicações noturnas, de acordo com as famílias, não tem independência para sair à noite, dentre outras razões, a cidade de Nova Venécia começou a fomentar a possibilidade da EJA diurna.

Vale ressaltar que, para a efetivação dessa política, a Secretaria de Educação levou em consideração outros aspectos, como o de pessoas que trabalham no período noturno terem a possibilidade e garantia da Educação. No entanto, houve uma predominância de matrícula de alunos com deficiência. Essa situação, mesmo sem uma intenção inicial, acabou por instituir uma classe especial dentro de uma unidade de ensino municipal. Tal fato se contrapõe à política local de inclusão escolar.

Em relação ao baixo quantitativo de matrículas referente aos alunos com demandas educativas especiais por deficiência e transtornos globais do desenvolvimento na educação infantil, uma hipótese se faz coerente: a obrigatoriedade da matrícula. Como mencionamos, o município precisa investir ainda mais nessa etapa de ensino, pois o baixo quantitativo de alunos nessa idade, principalmente entre zero e três

anos, não se refere somente aos alunos em questão, mas sim à população veneciana.

Para além disso, “[...] no censo as crianças que aparecem [os alunos público-alvo da Educação Especial], são aquelas com o diagnóstico fechado [...]. Alguns estão sendo encaminhados, mas é mais demorado” (COORDENADORA da Equipe de Educação Especial, 19-2-2013).

Mediante as problematizações, no que tange à necessidade da matrícula o quanto antes na rede regular de ensino, a mesma coordenadora destaca que, no ano de 2013, houve uma tentativa em fomentar uma parceria com a Secretaria de Saúde, com o objetivo de que essa instituição informasse à Equipe de Educação Especial quando houvesse diagnóstico³⁴ de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Assim, acrescenta que o trabalho da equipe começaria com orientações às famílias para que matriculassem seus filhos no ensino comum e também com indicação da escola.

Ainda analisando a Tabela 6, embora a Educação Especial na organização do campo não tenha uma proporção de análise sistemática, evidenciamos essa modalidade de ensino, pois ressaltamos a experiência local. Constatamos que, embora haja 1,65% de alunos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, no que se refere à relação entre zona urbana e rural, registramos uma disparidade. Concluímos que, na educação do campo de Nova Venécia, 0,99% são alunos com as especificidades aqui salientadas, enquanto, na cidade, foi considerado 1,83%. Importante destacar que a diferença entre a educação do campo e a educação urbana é expressivamente menor quando relacionadas com os dados do Estado do Espírito Santo (CENSO ESCOLAR, 2012).

Muito se discute atualmente sobre a interface Educação do Campo e Educação Especial. Pesquisas mostram que a insuficiência das políticas públicas compromete a organização da Educação do Campo e, em consequência, a Educação Especial.

³⁴ Vale destacar que há outros meios de iniciar o diagnóstico no município. Mais à frente iremos problematizar essa questão. Entretanto, como há uma defasagem de matrículas na educação infantil, principalmente com os alunos entre zero e três anos, normalmente o primeiro contato, nesses casos, é realizado com a saúde.

Caiado (2010) e Anjos (2013) problematizam, também, a carência de pesquisas científicas que enfatizam essa questão e nos desafiam, quando apontam que, em nível de País, encontramos 1,02% de matrículas do campo para os alunos público-alvo da Educação Especial. Essa porcentagem está bem próxima, quando pensada a realidade de Nova Venécia.

6.3 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM NOVA VENÉCIA: AS ESPECIFICIDADES DOS MOVIMENTOS LOCAIS E SUAS APROXIMAÇÕES COM AS POLÍTICAS GLOBAIS

Com todos os movimentos nacionais em favor da escolarização de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, institui-se, em meados de 2006, na Secretaria Municipal de Educação de Nova Venécia, a Equipe de Educação Especial.

Tal setor é composto por profissionais³⁵ da Educação, bem como por um psicólogo e por um fonoaudiólogo. Os profissionais da área clínica têm a responsabilidade de prestar orientações às famílias e às escolas, quando há necessidade de encaminhamentos para especialistas.

Cabe destacar que, em diferentes mandatos de prefeitos, por influência política ou não, a Equipe de Educação Especial se organizou com diferentes profissionais, no entanto a coordenadora dessa equipe sempre permaneceu, desde a criação até os dias atuais, visto que ela esteve envolvida nas lutas em prol da garantia do direito à Educação desses sujeitos.

Interessante pensar que a Educação Especial de Nova Venécia vem caminhando lado a lado com as orientações nacionais. Mas, para além dos encaminhamentos do MEC, como a inclusão do aluno na escola de ensino comum, o investimento na

³⁵ Ao iniciarmos nossa pesquisa em 2012, a Equipe de Educação Especial era composta por uma coordenadora com formação em Educação Física e Pedagogia, uma pedagoga e uma fonoaudióloga. Com o novo mandato em 2013, há uma reconfiguração do setor, de maneira que a coordenadora permanece, e há a contratação de duas pedagogas, uma psicóloga e uma fonoaudióloga. A contratação dos dois últimos profissionais pauta-se na ideia de orientação às famílias, aos professores e aos encaminhamentos para a área da saúde.

formação continuada dos professores, a contratação de profissionais especializados para ações colaborativas dentro da escola e a instalação de salas de recursos multifuncionais para a oferta do atendimento educacional especializado, para darmos alguns exemplos, o município problematiza como essas ações vêm sendo instituídas/vividas pelas diferentes unidades de ensino da rede.

Embora a Lei Orgânica (1990) do município, em seu art. 208, dispunha sobre “[...] **garantia da educação especial**, até 18 anos **em classes especiais**, para a pessoa portadora de deficiência que efetivamente não possa acompanhar as classes regulares” (NOVA VENÉCIA, 1990, p. 99, **grifo nosso**), percebemos que essa orientação legal não é a que se exerce na política em ação.

Ainda convém lembrar que o ano de estruturação dessa lei foi representado, no País, por movimentos das instituições especializadas de caráter filantrópico em assumir a “escolarização” dos sujeitos da Educação Especial. Entretanto, com as orientações nacionais e o movimento da própria Secretaria de Educação, o conceito do direito à Educação para esses alunos, no município, foi se delineando em outra perspectiva.

Assim sendo, com o objetivo de acompanhar e subsidiar as ações das escolas, em 2009, é estabelecida a Resolução nº 11,³⁶ que “[...] Institui Diretrizes Municipais para a Educação Especial na Educação Básica do Município de Nova Venécia”. O documento foi construído em diálogo com os diferentes profissionais da Educação, que atuam nas escolas e na Secretaria de Educação e que compõem o Conselho Municipal de Educação. Dessa forma, todo o trabalho do ensino comum, no que diz respeito à Educação Especial, passa a ser realizado em consonância com essas diretrizes, aprovadas pelo Conselho.

No art. 3, é visível a responsabilidade da Educação Especial e sua articulação com o ensino comum.

³⁶ Importante salientar que as diretrizes foram pioneiras no interior do Estado do Espírito Santo (Vitória já contava com tal direcionamento).

Art. 3º - Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se serviços educacionais organizados para apoiar, complementar, suplementar os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades específicas.

A preocupação do município em incluir os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação é bastante notória. Assim, no art. 5º, é descrito o público-alvo da Educação Especial como sendo aqueles alunos que, no processo da escolarização, apresentam:

- I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares;
- II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos;
- III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (NOVA VENÉCIA, 2009a, p. 2-3).

Percebemos que essa definição do público-alvo está em consonância com Resolução nº2 (MEC/SEESP, 2001) embora notemos que, ao final desse documento, fica explícito que a política do município é permeada pela Política Nacional de Educação Especial de 2008, em que são contempladas as definições dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Segundo a gestora do setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Nova Venécia,³⁷ a história da Educação Especial no município começou com as classes especiais para deficientes auditivos e visuais, como também com a instituição especializada para atender às outras demandas.

A ausência/insuficiência de acesso aos documentos legais (locais e globais) que discutissem a escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação permitiu que a Associação de

³⁷ O nome da entrevistada não será evidenciado por conta do compromisso ético da pesquisa. As informações que durante o texto explicitaremos são referentes a uma entrevista (organizada pelo ONEESP), realizada no próprio município, no dia 17 de outubro de 2011.

Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) fosse a responsável pela Educação Especial até 2006.

A gestora complementa que, em 2004, o município passa a ser polo de formação dentro do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade do MEC. Tal fato proporcionou uma fomentação em torno da Educação Especial. Nesse sentido, faz-se necessário esclarecer o que a Seesp/MEC chama de município polo.

O Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade em todos os estados e Distrito Federal, envolvendo 106 municípios-polo que atuam como multiplicadores para municípios da sua área de abrangência, compreendendo atualmente 1.869 municípios (BRASIL, 2005, p. 9).

Dessa maneira, o programa em questão teve como princípio formar os professores e/ou gestores para que suas práticas fossem “inclusivas”. O município polo, com uma ação multiplicadora, deveria organizar encontros formativos contemplando os outros municípios que compunham a região de abrangência (BRASIL, 2005).

Os seminários nacionais e os cursos regionais têm duração de 40h onde são trabalhados os seguintes eixos temáticos: 1. Inclusão: Um Desafio para os Sistemas Educacionais; 2. Fundamentos e Princípios da Educação Inclusiva; 3. Valores e Paradigmas na Atenção às Pessoas com Deficiência; 4. Diversidade Humana na Escola; 5. Concepções, Princípios e Diretrizes de um Sistema Educacional Inclusivo; 6. Referenciais Nacionais para Sistemas Educacionais Inclusivos: Fundamentação Filosófica, o Município, a Escola e a Família; 7. Escola e Família: um Compromisso Comum em Educação; 8. Educação Infantil no Sistema Educacional Inclusivo; 9. Orientações e Marcos Legais para a Inclusão; 10. Experiências Educacionais Inclusivas; 11. Atendimento Educacional Especializado para Deficiência Mental; 12. Tecnologias Assistivas no Processo Educacional; 13. Surdocegueira: Processo de Ensinar e Aprender; 14. Educação de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação; 15. Inclusão de Alunos Surdos/Deficiência Auditiva; 16. Inclusão de Alunos Cegos/Deficiência Visual; 17. Inclusão de Alunos com Autismo (CAIADO; LAPLANE, 2008, p. 2).

O município entende que o fomento de espaços de formação continuada privilegia a transformação de práticas pedagógicas, assim esse espaço propicia a discussão da flexibilização do currículo, modos diferenciados da avaliação da aprendizagem, bem como constitui conhecimentos que valorizam a pessoa com deficiência e a aposta em sua aprendizagem. Dessa maneira, além das formações orientadas pelo MEC

que ao nosso olhar se configuram ainda de maneira engessada – na Resolução Municipal (nº 11), a garantia dessa política é citada em vários trechos. Faremos uma melhor explanação dessa política (item 6.3.3).

A partir dessa perspectiva e em busca de incluir o aluno com necessidades educativas especiais³⁸ no contexto da sala de aula comum, em 2006, com a organização da equipe de Educação Especial, começa-se a instituir um diálogo com a instituição especializada para a transição dos alunos ali matriculados para a rede regular de ensino.

O primeiro momento seria o de inserir os alunos em sala de aula comum e, já no final de 2007 e início de 2008, tem início o processo de contratação do profissional para atender às SRMs implantadas com o apoio do MEC.³⁹

É evidenciada, nas falas da gestora, a relevância da articulação com o MEC e a importância da autonomia da Secretaria Municipal de Educação de Nova Venécia em desenhar uma política para contemplar tais demandas. Quando problematizamos as aproximações com o MEC, suas implicações legais e a implementação de políticas de atendimento educacional especializado, observamos que o município adota os movimentos nacionais como norteadores da ação local.

Ao nosso olhar, a Equipe de Educação Especial vem se fortalecendo cada vez mais. Dessa forma, tem credibilidade tanto nas escolas quanto dentro da própria Secretaria de Educação. No entanto, percebemos que tal setor ainda atua no município de maneira um tanto isolada dos outros setores, tais como, educação infantil e ensino fundamental. Evidencia-se, ainda, a necessidade de práticas de articulações entre os diferentes setores da própria Secretaria de Educação.

Isso se torna visível na conversa da Secretária de Educação com a Equipe de Educação Especial: “[...] tudo o que vocês me pedem eu procuro fazer o mais rápido

³⁸ Termo utilizado de acordo com a Lei nº 9394, de 1996.

³⁹ Cabe destacar que a Resolução nº 4, de 2009, referenda o AEE ofertado na sala de recursos multifuncionais, mas o município, como polo do MEC, já contemplava essas salas em sua rede regular de ensino, nos anos de 2007 e 2008.

possível, pois o trabalho de vocês é fundamental para nós. Até porque eu ainda estou entendendo o assunto [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 19-2-2013)”.

A partir da fala da secretária (ano de 2013), percebemos uma confiança na Equipe de Educação Especial por parte de toda a Secretaria de Educação. Embora o sentimento do “não saber lidar” nos preocupe, pois se perpetua em falas de profissionais da escola e da própria Secretaria, essa lacuna, ao nosso olhar, precisa ser superada, se quisermos um diálogo da Educação Especial nas/com as diferentes etapas de ensino.

O sentimento acima descrito se materializa, também, nos cotidianos escolares. Dessa maneira, a Equipe de Educação Especial está em contato com as escolas, pois há um trabalho de orientação, quando há indicativos da Educação Especial. Entretanto, às vezes, pela falta de formação/orientação dos profissionais da escola, essa equipe é vista como a responsável por articular movimentos, favorecendo a inclusão – tais como: orientação às famílias, aos professores e encaminhamento aos profissionais da saúde – de pessoas que não se configuram como público-alvo da Educação Especial, mas, por questões sociais e de dificuldade de aprendizagem, necessitam de olhares diferenciados.

Essa realidade acaba por afetar o serviço e o atendimento da Equipe de Educação Especial nos cotidianos escolares.

[...] se a gente não começar a focar nas questões específicas da Educação Especial e continuar indo às escolas orientando professores que insistem em dizer que o aluno com dificuldade de aprendizagem tem deficiência e precisa de atendimento da Educação Especial [...], nosso trabalho ficará comprometido (PSICÓLOGA da Equipe de Educação Especial, DIÁRIO DE CAMPO, 11-3-2013).

Entendemos que esse movimento é histórico, pois, ao analisarmos as políticas orientadoras da Educação Especial, percebemos que a definição dos alunos contemplados por essa modalidade, ao longo dos anos, foi ganhando diferentes nuances. Em 2008, a Política de Educação Especial, em uma perspectiva inclusiva, define, então, o público-alvo. Ao nosso olhar, esse movimento ainda precisa ser reconhecido pelos profissionais da escola.

Todavia, acreditamos que a argumentação da psicóloga é válida, pois a equipe precisa realmente atender à demanda que lhe compete, até mesmo porque o trabalho consiste não só na orientação de pais e professores, mas se fazem necessários momentos de reflexão sobre a prática pedagógica, bem como organização e viabilização de encontros formativos.

A questão do diagnóstico se coloca, ainda, como um dos aspectos desafiantes das políticas em ação, não é definidor no processo de acesso ao conhecimento desses alunos, visto que, por si só, não garante práticas pedagógicas inclusivas, mas entendemos que pode sustentar discussões possíveis para que os alunos sejam atendidos quanto às suas especificidades.

Vale destacar que, normalmente, há uma observação desses alunos na sala de aula regular, tendo em vista avaliar a necessidade de serviços específicos da Educação Especial e, sobretudo, do atendimento educacional especializado. Em seguida, o aluno passa por uma avaliação dos professores e da equipe gestora da própria escola. Posteriormente, a Equipe de Educação Especial da Secretaria de Educação avalia e convida a família para encaminhamentos aos “[...] serviços de Saúde, Assistência Social, Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário” (NOVA VENÉCIA, 2009a, p. 3).

Destacamos que Nova Venécia conta com a Secretaria de Saúde e o Sistema Único de Saúde (SUS)⁴⁰ para as ações da saúde. No entanto, a gestora de Educação Especial relata sobre a demora para o atendimento e fechamento do diagnóstico. Segundo ela, o fechamento do diagnóstico não é um impeditivo para a participação do aluno no atendimento educacional especializado, mas auxilia no processo de encaminhamentos tanto na área educacional quanto da saúde. Ressaltamos, também, que o diagnóstico não passa pela “triagem” da instituição especializada.

⁴⁰No município há um hospital filantrópico que atende ao SUS. Cabe destacar que, na maioria dos casos, os alunos são encaminhados para o posto de saúde, este, por sua vez, é de caráter público.

Em Nova Venécia, como na maioria das municipalidades brasileiras, a questão da intersetorialidade organiza-se de forma frágil e demanda muito investimento das políticas públicas.

Ao levantarmos nossas discussões acerca dos movimentos em favor da garantia do direito à Educação – a partir do tripé: acesso, permanência e qualidade – para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, percebemos que o município aposta em três pilares: o atendimento educacional especializado via sala de recursos multifuncionais, o atendimento educacional especializado na sala de aula comum e a formação continuada. Nos itens que se seguem, apresentaremos/discutiremos os desenhos políticos para essas três propostas, que, a nosso ver, se entrecruzam.

6.3.1 A Política Nacional de Sala de recursos multifuncionais em ação em Nova Venécia: um lócus para o atendimento educacional especializado?

Em se tratando de atendimento educacional especializado, o Ministério da Educação preza que esse atendimento deve ser

Art. 2º [...] compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - **complementar à formação dos estudantes** com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais [...] (BRASIL, 2011, **grifos nossos**).

A orientação do Ministério da Educação, quando discorre sobre o atendimento educacional especializado como complementar, parece ganhar vários sentidos e, assim, desenhos políticos nos diferentes contextos brasileiros (MENDES, 2010). Encontramos, em alguns municípios brasileiros e capixabas, o atendimento educacional especializado nas SRMs se efetivando ora no turno ora no contraturno. Percebemos ainda que, quando realizado da segunda maneira, há uma ausência de articulação com a própria sala de aula comum, colocando a ideia do complementar em análise.

Entendemos que o atendimento educacional especializado precisa ser (re)pensado, como sinalizam as professoras das SRMs de municípios capixabas:

Município B: [...] como serviço colaborativo, [...] um serviço realizado entre os professores das salas de recursos multifuncionais e da sala de aula regular [...] precisa estar [SIC] havendo todo um estudo, um combinado para o professor da sala de recursos multifuncionais, trabalhar também com o corpo pedagógico da escola.

Município C[...] nós tivemos algumas discussões quanto a isso. Algumas pessoas acharam que o atendimento educacional especializado fosse um reforço escolar [...]. A partir dessas discussões a vida do nosso aluno se tornou muito melhor, porque discutimos adaptação de currículo, adaptação de plano, adaptação de trabalho [...] e, depois disso, houve uma mudança muito significativa, os próprios professores se conscientizaram de que o aluno é dele, nós damos o apoio, nós ampliamos o conhecimento, as possibilidades de conhecimento [...] (GRUPO FOCAL ONEESP/OEEES—Noroeste, 2-12-2011).

Percebemos que as professoras significam o atendimento educacional especializado de fato como complementar à Educação comum, no entanto apresentaram dificuldades para a organização e atendimento, partindo da proposta de trabalho colaborativo.

Município C: [...] pontuamos aqui a questão do distanciamento da sala de recurso multifuncional e a sala de aula regular[...]. Como eu complemento na sala de recurso, se eu não sei o que está sendo dado na sala de aula regular? Então esse distanciamento é um ponto negativo (GRUPO FOCAL ONEESP/OEEES—Noroeste, 2-12-2011).

Compreendemos, então, que a mediação do professor da SRM só é validada quando há o princípio da colaboração e do planejamento em conjunto. Pensando nisso, o município de Nova Venécia, no ano de 2012, contou com nove SRMs.⁴¹ Nessa organização, seis professoras, com formação em Pedagogia e com cursos de formações continuadas específicas, realizavam o atendimento educacional especializado nesses diferentes espaços.

⁴¹ A Resolução Municipal não abordou a sala de recursos multifuncionais, e sim a sala de recursos, visto que esse documento foi elaborado alguns meses antes da Resolução nº4, que regulamentava essa sala como espaço preferencial para a efetivação do AEE. Mediante as falas da gestora, é notória a presença do AEE nas SRMs, pois essa é a atual política educacional.

Para garantir que todas participassem do planejamento com os professores regentes e professoras em bidocência⁴² que atuavam com os alunos público-alvo da Educação Especial, as professoras das SRMs precisariam trabalhar nos dois turnos de uma mesma escola. Para possibilitar essa ação, a Secretaria de Educação desenhou uma política tendo em vista a articulação entre os conhecimentos comuns e especializados. Dessa forma, ampliou a carga horária das professoras das SRMs que trabalhavam 25h para 40 horas e as que tinham duas efetivações lecionavam nos dois horários (totalizando 50 horas).

Três dessas professoras atuavam em duas escolas, por conta de a demanda ser relativamente menor. Com isso, organizavam seus horários de modo que garantiam seu trabalho nos dois turnos das duas escolas. Ao contrário de que muitas pesquisas apontam, percebemos que a políticas do MEC, quando pensadas de acordo com as realidades locais, podem se tornar experiências potentes.

Em razão da contratação e/ou remanejamento do profissional para atuar na SRM, a Equipe de Educação Especial levou em consideração alguns pré-requisitos, dentre eles, deveria ser um professor que desempenhasse práticas inclusivas e que tivesse algum tempo de atuação na escola (que se configura como efetivo).

Isso se deve ao fato de que, muitas vezes, o professor da SRM desempenha um papel de articulador de todas as ações que envolvem a Educação Especial de uma determinada escola. Alguns movimentos, que serão evidenciados a partir de nossas vivências nas escolas, levam-nos a entender que esse profissional se constitui como o supervisor da escola, quando o assunto é Educação Especial. Essa ação se apresenta como “tensa”, pois, se temos um profissional (o supervisor) para pensar as articulações pedagógicas de uma escola, essa articulação deveria contemplar as questões da Educação Especial, atendendo ao princípio da inclusão.

Tal ideia não é defendida pela Secretaria de Educação e menos ainda pela Equipe de Educação Especial. Mas tal fato se perpetua nos cotidianos escolares, talvez porque esses profissionais buscam/estudam/investigam as questões pertinentes à

⁴² Faremos uma apresentação desse profissional e de sua atuação no próximo item.

Educação Especial, com mais frequência, tornando-os mais próximos à luta da inclusão desses alunos.

Ainda convém lembrar que, nas escolas que não têm SRMs, os alunos frequentam a SRM mais próxima de sua residência, e os alunos das escolas do interior, quando demandam tal atendimento (na maioria das vezes essas escolas são dotadas de salas com baixo quantitativo de alunos viabilizando o trabalho diferenciado) deslocam-se para a cidade para o atendimento educacional especializado.

Acreditamos que há esforço do município em garantir o atendimento educacional especializado, adotando a política de complementaridade para os alunos com deficiências e/ou transtornos globais do desenvolvimento e, ainda, enfatizando a ideia da articulação entre os conhecimentos.

A partir da descrição da política de atendimento educacional especializado direcionado pela SRM, sentimos necessidade de analisar tal ação, pelos olhares daqueles que a praticam, ou seja, as professoras. Ao enfatizarem a demanda dos atendimentos aos alunos e a necessidade de atuar em mais de uma escola, constatamos que a política ainda apresenta algumas fragilidades que requerem um estudo mais profundo por parte da Equipe de Educação Especial, em consonância com a Secretaria de Educação.

Município de Nova Venécia: Seria mais interessante, se nós pudéssemos trabalhar em uma escola só, porque, desta maneira, nosso trabalho não ficará fragmentado e a gente poderá dar mais assistência tanto nas salas de aula com os professores [...] quanto ao trabalho mais especificamente com o aluno (GRUPO FOCAL ONEESP/OEEES—Noroeste, 17-8-2012).

Ao olhar das professoras, há muito que se fazer e a ideia acima lhes parece a ideal. Em outros encontros elas enfatizam a mesma questão

Município de Nova Venécia: Olha [...] eu acho muito interessante a orientação do MEC. Realmente, nós precisamos trabalhar com o aluno, mas também com o professor. Isso é o que nós discutimos aqui, em Nova Venécia, mas, por conta da demanda de alunos que necessita de trabalho individualizado, temos o contato maior com o bidocente (GRUPO FOCAL ONEESP/OEEES—Noroeste, 17-8-2012).

As tensões acima evidenciadas se fortaleciam conforme outros municípios discutiam e problematizavam as diferentes realidades. Novas/outras ideias e fazeres tomavam formas e se desenhavam nas falas das participantes, trazendo, assim, perspectivas para a fomentação de políticas públicas que contemplassem a demanda de cada local.

Mesmo com o atendimento educacional especializado fortalecido, Nova Venécia começa a pensar nas questões anunciadas pelas professoras e, assim, no início de 2013, o município conta, então, com mais duas SRMs, totalizando 11. Houve a contratação de mais três profissionais. Dessa forma, em nove SRMs, há a presença de um professor, e os outros dois professores atuam em duas SRMs cada um, devido ao baixo quantitativo de alunos.

Percebemos que o trabalho colaborativo com os professores se intensificou. Assim, há o trabalho educacional especializado no contraturno, individualizado ou em grupos, que está se tornando como eixo do trabalho às demandas encontradas no processo ensino-aprendizagem da sala de aula comum. Nesse sentido, o professor da SRM auxilia os demais profissionais que dizem “não saber fazer”, em muitas situações, tais como: adaptação de atividades para que os alunos aprendam partindo de seu nível de compreensão, adaptação das aulas, tornando-as mais significativas para todos os alunos em questão. Às vezes essas adaptações são pensadas para a turma, para que não se crie a relação de que tudo que é adaptado serve para o aluno com demanda específica da Educação Especial.

Acreditamos que a política de Educação Especial que vem se consolidando no município de Nova Venécia surgiu a partir de muitos debates com todos da Educação. Entendemos que o setor de Educação Especial, no município, tem grande importância para o fortalecimento do direito de aprender dos alunos, pois há frequentes investimentos na formação dos profissionais, acompanhamento e orientação nas/com as escolas, contratação de profissionais, garantia de ações para a inclusão do aluno na sala de aula comum e no atendimento educacional especializado, sendo esses movimentos necessários para que a inclusão escolar vá se efetivando nos diferentes contextos das unidades de ensino da rede.

Parece-nos, então, que, mesmo com toda a preocupação com o atendimento educacional especializado organizado pelas professoras das SRMs, o município acredita que essa ação isolada não garante que os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenham de fato acesso aos conhecimentos escolares. Para tanto, acredita-se no fortalecimento das práticas pedagógicas da sala de aula comum e na própria (re)significação do atendimento educacional especializado.

Percebemos que, mesmo com a mediação do professor especialista com o professor da sala de aula comum, tal ação, por si só, não seria suficiente, pois o professor regente, devido ao considerável número de alunos, não consegue, muitas vezes, o espaço para mediar as necessidades que emergem a todo instante, por todos os alunos, público-alvo da Educação Especial ou não.

Por conta das questões anunciadas, a Equipe de Educação Especial pensou em um uma experiência que vem ganhando força nos últimos anos no município: a política da bidocência.⁴³ No próximo item, faremos uma discussão de como essa política se materializa nos contextos escolares de Nova Venécia.

6.3.2 A bidocência em ação no município de Nova Venécia

Interessante saber que essa política foi pensada em 2007 para atender às demandas da escola. Assim, em consonância com a Resolução nº 2/2001 que institui as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica, foi idealizado um professor que, com conhecimentos específicos de Educação Especial, executaria, juntamente com o professor regente, um trabalho articulado, de colaboração. Nessa conjuntura, pensou-se na proposta da bidocência.

Nessa organização, lembramos Santos (2007, p. 38), quando nos fala de uma Sociologia das Emergências, que “[...] produz experiências possíveis, que não estão

⁴³ Esse profissional não é mencionado na Resolução nº 11. Mas o município está reestruturando esse documento, a fim de destacar as atribuições do profissional em questão.

dadas porque não existem alternativas para isso, mas são possíveis e já existem como emergência”.

A essa experiência possível para Nova Venécia, a ideia de bidocência parece ganhar diferentes nuances ao se tratar da consolidação da política. Muito se discute o coensino para a Educação Especial, ou a ideia do trabalho colaborativo

[...] o ensino colaborativo ou o co-ensino, é um modelo de prestação de serviço da Educação especial no qual um educador comum e um educador de educação especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes [...] especificamente para atender as demandas das práticas de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais (MENDES, 2006, p. 32).

A autora enfatiza a caracterização dessa proposta, no que tange à Educação Especial. Quando se refere “estudantes com necessidades especiais”, diz respeito à nomenclatura dos alunos público-alvo da Educação Especial utilizada nos documentos anteriores, a Política Nacional de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva (2008).

Entretanto, a heterogeneidade pode ser compreendida por outras vias, tais como: diferenças sociais, econômicas, culturais. A partir dessa ideia, Beyer (2006) nos alerta que o princípio da bidocência é assumido por diferentes países, como Alemanha e Itália, levando em consideração a heterogeneidade.

Contudo, o autor não descaracteriza a possibilidade de essa proposta se efetivar como política para a Educação Especial, o que demanda investimento, pois a bidocência implica que “[...] o trabalho docente no grupo heterogêneo se faz necessária a colaboração de um segundo educador” (BEYER, 2006, p. 32)”.

Assim colocado, parece que a bidocência ou a proposta de trabalho colaborativo se constitui de variadas maneiras no contexto brasileiro. A pesquisa de Fontes (2007, p.126) revela que a

[...] presença de um segundo adulto em classe ainda é uma experiência nova em Niterói e, talvez, no Brasil para o qual poucos

professores estejam preparados. Além disso, a divisão de autoridade pode se tornar uma ameaça permanente para a autonomia do professor que precisa aprender a trabalhar em equipe.

O pressuposto da hierarquia que a autora coloca, ao nosso olhar, não está de acordo com a proposta da bidocência em Nova Venécia, pois a orientação da Equipe de Educação Especial se pauta na ideia do trabalho fortificado entre dois professores, ou seja, a colaboração mútua. Nessa linha, os dois profissionais discutem as questões que emergem na sala de aula, no que diz respeito aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e aos demais. Acreditamos que o professor regente precisa, sim, “aprender a trabalhar em equipe”, mas seu trabalho e suas práticas carecem ser igualmente dialogados com o profissional da Educação Especial.

Para uma prática pedagógica inclusiva, busca-se uma parceria, um diálogo, uma colaboração sistemática entre os professores. Quando falamos de um profissional para pensar questões específicas de alunos com demandas específicas e outro para pensar as questões gerais de uma mesma sala de aula, não podemos dizer que essa é uma experiência colaborativa e muito menos inclusiva.

Embora a experiência da bidocência tenha se efetivado no município em 2007, essa ideia não aparece nos documentos legais do município. Encontramos a garantia de professor para a atuação colaborativa, conforme a Resolução nº11/2009

Art. 13 - A Secretaria Municipal de Educação garantirá serviços de **apoio pedagógico** especializado realizado:

I - **nas classes comuns, mediante atuação de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis, professores para atuação colaborativa, apoio à aprendizagem, à comunicação, à locomoção e às atividades de higiene e alimentação.**

II - nas salas de recursos, mediante atuação de professores com formação específica (NOVA VENÉCIA, 2009, grifos nossos).

A ideia de um outro professor, para a atuação colaborativa com o professor regente, é garantida no documento. Entretanto, tal documento enfatiza que haveria um **professor** que **cuidaria** das questões de locomoção, higienização e alimentação, quando necessário. Talvez o professor não devesse ter tal atribuição, pois ela se

concretiza como um desvio de função e, para além disso, a noção de cuidado, em situações de comprometimentos físicos, não pode ser confundida com a negação do direito à aprendizagem.

A profissional da Equipe de Educação Especial ainda nos esclarece: “[...] hoje, há a contratação do cuidador⁴⁴ para as questões de higienização, locomoção e alimentação, geralmente um por escola [...] em alguns casos” (DIÁRIO DE CAMPO, 18-12-2012) e o professor da Educação Especial para acompanhar a turma em que tiver um ou mais alunos com demandas específicas da Educação Especial.

Em relação aos “cuidados”, principalmente de higienização e alimentação, a coordenadora da Equipe de Educação Especial nos sinaliza:

Muitos desses meninos precisam aprender a se alimentar sozinhos, aprender a usar o banheiro. Eles precisam ser trabalhados para esta autonomia, entende? Sei que é complicado, mas se não for o professor, que tem a formação, quem irá ensiná-los? (DIÁRIO DE CAMPO, 23-10-2013).

A questão é bastante interessante. Inegável que esse tipo de conhecimento precisa ser pensado na escola. Entretanto, será que o cuidador também deveria ter uma formação para trabalhar essas questões com os alunos que necessitam desses apoios? Essa é uma pergunta para a qual ainda não temos respostas, mas precisamos tensionar, pois seria uma possível experiência.

Ao discutir o trabalho do professor de Educação Especial, que atua na sala de aula, a Secretaria de Educação adotou a política de bidocência, até mesmo apostando em Beyer (2006), quando nos remete à ideia da colaboração com o profissional regente. Para essa Secretaria, a falta de formação, tanto inicial quanto continuada, contemplando/problematizando as questões específicas da Educação Especial para os profissionais regentes, foi “[...] a questão primordial para a consolidação da política da bidocência” (PEDAGOGA da Equipe de Educação Especial, Diário de Campo, 18-12-2012). Lembramos que o profissional em questão é reconhecido

⁴⁴ A exigência para a contratação desse profissional é a conclusão do ensino médio, ele recebe um salário mínimo.

como outro professor da sala de aula e, dessa maneira, recebe o salário de professor.

Foi justamente entendendo que a bidocência possibilitaria e/ou fortaleceria práticas pedagógicas inclusivas juntamente com o professor regente que, para a seleção desses professores em designação temporária,⁴⁵ a Secretaria de Educação estabeleceu alguns pré-requisitos. Podemos listar:

1. Para atuação na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental:
 - a) licenciatura em Pedagogia e curso de, no mínimo, 120 horas em Educação Especial;
 - b) magistério das séries iniciais e curso de, no mínimo, 120 horas em Educação Especial;

2. Para atuação nas séries finais do ensino fundamental:
 - a) qualquer licenciatura e curso de, no mínimo, 120 horas em Educação Especial;
 - b) magistério das séries iniciais e curso de, no mínimo, 120 horas em Educação Especial.

Tal política se configura como um investimento alto no município, entretanto os profissionais da escola, especialistas ou não, precisam ainda entender a real essência do princípio da bidocência, pois, a partir de nossas análises, pela via “das políticas em ação”, concluímos que a falta de compreensão limita o trabalho do especialista com o aluno, não avançando muitas vezes para o princípio da colaboração entre os profissionais.

⁴⁵ Não poderíamos deixar de mencionar que o último concurso público para professores em Nova Venécia ocorreu no ano de 2008. Assim, na rede educacional, há um quantitativo superior de profissionais em designação temporária a professores efetivos. Tal situação, em nosso ponto de vista, compromete, de certa maneira, a Educação em termos gerais. Devido à rotatividade de profissionais nas escolas, o investimento em formação continuada, muitas vezes, não é aproveitado, pois, o profissional não consegue a vaga de DT. Cabe ainda destacar que, no concurso de 2008, havia três vagas para professor de Educação Especial. Esses profissionais atuam em diferentes escolas na bidocência, de acordo com a orientação da Equipe de Educação Especial.

Dessa forma, entendemos que o movimento e a consolidação das políticas se materializam de maneira tensa, ao nosso olhar, nesse contexto local. Sendo assim, Nova Venécia, para além de seus professores regentes, supervisores, gestores, conta com professores específicos para atender à demanda da Educação Especial, os professores das SRMs e os que executam o trabalho de bidocência. Em meio a tamanha complexidade, busca-se uma alternativa possível, uma possibilidade.

Conforme nos alerta Baptista (2011), a história da Educação Especial está marcada por processos que implicam ações isoladas dentro e fora da escola. O processo de

[...] entrada desses alunos nas escolas de ensino comum desencadeou, inicialmente, muitas discussões que ficavam centradas em **posicionamento polarizado** [...]. Atualmente [...] vivemos em um período em que a atenção está se voltando para a necessidade de desenvolver estratégias e ações capazes de qualificar o ensino e aprendizagem (BAPTISTA, 2011, p. 32, grifo nosso).

As palavras do autor evoca-nos a responsabilidade de pensar no contramovimento e avançar na ideia do discurso “polarizado”. Compreendemos, dessa maneira, o desafio de pensar a Educação Especial como uma modalidade que perpassa o direito social de Educação. Por esse viés, apostamos na “ecologia de saberes” e na “tradução” mútua desses conhecimentos (comuns e específicos), como nos diria Santos (2007).

Para consolidarmos a articulação entre os diferentes saberes, apostamos, como uma possibilidade crível, no investimento em formação continuada. Assim, no item que se segue, faremos uma discussão das políticas de formação continuada no município.

6.3.3 Formação continuada: um investimento necessário

Neste item, buscaremos focar os processos de formação continuada que vêm sendo engendrados no município de Nova Venécia. Em alguns casos, trata-se de propostas do Ministério da Educação; em outros, as próprias demandas locais

exigem da Secretaria de Educação uma abordagem mais específica para a formação.

Entendemos que a política de formação se delinea de maneira consistente no município de Nova Venécia. Em diferentes momentos são organizadas formações propostas pelo MEC ou pela Secretaria atendendo às questões locais. A tabela a seguir nos ajuda a conhecer as diferentes formações na área.

Tabela 7— Formações com enfoque na Educação Especial realizadas em Nova Venécia (continua)

Ano	Formação	Fomento	Duração	Profissionais em formação	Quantitativo
2004	Lançamento do Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade	MEC/Prefeitura Municipal de Nova Venécia	3 dias (24h)	Gestores de Educação, professores regentes, especialistas da educação Infantil e do ensino fundamental e profissionais da saúde, da instituição especializada, do Conselho Tutelar e da Assistência Social (intersetorialidade)	48
2005	I Fórum Regional "Educação Inclusiva: uma Proposta de Educação com Base nos Princípios da Inclusão"	Prefeitura Municipal de Nova Venécia	Uma semana (40h)	Professores regentes e especialistas da educação Infantil e do ensino fundamental	265 ⁴⁶ vagas
2006	Saberes e práticas da Inclusão	Prefeitura Municipal de Nova Venécia	Uma vez por semana durante um ano	Professores regentes da educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental	70 vagas
2007					70 vagas
2008					70 vagas
2006	Educar na diversidade	MEC	40 horas para cada ano	A discussão era realizada com professores da Educação Especial e regente/comum contando com a presença de três escolas por encontro, cada uma com dez profissionais. Obs.: Todas as escolas da zona rural de ensino fundamental forma contempladas. Ao final eles desenvolveram um plano para trabalho	30 vagas
2007					30 vagas
2008					30 vagas
2007	Curso de Libras	Prefeitura Municipal de Nova Venécia	Uma vez por mês durante um ano	Professores regentes do ensino fundamental que lidavam diretamente com alunos surdos ou com deficiência auditiva	30 vagas
2008	Curso sobre autismo	Prefeitura Municipal de Nova Venécia	8 horas	Professores das SRMs, da educação infantil e ensino fundamental	20 vagas
2008	Educação Inclusiva: direito à diversidade	MEC	Uma semana a cada ano	Gestores e educadores do município de Nova Venécia e dos 17 municípios de abrangência	Normalmente são três vagas por município e 40 vagas para o município de Nova Venécia por ano
2009					
2010					
2012					

⁴⁶Noventa e cinco vagas foram destinadas aos municípios de abrangência do Programa do MEC Educar na diversidade.

Tabela 7 — Formações com enfoque na Educação Especial realizadas em Nova Venécia (conclusão)

Ano	Formação	Fomento	Duração	Profissionais em formação	Quantitativo
2009	Formação atendimento educacional especializado	MEC em parceria com a Universidade Federal do Ceará	Dois anos	Professores das SRMs	Seis vagas
2009	A atuação do supervisor para as práticas inclusivas	Prefeitura Municipal de Nova Venécia	20 horas	Supervisores	40 vagas
2010	Práticas pedagógicas inclusivas: das concepções às ações	Prefeitura Municipal de Nova Venécia	Um ano (184h)	Professor em bidocência e supervisor. Obs.: Ao final do curso, os cursistas precisavam elaborar um projeto de intervenção	70 vagas

Fonte: Secretaria Municipal de Educação.

Com a exposição da Tabela 7, verificamos que o investimento na formação dos profissionais da Educação Especial é relativamente maior do que para os demais profissionais. Contudo, ressaltamos que o supervisor⁴⁷ responsável pela articulação das práticas de toda a escola participou de formação continuada.

Nessa linha, Bueno (1999) aponta que a formação para o professor generalista, que aqui chamamos de regente, e para o professor especialista, que denominamos professor da Educação Especial, precisa ser pensada com base no princípio da Educação para todos e que essas formações precisam ampliar o conhecimento das especificidades e se tornar uma prática consistente e constante. Assim,

[...] se construirmos uma trajetória de formação de professores que coloque em prática esses princípios, com certeza estaremos contribuindo, dentro do nosso âmbito de ação, para a ampliação efetiva das oportunidades educacionais a toda e qualquer criança, com necessidades educativas especiais ou não (BUENO, 1999, p. 24).

Concordamos com o referido autor, pois a formação continuada que visa à real inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial precisa ser pensada em uma formação generalista para os professores especialistas e vice-versa. Assim posto, acreditamos que, “[...] pensar numa formação que tome como base a inclusão e, entre seus vieses, a inclusão escolar, pressupõe dialogar com um movimento

⁴⁷O supervisor é o pedagogo da escola. Essa denominação, ao nosso olhar, remonta a uma ideia de quem vigia, inspeciona a Educação, no entanto, no que se refere às atribuições de seu cargo, ele é designado a articular as ações pedagógicas da escola.

histórico em que uma categoria de sujeitos tem sido excluída do processo educacional formal” (CAETANO, 2009, p.140).

A questão da formação continuada é de fundamental importância, contudo a autora se reporta a uma questão fundamental: a formação inicial, enfatiza que

[...] os sistemas de ensino público e privado têm discutido maneiras para definir e redefinir, em seus projetos pedagógicos e em suas práticas educativas, uma nova perspectiva que se desenha para além do paradigma homogeneizante na educação (CAETANO, 2009, p. 143).

Comungamos da ideia, conforme Caetano (2009), de que as instituições que oferecem o Curso de Pedagogia e também as demais licenciaturas precisam se organizar para incluir em seus currículos as questões da Educação Especial. Assim, quando verificamos a grade curricular das licenciaturas nas faculdades de Nova Venécia, observamos que somente o Curso de Pedagogia oferece uma disciplina que contempla a Educação Especial. Não podemos perder de vista que os professores das outras licenciaturas, neste caso, quando dizem não conhecer o assunto, têm uma parcela de razão.

Cabe ainda destacar que a maioria dos profissionais da Educação de Nova Venécia, principalmente os efetivos, recebeu sua formação inicial anteriormente às políticas de inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial. Assim sendo, as políticas públicas não vislumbravam o acesso ao currículo desses alunos, mas sim o “enquadramento” deles nas propostas legais já estabelecidas. Em consequência disso, os professores formados naquela época não discutiam as questões da possibilidade da Educação escolar comum para esses alunos.

A partir dos elementos elencados em relação à formação, tensionamos a bidocência e as problematizações acerca de suas experiências, pois, por mais que esse profissional seja considerado uma conquista para Nova Venécia, há um trabalho sistemático de orientação da Equipe de Educação Especial, visto estar adentrando os espaços escolares há pouco tempo.

Penso que precisamos de formação continuada, mas tem que ter um trabalho da Equipe de Educação Especial, para acompanhar de perto essas meninas, porque, na formação, é falado tudo o que elas precisam ouvir para trabalhar de maneira adequada na sala de aula, mas a gente ouve cada história (COORDENADORA da Equipe de Educação Especial, DIÁRIO DE CAMPO, 18-12-12).

No relato acima, a coordenadora da Equipe de Educação Especial reconhece uma demanda do município, a formação continuada de professores. Ao mesmo tempo, ressalta os diferentes usos dessas formações na atuação de alguns profissionais. Outra lacuna pode ser evidenciada na fala abaixo, de uma pedagoga da Equipe de Educação Especial:

[...] trabalhamos aqui em Nova Venécia pela autonomia dos nossos alunos e, por isso, em uma mesma sala de aula encontraremos mais de um aluno com demanda da Educação Especial, para que não se crie dependência. Acreditamos que, daqui a algum tempo, este profissional não será mais preciso, pois todos os regentes, pedagogos e diretores, terão conhecimentos na área de Educação Especial (DIÁRIO DE CAMPO, 26-3-2013).

Mesmo que a profissional enfatize a necessidade de mais formações continuadas, problematiza a existência do profissional que, no momento histórico, parece, mesmo com algumas interpretações equivocadas, ser um profissional necessário para as demandas da Educação/Educação Especial. Interessante analisar que há muita preocupação em relação à dependência, como sinaliza a secretária de Educação: “[...] esses alunos têm o bidocente olhando por eles também. E quando eles chegarem ao ensino médio? O Estado não tem esta política” (DIÁRIO DE CAMPO, 26-3-2013).

A preocupação da secretária se faz pertinente, entretanto acreditamos que precisamos pensar a Educação e seu real significado para os alunos aqui já descritos no presente, pois, se garantirmos o presente, haverá outras condições para o futuro, no caso, o ensino médio.

Uma experiência que se presentifica no fazer pedagógico das profissionais da Educação Especial é a formação continuada em contexto. Por essa questão,

concordamos com Baptista (2006), quando nos fala que, para educar, precisamos levar em consideração a heterogeneidade da turma.

Assim, o compromisso do educador tem como base a [...] apropriação dos seus próprios recursos e instrumentos: a observação, o diálogo, a negociação e a avaliação que o retroalimenta o agir do educador [...]. O professor que não é capaz de flexibilizar seus objetivos e planejar com certo nível de individualização não consegue trabalhar com classes heterogêneas [...] (BAPTISTA, 2006, p. 93).

Dessa maneira, a formação continuada começa a ser pensada a partir de uma “reflexão-ação-reflexão” da própria prática. Na perspectiva de Meirieu (2005), pensar o momento pedagógico e o fortalecimento de práticas inclusivas. Esse movimento é constante e “retroalimenta o agir do educador”.

Os momentos formativos entre as profissionais da Educação Especial acontecem com frequência. As profissionais da Equipe de Educação Especial organizam encontros para fortalecer o diálogo, orientar os fazeres e problematizar a própria constituição de ser⁴⁸ professor especialista. Cabe destacar que, em alguns desses momentos, os profissionais são convidados por áreas específicas.

Mesmo que a prática da bidocência e, assim, as relações estabelecidas entre os demais profissionais, no que implique ações inclusivas, venham se colocando como uma tensão, o município entende que tal função e proposta de trabalho precisam ser fundamentadas e problematizadas a todo momento, pois o professor, nessa perspectiva, precisa desempenhar um papel de coautor no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Consideramos a experiência em constituição inacabada e precisa ser problematizada/tensionada a partir de sua materialização. Nesse sentido, a formação continuada em contexto é relevante, pois, por essa via, torna-se possível o diálogo com diferentes profissionais da escola ou/com a Secretaria de Educação, colocando em análise as experiências vividas, as políticas em ação e,

⁴⁸ Todo ano a equipe organiza um momento anterior ao início do ano letivo para orientação às profissionais em bidocência, para que elas entendam suas atribuições. Os supervisores e diretores são convidados para o momento.

simultaneamente, tornando-se propositivas outras maneiras de abrir e manter aberto o diálogo, conforme nos orienta Freire (1979, p. 40):

A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação.

Dessa maneira, a partir dos estudos de Freire, que enfatiza a mudança como reflexo de nossas reflexões/ações com base no vivido, apostamos na ideia de “solicitude” como fomentação para que a realização desses momentos formativos aconteça dentro dos cotidianos escolares.

A ‘solicitude’ é, ao mesmo tempo, a preocupação com sua parte de responsabilidade no destino do outro e o estímulo para que ele também tome parte de seu destino. É o fato de ser ‘tocado’, afetado pelo outro, tomado de compaixão em relação a ele e de querer, simultaneamente, interpelá-lo para que ele próprio se conduza [...]”(MEIRIEU, 2002, p. 70).

Conforme nos sinaliza Meirieu (2002), o trabalho de planejamento de nossas práticas se configura como uma questão ética em que as pessoas envolvidas nesse processo (professores regentes e especialistas, supervisores, alunos) precisam ser “tocadas”, motivadas a partir da relação com o outro. Nas palavras de Givigi (2007), os movimentos formativos precisam ser consolidados como “contágios” entre os diferentes atores no processo de ensino-aprendizagem.

A partir das nossas discussões das políticas de Educação Especial em Nova Venécia, faz-se necessário entender como toda política municipal se materializa no interior da escola. Buscamos dialogar com as vivências nos cotidianos de duas escolas que, ao nosso olhar, ganharam uma nova dinâmica com a nossa presença, ou seja, inquietações, diálogos e problematizações.

No próximo capítulo, faremos as devidas apresentações dos alunos, profissionais e das escolas. Discutiremos também o vivido com esses atores e suas problematizações.

7 UM OLHAR PARA O COTIDIANO: A EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS/DAS ESCOLAS

Para o desenvolvimento deste item, faremos a apresentação das duas escolas separadamente, por entender que as experiências, as vivências das políticas são interpretadas/consolidadas de diferentes maneiras, até mesmo porque, nesses espaços, há profissionais diferentes, com entendimentos diferenciados e com perspectivas diversas. As duas escolas situam-se em bairros próximos ao centro da cidade.

Uma questão que percebemos é que os cotidianos das duas escolas são compostos por alguns profissionais efetivos e uma parcela considerável de professores em designação temporária. Esse fato é corrente em todas as escolas da rede municipal de Nova Venécia e comum em todo o Estado do Espírito Santo. Para além dessa problemática, os cargos de gestores das escolas são assumidos por trabalhadores da educação, mas escolhidos pela gestão da Prefeitura, juntamente com o secretário de Educação, este último também indicado pelo prefeito. Essas ações complexas são instituídas a todo momento no município. Assim sendo, parece-nos que a educação local, mesmo considerada um sistema de ensino, precisa ressignificar a autonomia e, principalmente, a questão da gestão democrática.

Vale destacar que nossa pesquisa transitou por dois mandatos de prefeitos, de partidos oposicionistas, e os gestores, como de costume, são escolhidos pelo prefeito e pela secretária de Educação.

Dessa maneira, mesmo que os diretores não fossem eleitos pela comunidade escolar, passaram por uma triagem da própria secretária. Percebemos mudanças significativas nas escolas no ano de 2013. Alguns professores permaneceram nessas instituições, mas havia um movimento de ressignificarem suas práticas à medida que os gestores motivavam tal envolvimento.

As escolas apresentam práticas pedagógicas diferenciadas e mais comprometidas com a inclusão escolar, embora não sem a complexidade que envolve tal

perspectiva. Algumas precisam ser tensionadas, mas já há um sentimento de mudança. Acreditamos que o estudo naqueles espaços possa ter contribuído para fortalecer, enriquecer, potencializar e/ou mediar os movimentos já existentes.

Para não comprometer a ética em pesquisa, apresentaremos as escolas levando em consideração o sigilo e a preservação dos alunos e profissionais que, aqui, serão destacados, haja vista o pequeno quantitativo de escolas na zona urbana em Nova Venécia.

7.1 AS EXPERIÊNCIAS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA/DA ESCOLA DE “GUILHERME”

Neste item, descreveremos a escola considerando o número de alunos, profissionais e a descrição do espaço físico. Sinalizaremos, ainda, o aluno público-alvo da Educação Especial, foco de nosso estudo. Nosso olhar recairá prioritariamente nos processos de ensino-aprendizagem.

Percebemos que essa escola se configura como pequena, quando comparada com outras do município. Sua organização conta somente com a primeira etapa do ensino fundamental. Na Tabela 8, apresentamos o quantitativo de alunos, bem como o de profissionais que nela atuam.

Essa escola, quando comparada com outras unidades de ensino, apresenta um baixo quantitativo de alunos. De acordo com o Censo Escolar de 2012, há a matrícula de oito alunos público-alvo da Educação Especial e, assim, a professora da SRM se divide – de maneira que consegue trabalhar nos dois turnos – para atender à outra escola, tendo em vista o baixo quantitativo desses alunos.

Tabela 8 — Descrição do espaço físico e quantitativo de profissionais e de alunos da escola de Guilherme

Escola de Guilherme				
Espaços Físicos		Profissionais ⁴⁹		Alunos
Descrição	Quantitativo	Descrição	Quantitativo	Quantitativo
Sala de aula	5	Professores regentes	12	• 240 alunos
Sala de informática	1	Professores em bidocência	07	
Secretaria	1	Professores de Educação Física	03	
Sala dos professores	1	Professores de Artes	01	
Sala de supervisor	1	Professores de Inglês	03	
Sala do diretor	1	Professores que atuam na SEM	01	
Sala de recursos multifuncionais	1	Diretor	01	
Cozinha	1	Supervisor	02	
Almoxarifado	1	Coordenador	02	
Refeitório	1	Servente/merendeira	08	
Cantina	1	Vigia	02	
Quadra coberta	1			
Parque	1			
Biblioteca	1			
Total de espaços = 18		Total de profissionais = 42		

Fonte: Secretaria Municipal de Educação.

Nessa escola, encontramos Guilherme, aluno do 1º ano B,⁵⁰ no turno vespertino. Esse aluno demonstrava tranquilidade em frequentar a escola, em se enturmar com os colegas e, principalmente, interpretar o papel social da escola como lugar onde as aprendizagens acontecem.

Pesquisadora: O que você acha da escola, Guilherme?

Guilherme: Legal!

Pesquisadora: Mas o que você faz todos os dias aqui?

Guilherme: Ué – levantou as mãos como se aquela pergunta fosse óbvia – estudo e brinco com meus colegas (DIÁRIO DE CAMPO,3-9-2012).

A pergunta realmente parecia óbvia, no entanto gostaríamos de saber o significado para o aluno, até mesmo para problematizar a questão do direito à Educação, que não pode ser entendido somente com o acesso ao espaço físico, mas, fundamentalmente, como acesso aos conhecimentos escolares. A resposta de Guilherme parece-nos forte. Ele está nos dizendo seu objetivo ao frequentar aquele espaço, que, se não é o mesmo da escola, deveria ser.

⁴⁹ Alguns dos profissionais atuam em dois turnos, outros dividem carga horária em outra escola.

⁵⁰ Em 2012, o aluno cursou o 1º ano, e, em 2013, ingressou no o 2º ano.

As palavras de Guilherme nos auxiliam a pensar na função social da escola a qual tem uma relação direta com o direito a aprender. Concordamos com Meirieu (2005, p. 44, grifo nosso) quando suscita que

[...] 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.**

Na sala do 1º ano B, há a presença da professora regente Karol e da professora em bidocência, Carline. Para além disso, Guilherme frequenta⁵¹ a SRM no contraturno na própria escola, com a professora Inês.

Vale destacar que, ainda na gestação, foi diagnosticado que Guilherme apresentava mielomeningocele.⁵² O aluno tem deficiência física e intelectual leve e atraso na linguagem.

O comprometimento de Guilherme não o impede de desenvolver as atividades de locomoção, realizando-as com certa dificuldade, visto que começou a andar aos quatro anos, como relata a mãe. Algumas atividades envolvendo os conteúdos da turma necessitam de adaptações.

Na tentativa de focarmos nosso olhar naquela escola, para as questões das aprendizagens para/com Guilherme, iniciamos tal estudo no mês de setembro de 2012. A escola é bastante tranquila, com poucos alunos e uma equipe docente responsável, conforme salienta Inês.

Você vai gostar de realizar pesquisa na nossa escola. Os professores conversam sobre tudo o que vai acontecer, não fica só por conta do diretor. Quando as questões se referem aos alunos com deficiência, a gente tem que se articular mais, mas conversando a gente sempre se entende (DIÁRIO DE CAMPO, 16-9-2012).

Assim, a conversa inicial com a professora regente, Karol, foi um pouco desconfortável. Ela consentiu que observássemos a turma, mas, no outro dia,

⁵¹ O aluno faz equoterapia e frequenta fonoaudiologia. Os dois serviços são oferecidos pela municipalidade.

⁵² De acordo com o CID 10 – Q05, essa doença é de causa congênita, em que a espinha dorsal e o canal espinhal não se fecham antes do nascimento. Considera-se um tipo de espinha bífida, que se apresenta ainda nos primeiros meses de gestação.

solicitou uma reunião com a professora da SRM, Inês, a professora em bidocência Carline e a supervisora do turno inverso Elisa (a supervisora do turno não pôde comparecer), além de nossa presença.

Na reunião, expusemos novamente nossas intenções de estudo. Assim, a professora Karol mostrou-se tensa, relatando:

Olha, Alice, eu vou ser bem sincera, acho interessante sua pesquisa e tudo mais. Só que mais vezes na semana de observação não daria, porque você seria uma terceira pessoa falando. E isso causa desordem na sala (DIÁRIO DE CAMPO, 14-9-2012).

Posicionamo-nos, então, dizendo que a entendíamos, e que realmente a turma se comportou de uma maneira um pouco mais agitada do que costumeiramente. Mas já esperávamos essa reação, pois era uma pessoa “estranha” que assistia à aula e anotava o que acontecia na sala. Finalizamos dizendo que, para a realização da pesquisa, um encontro por semana seria insuficiente.

Dessa maneira, Inês, a professora da sala de recursos, pediu que Karol tivesse um pouco de paciência e disse que as crianças iriam se acostumar, assim como ela. No fim, ela concordou, não demonstrando muita satisfação.

Durante nossas observações, pudemos perceber que aquela escola se preocupava em romper com as barreiras que pudessem impedir que Guilherme e as outras crianças, com deficiência ou não, aprendessem. No entanto, nesse movimento propositivo, também observamos algumas tensões.

O planejamento se configurava como uma dessas tensões, pois, quando o assunto de discussão se pautava no trabalho realizado para/com os alunos público-alvo da Educação Especial, existiam movimentos, embora com alguns atropelos. Quando se referiam ao planejamento para as ações da escola, no que diz respeito aos encaminhamentos pedagógicos, havia certa desorganização.

Professora da escola: Eu acho ótimo essa pesquisa, pois o que você fala é do trabalho do supervisor, não é?! E aqui, nesta escola, temos um problema, o trabalho dessas pessoas [referia às supervisoras da

escola, do turno matutino e vespertino] é bastante diferente. Falo isso porque eu trabalho aqui nos dois horários.

Pesquisadora: Diferente como?

Professora da escola: [...] A [que trabalha pela] manhã senta e planeja com a gente, já a da tarde [levantou as mãos como se não precisasse concluir a frase] (DIÁRIO DE CAMPO, 5-11-2012).

Na fala da professora, percebemos uma aproximação com o quesito ética profissional. Esse trabalho de planejamento com o professor configura-se como “[...] trabalho difícil [...] [e] fundamentalmente, um trabalho sobre o saber que se ensina” (MEIRIEU, 2005, p. 84).

Observamos que a questão da dualidade Educação/Educação Especial ainda se apresenta de maneira complexa na escola. Os planejamentos muitas vezes são realizados de maneira isolada. Entretanto, no que se refere à Educação Especial, a Equipe da Seme orientava que era preciso acontecer da seguinte forma:

- a) quinzenalmente: professor regente, professor em bidocência, supervisor e professor da SRM;
- b) semanal: professor regente e professor em bidocência;
- c) diário: professor em bidocência.

Os dois últimos momentos acontecem de maneira isolada, com mais frequência, no entanto observamos também alguma colaboração. A professora regente preparava os materiais e, no momento em que havia o planejamento com a profissional em bidocência, o mesmo conteúdo era adaptado para Guilherme. As professoras, dessa forma, não pensam juntas soluções possíveis para uma turma heterogênea que apresenta especificidades referentes ao aprendizado por diferentes maneiras, inclusive por deficiência, conforme orienta a própria política, embora haja aproximações que poderão se configurar em práticas de planejamento conjunto.

Karol: [...] é muito bom quando a gente senta com a Inês [professora da sala de recursos], a bidocente e, às vezes, a supervisora. Eu aprendo muito.

Pesquisadora: E isso acontece com frequência?

Karol: Não, quinzenalmente.

Pesquisadora: Mas, e as conversas com a Carline [professora em bidocência]?

Karol: Toda semana conversamos em nossos momentos de planejamentos.

Pesquisadora: E como é realizado? Vocês pensam juntas, planejam, e discutem as questões da sala de aula?

Karol: Não, isso não, [...] ela faz as adaptações das atividades para os alunos público-alvo da Educação Especial da sala (KAROL, 30-12-2012).

Em alguns momentos, questionamos as professoras se realmente era necessária a adaptação para Guilherme. Em um caso específico, a professora Karol nos relata:

Estou trabalhando com a turma o conceito de dobro. Como vou trabalhar este conceito com ele? Penso que ele deva aprender primeiro somar e diminuir, porque senão isso vai se confundir na cabeça dele (DIÁRIO DE CAMPO, 28-11-2012).

Durante um planejamento quinzenal, conversamos com a professora sobre a importância de esses conteúdos serem trabalhados todos juntos. Dessa maneira, Inês sugere a Karol:

[...] você e a Carline precisam trabalhar de uma maneira que talvez a turma não precise, mas Guilherme, e acredito que outros que apresentam dificuldade de aprendizagem, necessitam deste diferencial. Uma sugestão é trabalhar o conceito de dobro a partir da soma, para ele compreender melhor, trabalharei aqui na sala de recursos multifuncionais também (DIÁRIO DE CAMPO, 28-11-2012).

A partir dessa orientação, as professoras trabalhavam de maneira que Guilherme compreendesse tanto o conceito de dobro, quanto adensasse seu conhecimento em relação à adição. Esse trabalho foi muito significativo, pois, por meio dos conhecimentos das docentes e de maneiras diferenciadas de ensinar, o aluno compreendeu. Interessante pensar que alguns alunos que não apresentam quadro de deficiência apreenderam o conceito também. Acreditamos que, a partir deste caso, as professoras puderam repensar suas práticas.

Hoje Carline me mostrou uma atividade que havia adaptado juntamente com Karol. Essa atividade era de Ciências, mas exigia conhecimentos do sistema de escrita. Os alunos que dominavam com mais tranquilidade a escrita, nas atividades, as professoras exploravam algumas dificuldades. Entretanto, os alunos que não estavam no mesmo nível realizavam outra atividade, explorando a escrita, mas em outra dimensão. Quando a professora terminou de me mostrar, perguntei-lhe:

Pesquisadora: Mas e a questão das plantas [conteúdo trabalhado] todos compreenderam?

Carline: Sim. Mas eles foram cobrados de maneiras diferentes.

Pesquisadora: Você acha isso bom ou ruim?

Carline: Eu não tinha esta dimensão, entendo o que você fala agora, que não é para deixar a questão da escrita de lado, mas eles precisam realizar as atividades de acordo com o nível de cada um (DIÁRIO DE CAMPO, 6-11-2012).

O trabalho pensado a partir da coletividade, no que diz respeito às táticas para o entendimento de Guilherme em relação aos conhecimentos era bem interessante. A professora da SRM precisava orientar e, às vezes, problematizávamos questões mais emergentes. Mas, no que tange aos direcionamentos de professor e aluno, percebíamos que o trabalho era bastante demarcado. Assim, a profissional em bidocência atendia somente aos alunos público-alvo da Educação Especial. Na sala do 1º ano B, além de Guilherme, havia Sara, aluna que apresenta quadro de deficiência Intelectual.

Com as possibilidades e os desafios do planejamento, pensamos na prática pedagógica. Evidenciamos que as tensões apresentadas acima influenciam diretamente os processos de ensino-aprendizagem. A fala que destacamos abaixo, ao nosso olhar, exemplifica essas inter-relações.

Tia karol, você pode se sentar comigo, **hoje?** (DIÁRIO DE CAMPO, 8-11-2012).

O que a pequena frase pode nos dizer? Talvez essa seja a principal questão no que diz respeito às tensões do município. Só para enfatizar, a palavra grifada funciona como escopo. Quando Guilherme direciona sua necessidade de ser atendido pela professora regente, ela olha para mim e dirige sua resposta ao aluno: “Estou terminando aqui e já estou indo!” (DIÁRIO DE CAMPO, 8-11-2012).

Surpreendentemente, ao final da aula Karol me procura e desabafa:

Karol: Acho que você já notou que eu não me dirijo à mesa de Guilherme, né? Mas, como você pode ver, eu tenho muitos alunos que precisam de minha atenção também, ainda mais no primeiro ano, eles ainda são dependentes. Mas, se eu der atenção para Guilherme ou Sara, Carline não trabalha com os outros. Dessa maneira, eu decidi não trabalhar com eles, pois a bidocente ganha o mesmo salário que eu, pelo menos dos dois alunos ela tem que dar conta.

Pesquisadora: Mas você viu a necessidade de Guilherme em relacionar-se diretamente com você?

Karol: Eu percebo a todo o momento, mas Carline não atende aos demais alunos quando estou com os meninos [refere-se à Sara e Guilherme].

Pesquisadora: Mas você já propôs a ela, a troca?

Karol: Ah! Eu falei uma vez, mas ela não gosta, então eu não vou ficar implorando, e por isso o trabalho fica assim (DIÁRIO DE CAMPO, 8-11-2012).

A ideia da professora nos faz refletir que os profissionais da escola tendem a não entender o real papel social do professor em bidocência. Evidentemente, este último profissional não entende. Acreditamos que, no imaginário dos professores em geral – em Nova Venécia e no Brasil – professor especialista se configura como exclusivo do aluno.

Nessa linha de pensamento, imediatamente argumentamos com Karol que o profissional em bidocência precisa fazer o trabalho colaborativo com o regente e vice-versa. A ajuda ou troca precisaria acontecer de maneira que um se beneficiasse dos conhecimentos, mas de forma mútua, de modo a atender Sara, Guilherme e os demais alunos da sala. Acrescentamos que, em muitos momentos, algumas atividades adaptadas aos alunos em questão poderiam ser utilizadas por alunos com mais dificuldades, desde que isso fosse planejado.

A dualidade tem a ver, também, com a formação do profissional. Ao analisar a formação para lidar com aspectos da Educação Especial, verificamos que somente

os professores que lidam diretamente com a questão são os que receberam essa formação.

Karol: Eu queria aprender mais, penso que a Secretaria de Educação deveria promover mais formação continuada. Não só para os docentes, mas também para a gente. Quando você [se refere à pesquisadora] fala que Educação Especial e Educação Inclusiva são coisas diferentes, fico pensando o quanto eu não sei o assunto, para mim, era [...] a mesma coisa.

Pesquisadora: Não é que são coisas diferentes ou isoladas, mas eu não posso falar que elas são a mesma coisa, se o meu aluno com deficiência não está realmente incluído na escola, ou seja, não está aprendendo os conteúdos. Desta maneira, a nossa luta, como a própria política nos diz é que Educação Especial, precisa ter uma perspectiva inclusiva. E assim a escola, os professores e os demais profissionais precisam pensar práticas possíveis para que todos os alunos aprendam.

Karol: Não tinha conhecimento que a ideia era essa (KAROL, 30-12-2012).

Apostamos, como Karol, no fortalecimento das políticas de formação para que os professores regentes tenham acesso aos conhecimentos e funcionamentos da Educação Especial, embora acreditemos que a própria escola precisa ser repensada como um espaço plural, onde os conhecimentos sejam dialogados e fortalecidos a cada momento.

As discussões inerentes à Educação Especial precisam acontecer, entretanto Guilherme (ou qualquer aluno público-alvo da Educação Especial) deve, em um contexto de aprendizagem, ser olhado como aluno da escola. Assim, Karol talvez precisasse desse momento para ouvir e entender os processos da Educação Especial, dentro da própria escola, buscando o fortalecimento de pares.

Apostamos na formação como necessária para o regente. A escola trabalha com orientações partindo da professora da SRM, Inês. Afinal, essa professora tem um conhecimento específico sobre a área. Perguntamo-nos, então, porque o profissional em docência também não realiza essas orientações, visto que ele tem formação e tem contato mais direto com esse profissional? E como o supervisor vem mediando

esse trabalho? Trata-se, assim, de uma multiplicidade de ações que podem ser articuladas/mediadas pelos diferentes profissionais.

Nossas inquietações foram aumentando conforme a realização da entrevista com Carline. Expusemos para ela, dentre outras questões, a importância de o professor regente atuar juntamente com os alunos em questão, mas explicamos que esse trabalho só seria possível se fosse realizado como a Equipe de Educação Especial propõe. Dessa maneira, ela relata: “Eu não consigo trabalhar com outros alunos, é muita informação na minha cabeça, prefiro trabalhar mais com Sara e Guilherme” (CARLINE, 13-11-2012).

Percebemos que essa era uma tensão forte e que precisávamos encontrar maneiras ou possibilidades de pensar o real trabalho das duas professoras. A ideia de trabalhar de maneira isolada com o aluno foge ao pensado como inclusão e, de certa forma, argumentamos com Carline, que nos olhava com ar de concordância. Sugerimos que ela orientasse a professora também, pois ela tem menor conhecimento da área de Educação Especial.

Talvez, para a superação dessa tensão, a supervisora Andressa pudesse ser o ponto de partida. Mas, ao entrevistá-la, compreendemos que ela não realizava planejamentos periódicos com os professores e que somente às vezes participava do planejamento quinzenal (professora da SRM, professores em bidocência e regente).

Pesquisadora: Como acontece seus planejamentos aqui, na escola?

Supervisora: Eu planejo com as bidocentes, com as professoras regentes e com a professora da SRM.

Pesquisadora: E quanto ao planejamento semanal com os professores, como acontece?

Supervisora: Às vezes, as professoras até podem falar [...] que eu não participo.

Pesquisadora: Mas você participa desses momentos?

Supervisora: Às vezes, sim! Mas aqui a gente tem muitos trabalhos.

Pesquisadora: Mas como você vê o planejamento?

Supervisora: Eu penso que é necessário. Acredito que você quer saber em relação à Educação Especial, também, né?! Aí às vezes, essa situação é complexa mesmo. Penso que a Inês faz isso muito bem.

Pesquisadora: Mas você fez aquela formação oferecida para os pedagogos, que discutia as questões da Educação Especial?

Supervisora: Fiz. E por sinal foi muito proveitosa (SUPERVISORA ANDRESSA, 8-10-2012).

A nosso ver, este é o principal papel do supervisor, orientar os trabalhos pedagógicos. Mas essa função não era comum àquela profissional. Questionamos a ideia com a professora Inês e ela relata que essa questão é muito séria, e que o município precisa discutir como um todo, pois, segundo as orientações da Secretaria Municipal de Educação, é uma tarefa do supervisor, mas percebemos, ainda, uma resistência. O trabalho, desse profissional pressupõe que ele “[...] não pode ser nem um prático puro, nem um teórico puro. Ele está entre os dois, ele é esse entremeio” (MEIREU, 2002, p. 30).

Apesar de essa ação se presentificar nos cotidianos das escolas, no ano seguinte, com a mudança do quadro de profissionais, houve um remanejamento de alguns supervisores para suas cadeiras de origem. Dessa maneira, em 2013, essa profissional voltou para sua escola de origem e entrou na escola de Guilherme uma outra supervisora.

Esta última, com a mesma formação inicial e continuada, desempenhava momentos de planejamento com bastante frequência, independentemente da presença da professora da SRM. Possibilitou também o planejamento entre bidocente e professores de Educação Física, Artes e Inglês, pois, segundo ela: “Esses alunos estão presentes também nestas aulas” (DIÁRIO DE CAMPO, 11-3-2013).

A escola se reinventava a cada dia, não somente com a mudança de ano, mas as pessoas ali inseridas, atores no processo ensino-aprendizagem, de maneira direta ou indireta, estavam dispostas a pensar diferente ou desenvolver práticas que evidenciavam o aprendizado dos alunos.

Em uma aula, a professora Karol resolveu acompanhar o nível de leitura dos alunos. Escreveu um texto no quadro e, enquanto os alunos copiavam, ela desempenhava seus objetivos chamando-os à sua mesa um a um.

Carline, a profissional em bidocência, olhou-nos e disse “Digitei o mesmo texto, para Sara e Guilherme. Nas atividades, Guilherme não precisará de adaptação, mas Sara precisará” (DIÁRIO DE CAMPO, 17-10-2012).

Esperamos a realização da atividade somente observando o que estava acontecendo. As distintas professoras realizavam suas orientações para “seus” grupos de alunos. Assim, Carline mediava o processo ensino-aprendizado para Guilherme e Sara. Já Karol desempenhava seu trabalho com o restante da turma.

Naquela atividade, percebemos que as professoras haviam planejado toda a didática. Até mesmo a questão da adaptação fora ressignificada. Sara realmente precisava de adaptação e de um direcionamento diferenciado. Quando Guilherme e Sara terminaram as atividades e a turma ainda se organizava na mesa de Karol, Carline nos chamou e disse:⁵³

⁵³ Relatamos algumas situações em quadro de cor rosa para chamar a atenção do leitor quanto aos “flashes de mudança” segundo Barbier (2004).

Carline: Olha, Alice, Sara e Guilherme identificaram as letras G's da História.

Pesquisadora: Que ótimo! – imediatamente me virei para Guilherme e perguntei: - Guilherme, você sabe o que é título?

Guilherme: Não.

Pesquisadora (expliquei para o aluno o que era título): Leia o título para mim?

Guilherme: Mas eu não sei.

Pesquisadora: Claro que você sabe – ia apontando em forma de semicírculo as sílabas – e o aluno leu: A - GI-RA-FA.

Carline: Ele leu porque tem a figura da girafa!

Pesquisadora: Pedi que o aluno lesse novamente e ele leu: A - GI-RA-FA. Perguntei ao aluno sobre o que contava a história e ele me respondeu: Sobre uma girafa, que esperava um filhotinho.

Quando o aluno saiu de perto, disse à profissional: Carline, ele realmente leu o título, do contrário ele sóalaria GIRAFA, e não A GIRAFA, e ainda relacionou a ideia central do texto com o título, ou seja, ele leu na proposta do sistema de escrita alfabética, usou a interpretação também (DIÁRIO DE CAMPO, 17-10-2012).

A partir dessa situação, pedimos que Karol também avaliasse o desenvolvimento de leitura dos alunos em questão. A professora se surpreendeu com o desenvolvimento de Guilherme e explicamos às profissionais que o processo de Sara estava sendo construído. Ela identificou alguns Gs do texto e relacionou com outro animal, o gato.

Após esse momento, Carline desenvolveu várias atividades escritas e orais com informações extraídas do texto, fazendo relações com o cotidiano de Guilherme.

Carline: Guilherme, a girafa estava esperando filhotinhos dentro da barriga. Outros animais tem seus filhotes botando ovos, como a galinha. Assim, a galinha bota o ovo e fica sentada chocando o ovo, ela esquentando até que nasce o seu filhote. E você sabe como se chama o filhote da galinha?

Guilherme respondeu com muita euforia: Pintinho. Lá, na roça do meu avô, tem.

Carline: E como você nasceu, Guilherme? Foi do ovo ou da barriga da sua mãe?

Guilherme riu e respondeu: Da barriga da mamãe (DIÁRIO DE CAMPO, 17-10-2012).

Na medida em que Guilherme respondia às questões, a turma, que aguardava ser chamada para a leitura na mesa de Karol, vibrava. Pensamos que essa ação poderia ter sido protagonizada pela professora em bidocência, envolvendo toda a turma, mas ela já havia nos informado sobre a sua insatisfação em trabalhar com toda a turma. Os alunos não se dirigiam a ela e, com nossa entrada na sala de aula, tornamo-nos uma referência para aqueles alunos também.

Eles demonstraram muita satisfação em observar Guilherme e sentiam-se felizes pelo desempenho do colega. Uma aluna disse: “Gente, ele é muito inteligente”. Os conhecimentos de Guilherme estavam invisibilizados, talvez o aluno não fosse considerado e por isso causou espanto e emoção a todos na turma.

Os dias passavam e buscávamos mostrar isso às professoras. Carline passou aos poucos a aceitar um e outro em sua mesa. Em um dia, uma aluna pediu que ela corrigisse seu caderno, mas Guilherme estava tão condicionado a só realizar suas atividades com alguém orientando que me chamou:

Guilherme: Tia Alice, você senta comigo hoje?

Pesquisadora: Por quê?

Guilherme: É porque eu não sei fazer.

Pesquisadora: Ué, mas você sabe o que é para fazer? – a professora não tinha explicado o exercício para a turma.

Guilherme: Não.

Pesquisadora: Então, primeiro a Karol vai explicar [...] é por isso que você não sabe fazer ainda. Presta atenção que você vai conseguir – e me retirei de perto do aluno que imediatamente emburrou e empurrou o caderno.

Nessa hora karol chamou sua atenção: - Pode parar com isso Guilherme, você vai fazer, sim. Primeiro você precisa tentar.

Guilherme: Eu não vou fazer! – Respondeu com o tom de voz alterado.

Karol: Não tem problema, pode ficar sem fazer, quando der a hora de ir embora, você vai ficar aqui para fazer – virou-se não dando muita importância para o aluno.

Guilherme rapidamente parou de chorar e disse: Tá bom, eu vou fazer rapidinho, igual ao Allex (DIÁRIO DE CAMPO, 1-11-2012).

Allex era o aluno que desempenhava suas atividades rapidamente e sem erros. Sempre era ressaltado por isso. Nessa fala, talvez Guilherme quisesse ser valorizado também. Ao final da atividade, Karol o elogiou por ter realizado a tarefa.

Nessa situação, Karol avançou sua prática em dois sentidos. Primeiramente, reconheceu sua função perante o desenvolvimento do aluno, ao chamar sua atenção devidamente quando o aluno apresentou uma birra. Em segundo lugar, percebeu a necessidade do reconhecimento do aluno. Ao final do dia, Karol disse:

Tivemos uma impressão errada no início, mas você é igual um gato, vai entrando devagar e, quando a gente vai ver, você já está no meio. Essa pesquisa é muito importante para o nosso trabalho, pode vir quantas vezes você quiser, não precisa mais ficar me pedindo.

A ideia de “entrar como um gato” parece-nos bem adequada, pois o gato dá conta de estar em todos os lugares e observar tudo e todos deixando impressões e, ao mesmo tempo, consegue estar presente e não ser visto, ou se implicar e principalmente saber implicar-se (BARBIER, 2004).

Importante salientar que Guilherme apresentava dificuldades e, nos momentos de planejamento coletivo, discutíamos essas dificuldades do aluno. Inês propunha atividades na SEM. Utilizava materiais diversos e o aluno demonstrava uma predileção por trabalhar com o computador. Certo dia a professora explicou-lhe que desenvolveria várias atividades de Matemática, mas que, primeiramente, precisavam participar de um jogo que já estava exposto na mesa e depois iriam para o computador.

O aluno ficou irritado e disse que não iria “jogar coisa nenhuma”, demonstrando interesse em ir direto para o computador. A professora se manteve firme e, após

alguns minutos, ele acabou por fazer as atividades de acordo com a proposta da professora.

Ao final da aula a professora desabafa:

Alice, você sabe que o nosso problema com Guilherme são as vontades dele, né?! Mas a gente já conversou com a família. Esse ano foi bastante desgastante neste sentido [...] ele é o primeiro e único filho, primeiro neto, sobrinho, daí você já viu [...]. Com a deficiência, a família superprotege ainda mais. Mas aos poucos vamos melhorando (DIÁRIO DE CAMPO, 4-10-212).

A família de Guilherme é bastante presente na escola. A mãe, em entrevista, relatou-nos que fez o Curso de Pedagogia e pós-graduação na área de Educação Especial para auxiliar o filho. Dessa forma, percebemos que a família participa ativamente do processo escolar de Guilherme e auxilia nas atividades, embora haja uma tendência a superprotegê-lo.

A mãe acredita no processo de escolarização do filho quando nos relata: “[...] meu filho não aprendia nada na educação infantil,⁵⁴ ele só brincava ou pintava. Não queria isso para ele. Aqui ele faz atividade, prova, como os outros. E é assim que deve ser (MÃE DE GUILHERME, 25-10-2012).

Em um planejamento coletivo (o que ocorre quinzenalmente), quando discutíamos a questão da prova dos alunos, Carline relatou que a pasta de avaliação não ia para a casa de Guilherme. Perguntei o porquê da situação e ela confessou que:

Carline: A prova dele é adaptada. Em alguns casos, preciso ler para ele mais de uma vez, para que ele entenda a questão.

Pesquisadora: Sim, mas você não faz a questão por ele. Guilherme dá conta de responder.

Inês: E, mesmo que a avaliação esteja adaptada, você está cobrando o conteúdo da turma, só que a partir do nível de compreensão do aluno.

⁵⁴ Sem dúvida a questão da educação infantil precisa ser ressignificada, mas aqui não nos ateremos a esse ponto por não fazer parte de nosso foco de estudo.

Karol: Mas vocês não acham que a família irá se iludir?

Inês: Que tal se chamássemos a família aqui e entregássemos a pasta de avaliação e explicássemos as necessidades de Guilherme, como também seus avanços?! Até porque [...] chamamos a família até agora somente para cobrar, vai ser bom para eles.

Pesquisadora: Ótima ideia, mas poderíamos deixar que Guilherme levasse a pasta como os outros, e convidarmos a família para o momento. Penso que assim ele também será valorizado.

Todos concordaram. A supervisora esteve presente, manifestou-se positivamente com relação às ideias que emergiram (DIÁRIO DE CAMPO, 28-11-2012).

Assim a escola se reinventava. A cada dia nossa presença naquele espaço era vista como positiva, e não mais como um problema. No entanto, precisávamos fortalecer também os planejamentos com os professores de Educação Física, Artes, Inglês e Informática.

Os três primeiros professores analisavam o aluno como um dependente e se “tranquilizavam” quando, em suas aulas, a professora em atividade de bidocência se fazia presente, mas a professora de Informática nos sinaliza:

Guilherme é muito dependente, mas ele é capaz. Nas aulas de Informática, cobro muito dele, como qualquer outro aluno. Mas, se eu der uma brecha, por menor que seja, ele se faz de coitado, só para eu sentar ao lado dele [...]. Acredito que a limitação dele é pequena, e por isso não demanda o auxílio o tempo inteiro (PROFESSORA DE INFORMÁTICA, 6-12-2012).

Interessante pensar que essa professora não tem formação na área de Educação Especial, mas entende que precisa assumir seu papel de professora com todos os alunos. Talvez ela esteja chamando a atenção, mais uma vez, para a questão da dependência de Guilherme por uma profissional.

Com todas essas questões, em meados do mês de novembro, resolvemos, juntamente com Inês, realizar, na escola, um momento para discutirmos as nossas impressões com as professoras. Assim movimentamos um grupo focal, para também ouvi-las a partir dos apontamentos. Toda a equipe da escola foi convidada. Nossos eixos temáticos tiveram por objetivo discutir:

- a) a legislação global e local;
- b) o papel do profissional em bidocência, do professor da sala de recursos e o do supervisor no processo de inclusão;
- c) o trabalho colaborativo;
- d) algumas observações da pesquisa.

Quando as questões disparadoras para o segundo item foram lançadas, e problematizávamos, as professoras regentes se mostraram inquietas. Uma delas relata: “Ah, tá! Essa ideia aí que vocês trouxeram nunca foi passada para a gente, mas você sabe que isso não acontece na escola, né?” (GRUPO FOCAL ESCOLA DE GUILHERME, 13-12-2012).

Na medida em que as questões eram levantadas e fervilhavam as discussões, a supervisora e Carline não se manifestavam. Contudo, começamos a direcionar, de maneira abrangente, as questões para elas. A supervisora informou que considera o trabalho, mas que precisa de formação para tal. Sugerimos, então, que realizassem planejamentos com os docentes regentes e especialistas com maior frequência, discutindo as necessidades das turmas.

Levantando as questões com as profissionais da escola de Guilherme, percebemos vários movimentos naquele contexto, assim como dos profissionais que nela atuam e do próprio Guilherme.

Quando tensionamos as relações estabelecidas entre professores-professores – demais profissionais da escola, professores-alunos, percebemos que, mesmo ainda se presentificando uma separação do que é específico e do geral, a escola apresentava tentativas para superar a dualidade no ensino, a partir de nossas problematizações de tal situação.

Dessa maneira, a ideia de dualidade se configurava como um processo da própria constituição da Educação Especial, no contexto local e global. Essa história está repleta de indícios e fatos que nos fazem refletir sobre o papel do profissional

especialista. O professor regente precisa ter conhecimentos específicos, até mesmo para saber lidar com o professor em bidocência.

A partir de nossas vivências e problematizações em frente à significância do planejamento em conjunto, da problematização da adaptação de conteúdos para aquelas profissionais, percebemos que tais momentos potencializavam uma aproximação no que Santos (2007) chama de um pensamento “pós-abissal”, ou seja, reconhece diferentes saberes, procura não estabelecer uma hierarquia, mas um diálogo profícuo e consistente (SANTOS, 2008).

Acreditamos que nossa passagem em um dado tempo foi potencializadora para o avanço das discussões, mas aqueles profissionais não se atentavam em mudar somente por conta de nossa presença. Ao nosso olhar, foram além. A partir dos momentos em que eram colocados em uma situação complexa, buscavam outros possíveis.

7.2 A “ESCOLA DE ELTON”: ESPAÇOS, TEMPOS, MOVIMENTOS E AÇÕES

Este item terá a seguinte organização: descrição do espaço-tempo, bem como o quantitativo de alunos e profissionais. Nessa organização escolar, são registrados todos os anos que compõem o ensino fundamental. No turno matutino, as matrículas são para alunos dos anos iniciais e, no turno vespertino, para os anos finais. Ao apresentar a estrutura física da escola, podemos verificar os diferentes segmentos, conforme tabela abaixo.

Tabela 9 — Descrição do espaço físico e quantitativo de profissionais e de alunos da escola de Elton

Escola de Elton				
Espaços		Profissionais		Alunos
Descrição	Quantitativo	Descrição	Quantitativo	Quantitativo
Sala de aula	7	Professores regentes – anos iniciais	9	• 227
Sala de informática	1	Professores de Artes	2	
Secretaria	1	Professores de Inglês	2	
Sala dos professores	1	Professores de Educação Física	3	
Sala do supervisor	1	Professores de Geografia	2	
Sala do diretor	1	Professores de Ensino Religioso	2	
Sala de recursos multifuncionais	1	Professores de Ciências	2	
Espaço para confecção de trabalhos coletivos	1	Professores de Língua Portuguesa	2	
Almoxarifado	1	Professores de Matemática	2	
Cozinha	1	Professores de História	1	
Refeitório	1	Professores em bidocência	4	
Cantina	1	Professor que atua na SRM	1	
Quadra coberta	1	Diretor	1	
Parque	1	Supervisor	2	
Biblioteca	1	Coordenador	2	
		Secretário	1	
		Bibliotecário	1	
		Instrutor de Informática	1	
		Servente/merendeira	8	
		Vigia	2	
Total de espaços = 21		Total de Profissionais = 50		

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2012).

A estrutura física e o quantitativo de alunos dessa escola, quando comparadas com outros espaços que atendem a todos os níveis do ensino fundamental de Nova Venécia, pode ser considerada pequena. As salas de aula e a sala do supervisor funcionam no segundo andar. Os demais espaços estão estruturados no térreo. Percebemos que aí há somente escadas que ligam os dois espaços.

Tal estrutura arquitetônica evidencia que alunos que apresentam dificuldades referentes à locomoção teriam também dificuldades para frequentar a escola. Verificamos que, nesse momento, não havia matrícula de pessoas que utilizassem cadeira de rodas.⁵⁵

Quando problematizamos tal questão, a coordenadora da Equipe de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação sinalizou que, se houver pessoas em idade escolar no bairro, que demandem o uso de cadeira de rodas e/ou diferentes situações para a locomoção, elas serão encaminhadas para a escola mais próxima, que oferece uma melhor acessibilidade. Nesses casos, a mesma profissional complementa que há transporte, mesmo em se tratando de alunos com considerável poder aquisitivo, pois o direito de estudar próximo à sua residência não pôde ser exercido. Essa foi a maneira encontrada pela Secretaria de Educação para garantir o acesso dos alunos à escola.

O quantitativo de estudantes da modalidade de Educação Especial, nessa escola, era de seis alunos.⁵⁶ Eles estavam matriculados tanto no turno vespertino quanto no matutino.

Quando iniciamos nossa pesquisa na escola, pudemos perceber uma aceitação imediata por parte da equipe gestora. Anteriormente à nossa chegada, a Equipe de Educação Especial da Seme contatou a escola para pedir a autorização para a realização da pesquisa. Após esse movimento, conversamos pessoalmente com a diretora que, ao nosso olhar, já havia entendido o desenho do estudo dentro dos espaços da escola e, assim, realizou uma conversa preliminar com os professores.

Nossa intenção não se pautou no estudo comparativo entre escolas que atendem a níveis de ensino diferenciados. Conforme especificado no capítulo de metodologia, o percurso de acompanhamento e discussão nessa escola aconteceu no sétimo ano turma “A” (7º A). Acompanhamos o processo de escolarização de um aluno público-

⁵⁵ As escolas, principalmente as de ensino fundamental, são bem antigas. Essa, em especial, tem 49 anos que foi inaugurada.

⁵⁶ No ano de 2013, houve a matrícula de mais três alunos.

alvo da Educação Especial que, por razões específicas, frequentava a SRM da outra escola já evidenciada.

Esse aluno, que aqui denominamos Elton,⁵⁷ recebeu diagnóstico de autismo infantil com cinco anos de idade. Essa síndrome está incluída entre os transtornos globais do desenvolvimento (CID 10 - F84.0). Os principais indicativos estão relacionados com o comportamento e a comunicação. No caso de Elton, ele reage contra frustrações de uma maneira bem peculiar, às vezes chora muito e morde seus dedos. Responde oralmente quando motivado, mas sua limitação na linguagem faz com que o aluno apresente palavras ou frases curtas quando deseja algo. A ecolalia, que representa a fala incessante de uma palavra, configura-se como principal maneira de comunicação. Dessa forma, quando deseja algo, repete muitas vezes somente o objeto desejado.

Para exemplificar, um dia, ao desenvolver uma atividade em que precisava desenhar o objeto que estava escrito, o aluno se recusou a representar o solicitado, pedindo: “Brigadeiro, brigadeiro, brigadeiro [...]. Quero desenhar brigadeiro”. Dessa forma, a profissional em bidocência trocou a palavra escrita pela solicitada por Elton.

Atualmente, Elton tem 13 anos. Quando analisamos o processo de escolarização desse aluno, verificamos que ele esteve matriculado na rede comum de ensino desde a educação infantil, de início em uma escola privada (com fins lucrativos), e continuou em escola de caráter público. O ensino fundamental aconteceu, até o momento da pesquisa, na rede pública.

No item que se segue, faremos as discussões em relação à nossa motivação em escolher outra escola.

⁵⁷ Por coincidência, assim como Guilherme, Elton também foi o primeiro filho, sobrinho e neto de uma família com condições financeiras favoráveis. Assim, quando diagnosticado, foi acompanhado por vários profissionais da área clínica. Atualmente faz acompanhamento com uma psicopedagoga (em clínica particular situada em Vitória) e é assistido pela equoterapia e fonoaudiologia ofertados, respectivamente, via Secretaria Municipal de Saúde e Sistema Único de Saúde (SUS). Em conversa com a mãe, ela relatou que demorou em aceitar que Elton tinha características de pessoas com autismo, assim atrasou o contato inicial com o neuropediatra. Disse ainda que, quando ele tinha quatro anos, ela começou a procurar ajuda de especialistas.

7.2.1 Por que a escolha de outra escola?

Quando participamos dos momentos da outra escola, percebemos Elton apoiado naquela SRM. Em sua escola, havia esse apoio. Dessa maneira, compreender os processos vividos, assim como as práticas pedagógicas direcionadas a um aluno que estuda em uma escola em que há SRM, mas, por razões a serem problematizadas, frequenta uma SRM de outra escola, constituiu-se como uma questão a ser reconhecida, compreendida, tensionada e, talvez, superada.

Na busca por entender tal complexidade, foi-nos informado que a inserção do aluno na SRM de outra escola não foi somente por se situar próxima à sua casa, mas, para além disso, o aluno em questão foi diagnosticado com autismo infantil, demandando conhecimentos e uma experiência docente. Na visão da Equipe de Educação Especial, a professora da SRM na outra escola em estudo apresentava melhores condições para atuar no atendimento educacional especializado com o aluno.

Além disso, Inês complementa:

[...] há muitas mudanças na vida de Elton este ano. Para ele, a situação é um pouco complicada [...]. Como eu era a professora da SRM no ano passado [na escola de Elton, no ano de 2011, não havia SRM] a Equipe deixou que continuasse o trabalho (DIÁRIO DE CAMPO,⁵⁸ 12-12-2011).

As questões de mudanças na vida do aluno serão evidenciadas no próximo item, quando apresentaremos o cotidiano de Elton na escola. Mas o que nos chama a atenção é a questão do sentimento “do não saber” direcionado ao trabalho pedagógico com alunos com determinadas especificidades, principalmente com alunos que tenham diagnóstico de autismo e/ou espectro do autismo. Nesse sentido, a escola precisa, ainda, desenhar estratégias que visem a superar o sentimento “do não saber”. Pensando nessa questão, Vasques (2008, p. 8) acredita que,

⁵⁸Essa anotação no diário de campo ocorreu em um dia do encontro do Oneesp. No momento do almoço, conversávamos, pesquisadora e professoras das SRMs de Nova Venécia.

[...] na construção de processos inclusivos encontram-se obstáculos relativos aos supostos limites e possibilidades de escolarização de crianças e adolescentes com autismo [...]. Em consequência de sua estruturação psíquica singular, estes sujeitos apresentam comportamentos estereotipados, falas descontextualizadas, escritas e leituras [...] com sentido errante. Tais diferenças são, constantemente, percebidas como impedimentos para educação escolar.

A autora destaca, ainda, o movimento de entrada desses sujeitos na escola de ensino comum, que historicamente foi interpretado e/ou compreendido com perspectivas diferenciadas devido a diagnósticos que não condizem com o que hoje conhecemos como autismo.

Ao se referir ao trabalho pedagógico com essa parcela de alunos, a mesma autora avança o conhecimento quando traduz a ideia do “não saber” para a ciência do “não saber constitutivo”. Dessa forma, como não há caminhos “preestabelecidos”, cada aluno com autismo, ou com qualquer outra peculiaridade, demanda especificidades que às vezes se assemelham, mas ele precisa ser reconhecido como sujeito único, capaz de produzir e, principalmente, de aprender (VASQUES, 2008).

As ideias de Vasques nos ajudam a entender que, durante o processo de escolarização de Elton, como o de outros alunos, os profissionais precisam avançar também o sentimento para o “não-saber constitutivo”. Dessa maneira, não queremos colocar o profissional em uma condição de “saber” absoluto, até mesmo porque não temos uma verdade e assim uma única maneira de lidar com situações da Educação e da Educação Especial. Para além disso, acreditamos que nos cercamos de “verdades” que são modificadas a todo instante, acompanhando as demandas emergentes (SANTOS, 2008).

Talvez a questão do atendimento educacional especializado na SRM de outra escola se constitua em uma verdade transitória. Reconhecemos que a professora da SRM da escola regular em que Elton se encontra matriculado, a Girlene, precisava avançar seu conhecimento e entender Elton, suas necessidades e especificidades, para que tivesse melhores condições para atendê-lo.

Mesmo que Girlene não o tivesse como aluno, sua função, naquele momento, seria planejar com os profissionais da escola e repassar as questões das dificuldades de Elton para Inês. Dessa maneira, lidando com as questões que supostamente ela não compreendia, em contato com a outra professora (Inês), fortaleceria sua prática para que, no ano seguinte (2013), o assumisse como aluno.

Importante destacar que essa ação, ou arranjo, foi pensada e planejada de maneira a valorizar os conhecimentos de todas as professoras das SRMs e da Equipe de Educação Especial. Assim, essa equipe buscou dialogar com as profissionais que atuam nas SRMs em busca de possibilidades.

O arranjo contava com o trabalho de muitos profissionais que, inclusive, não atuavam na mesma escola e com isso não estabeleciam contatos semanais. Mas a proposta era estabelecer um maior convívio entre as profissionais das SRMs, por meio de encontros quinzenais, a fim de discutir e consolidar práticas a partir de experiências diversas. Dessa maneira, Inês e Girlene, juntamente com as outras professoras, teriam espaço para enriquecer a proposta para o atendimento educacional especializado na SRM, pensado na proposta da complementariedade defendida pelo Decreto nº 7.611/2011, que define o atendimento educacional especializado. Consequentemente, Elton seria incluído nessa proposta.

Com o objetivo de entender os processos vividos na escola de Elton, e assim discutir os arranjos propostos na política e a sua materialização no “chão da escola”, fizemos um detalhamento, conforme o item a seguir, do cotidiano.

7.2.2 O cotidiano na escola de Elton: movimentos, possíveis e tensões

Já no primeiro dia, participamos de momentos em sala de aula, tendo em vista que a escola e, consequentemente, os profissionais já tinham conhecimento da pesquisa. Na sala de Elton, além dos professores que ministram aulas por área específica, há também a presença da profissional em bidocência, Ana. Esta última nos convidou para acompanhar o trabalho na sala de aula.

A primeira aula era de Ciências. Pedimos, então, licença à professora para a participação na aula e ela concordou. Com isso nos apresentamos⁵⁹ para toda a turma que se agitava com a presença de um outro adulto na sala. A professora regente realizou a chamada e, na vez de Elton, olhou para o aluno, que não respondeu. Assim, ela chamou novamente com uma voz mais entonada e ele respondeu: “Presente”.

Ao observar aquela situação, relatamos o ocorrido no diário de campo, assim como outras situações que haviam acontecido anteriormente. Ana que se sentava ao lado do aluno, olhava para mim e relatava, sem que a professora regente ouvisse: “Até sei o que você está escrevendo em seu caderno [...] não são todos os professores que entendem a questão da chamada [...] mas vou deixar [...], você mesma vai perceber” (DIÁRIO DE CAMPO, 4-9-2012).

Percebemos, naquele momento, que havia uma interação entre a professora de Ciências e Elton. Ela entendia que o aluno precisava de um olhar diferenciado, mesmo sendo na chamada. Elton precisava ser reconhecido como aluno. Essa ideia parecia ganhar um enfoque para Ana, que discutia a questão de que ele precisava ter as mesmas atribuições de qualquer outro aluno, até mesmo responder ritualmente “presente” como todos da turma.

Ao final da aula de Ciências, Elton se levantou da mesa e demonstrou querer ir ao bebedouro. Ana também se levantou e, segurando em seu braço o levou para beber água. Após esse episódio, o aluno pediu para ir ao banheiro, mas, na volta, teve bastante resistência em retornar para a sala de aula. Dessa maneira, a profissional em bidocência relata:

Ana: Este ano está sendo muito difícil para Elton. Você sabe o que significa uma quebra de rotina para um aluno com autismo [...]? Pois é [...] este ano aconteceram vários fatores que quebraram a rotina dele. A gravidez da mãe [até então Elton não tinha irmãos], toda a preparação para a recepção do bebê que implica reforma de casa, compra de móveis [...], ah houve também a troca de cinco secretárias

⁵⁹Nesse momento, falamos para os alunos que eu era uma professora, mas que, no momento, estava como estudante, assim como eles. Explicamos que estudava “as maneiras” como todos os alunos aprendem.

[as mesmas trabalhavam na casa de Elton como empregadas domésticas]. Outro fato é que neste ano o trabalho está sendo diferente na escola. Eu cobro dele, coisa que não acontecia nos últimos anos, ele dava um piti, porque é diferente de crise, [...] e todo mundo o deixava fazer o que queria.

Aquela profissional conhecia Elton de outros anos e é inegável que ela reconhecia a diferença de uma crise para uma “pirraça”. Talvez essa questão ainda não fosse clara para alguns professores, mas percebemos o esforço de Ana em explicar para as profissionais.

Neste dia Elton estava muito agitado. Não conseguimos fazer com que ele entrasse na sala. Ele se jogou no chão por várias vezes, retirou sua roupa e deitou com o corpo nu no corredor, que, por sorte, não havia alunos, somente professores. Antes de qualquer coisa, Ana diz:

Ana: Gente, não adianta olhar para ele com cara de desespero, é pior.

A profissional, juntamente com a professora de Matemática, pegou um lençol e o cobriu o mais depressa possível para que os outros alunos não presenciassem a cena. Aproximei-me do aluno e falei com um tom baixo:

Pesquisadora: Calma, Elton [...] vai passar.

O aluno segurou meu braço e contra seu queixo começou a apertá-lo. Neste instante a diretora relata:

Diretora: Está vendo? Por isso que eu não me aproximo [...].

Calmamente eu e Ana fomos tirando meu braço, até que conseguimos e Ana relata:

Ana: Gente, é melhor nós ficarmos em silêncio, pois essas falas estão o incomodando mais ainda.

Elton ia se acalmando e quando isso aconteceu de fato, Ana delicadamente pediu para que ele vestisse seu uniforme, e ele como se nada tivesse acontecido o fez. Ao final, a profissional desabafa [o aluno estava bebendo água com a professora de Matemática]:

Ana: [...] quanto mais nos alvoroçarmos com o que ele faz, pior a situação pode ficar, pois as crises fazem parte. Algo está incomodando muito, mas se não tentarmos entendê-lo [...] e cruzarmos os braços, não o ajudaremos.

Algumas professoras concordaram com a cabeça, outras não demonstraram reação, assim complementei.

Pesquisadora: Penso que nós temos que ter clareza de que ele não tem ainda, uma compreensão de que apertar meu braço irá causar uma dor. Ele precisa entender, vou mostrar o vermelho para ele. Mas é um movimento involuntário na crise. Assim como Ana nos falou, não podemos nos apavorar, e sim tentar controlá-lo para que não se machuque ainda mais (DIÁRIO DE CAMPO, 24-10-2012).

As situações descritas nos fazem perceber que Ana, a profissional em bidocência, exercia uma função de mediadora das questões referentes ao autismo. Ela compreendia Elton, percebia o aluno para além do transtorno global de desenvolvimento, mas como humano, como aluno.

Esse conhecimento era valorizado por alguns profissionais, que viam nela uma segurança para lidar com as peculiaridades apresentadas por Elton. Nos relatos abaixo, percebemos esse movimento.

Ela [Ana] sabe muito sobre autismo, ela entende o olhar de Elton [...]. Impressionante! (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA, 6-11-2013).

Não sei o que faríamos, vendo como ele [se refere a Elton] está este ano, sem a presença de Ana (PROFESSORA DE MATEMÁTICA, 11-12-2013).

Sabe, a gente tem muito que aprender. Sinto-me amarrada quando vejo dando crise [...]. Ela [Ana] o entende. [...] E olha que trabalho com ele há três anos (PROFESSORA DE CIÊNCIAS, 6-11-2013).

Essas profissionais se dirigiam a Ana para pensar processos colaborativos tendo em vista as práticas pedagógicas inclusivas para com Elton. Talvez elas, ao nosso modo de analisar a situação, tivessem um entendimento de Educação na perspectiva inclusiva, ou seja, entendiam que precisavam ensinar Elton, assim como faziam com os outros alunos. Elas precisavam entender/compreender algumas questões específicas de Educação Especial, nessa situação sobre autismo.

A partir das falas, interessa-nos pensar que uma determinada professora compreendia algumas questões e apresentava conhecimentos que os demais profissionais da escola pareciam não entender. Com a questão reconhecida, nossa proposta se configura em discutir os conhecimentos de Ana no item a seguir.

7.2.3 O processo de negociação para a designação do trabalho da profissional Ana para a atuação na/com a bidocência

Este item fará uma busca no processo de aceitação da profissional Ana para o trabalho com a Educação Especial, mais precisamente com o autismo.

Reconhecemos que todo ser humano, assim como todos os profissionais, assume posturas e condutas diversas que, por vezes, são refletidas em seus processos históricos, sociais, culturais e políticos.

Ana é formada em Letras, professora efetiva da rede municipal de ensino de Nova Venécia. Trabalha há 20 anos como professora.⁶⁰ Nos anos de 2010 e 2011, atuou como professora de Língua Portuguesa na escola de Elton e lecionou na turma desse aluno. No ano de 2011, foi surpreendida com o diagnóstico do filho de três anos de idade: “espectro autista”.⁶¹

Essa mãe que ao mesmo tempo se constituía como professora começou por buscas incessantes de materiais para trabalhar com o filho em casa. Contatou famílias com a mesma situação que a dela, com o objetivo de pensar em possibilidades de trabalho, tanto no que se refere ao aspecto pedagógico quanto ao clínico.

Com essa busca, a professora, que supostamente não tinha uma formação continuada para trabalhar com as questões da Educação Especial, em consequência, com autismo, começa a disseminar seus conhecimentos na escola de Elton como professora de Língua Portuguesa.

Com todo esse esforço, ao final do ano de 2011, a então professora de Português⁶² solicita à Equipe de Educação Especial sua atuação como professora em bidocência na sala de Elton. Para Ana, ela estaria desempenhando um trabalho de investigação para auxiliar na atuação com o filho e, em contrapartida, desenvolveria uma atividade com fundamentação que talvez professores de anos anteriores não conseguissem efetivar com sucesso.

Em consequência da questão anunciada, a Equipe de Educação Especial aceita a proposta, pois acredita que

⁶⁰ Inicia sua carreira como professora ainda muito jovem.

⁶¹ Esse diagnóstico não está fechado, mas a neuropediatra esclareceu que o menino estava dentro do quadro de “espectro autista”.

⁶² De acordo com as normas para o exercício dos profissionais em bidocência nos anos finais do ensino fundamental, é aberta a inscrição para professores formados em qualquer licenciatura.

[...] a professora vem desempenhando um trabalho interessante como professora de Português e, além disso, ela sabe o que uma pessoa com autismo precisa e as necessidades dela [...]. A outra questão é que, com o comprometimento de Elton, as pessoas apresentam um pouco de resistência. Ela foi diferente, ela QUIS o Elton [...]. Pensamos como uma experiência, não sabemos se isso será positivo (COORDENADORA DA EQUIPE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6-9-2012).

Tal situação se constitui como uma complexidade, pois a identidade da professora estava sendo influenciada pela identidade da mãe, ou seria o contrário? Com essa dúvida, começamos a observar e nos implicar com os movimentos entre professores regentes e os em bidocência, professores regentes e alunos (incluindo Elton), professor em bidocência e alunos, professores e supervisor, professores da sala de Elton e professora da SRM em favor da garantia do direito à Educação.

Entendemos que, como mencionado, os laços afetivos influenciam e/ou mudam um contexto. Assim, apostamos na possibilidade da “solicitude”, como sinaliza Meirieu (2002). Quando o autor discorre sobre o ser afetado, não tem a ver com emoção/sentimento, mas significa ser afetado/movido pelo/com o outro: eu afeto o outro e simultaneamente sou afetado. Nessa relação, entendemos que Ana, de certa maneira, sentia-se afetada com os processos de aprendizagem de Elton, mas acreditamos que o aluno precisava sentir-se afetado pelos outros profissionais da escola, não como autista, mas como aluno.

Zuqui (2013), ao analisar uma situação semelhante, de um aluno autista com um professor de Matemática que tinha um filho na mesma situação, concluí que essa questão é extremamente complexa. Ser pai de uma criança com autismo pode vir a “emperrar” alguns movimentos de ser professor de um aluno com a mesma demanda.

Assim como a autora, acreditamos que comparece não somente a questão da ética profissional, mas a implicação vai além. Em outras palavras, os processos pessoais desse profissional são visitados a todo o momento quando ele trabalha com o aluno.

A experiência elucidada por Zuqui (2013) se constituía no fato de o professor elevar a identidade de autismo do aluno, de maneira desconfortável para ele e, também,

para os demais colegas da turma. Em nossa pesquisa, a situação da professora em bidocência não se constituía dessa maneira, ao contrário, o aluno era visto como potente, Ana “apostava” em Elton, e isso é um início interessante para qualquer professor, quando medeia conhecimento com os alunos.

Talvez o fato de entender que seu filho pudesse realizar algumas ações que Elton desempenhava, implicava um tempo maior de aceitação. A principal questão, naquele momento, configurava-se em entender que os caminhos e as demandas de cada aluno, mesmo com um diagnóstico semelhante, poderão ser muito variados.

Em alguns momentos, percebíamos, na fala de Ana, que essa ideia estava pulsando, mas, em outras situações, era como se a dúvida, a influência da experiência com o filho ofuscasse, de certa maneira, o saber-fazer. Na situação abaixo, narramos essas duas ideias.

Relato 1

Ana: [...] está vendo, todo mundo está trabalhando verbo transitivo direto e indireto; estou trabalhando com ele a construção de frases [Ana fazia esse trabalho a partir de figuras]. Antes ele olhava para uma figura desta [mostrou uma com um jarro em cima da geladeira] e ele dizia: ‘geladeira’, ou em outro dia: ‘jarro’. Assim ele está construindo. Às vezes eu preciso dar indicativos para ele falar a frase (DIÁRIO DE CAMPO, 26-9-2012).

Relato 2

Durante o recreio, perguntei a Ana porque ela não trabalhava com as palavras a partir do texto. Mesmo que ele apresenta uma fissura por algo a cada dia, no dia em que Elton ecolalicamente pedisse por brigadeiro, morango, amendoim, ao invés de apresentar a palavra solta, trabalhar para que ele identificasse a mesma no texto. A partir da minha fala, Ana expõe:

Ana: Não acredito nessa perspectiva de trabalho **PARA** Elton. Penso que deve ser um trabalho desde a educação infantil. Ele não verá sentido [...].

Pesquisadora: Concordo Ana. Se constitui em um trabalho a ser provocado desde a educação infantil, mas, Elton precisa aprender esse processo que foi, de certa maneira, excluído do seu processo de escolarização (DIÁRIO DE CAMPO, 26-9-2012).

A partir dos relatos acima, acreditamos que a profissional Ana fez/faz movimentos interessantes na escola, por buscar conhecimentos que auxiliem a escola a ter um outro olhar para cada aluno, mas entendemos que, para o momento em que a

profissional se encontrava, por conta da situação familiar, trabalhar diretamente com Elton implicava, de certa maneira, um maior envolvimento.

Com os fatos evidenciados, acreditamos que o emocional refletia em sua forma de ensinar ao aluno. Isso se torna visível no relato 2. Entretanto, a profissional fazia movimentos que, nos anos anteriores, fomos levada a entender que não aconteciam. Ainda pensando no profissionalismo de Ana, é inegável que todas as suas práticas e/ou discussões que, ao nosso olhar, precisavam avançar, se apresentavam como tentativas.

Nossas intenções não se constituem em colocar um profissional na balança, como certo ou errado, mas sim em dizer das possibilidades e tensões que muitas vezes podem ser superadas, pois, se acreditamos em “[...] uma escola inclusiva, precisamos pensar com o outro, precisamos de um constante e longo processo de reflexão-ação-crítica dos profissionais [...]” (JESUS, 2006, p. 206), e com eles.

A partir das problematizações colocadas, emerge, então, a necessidade de entender como são organizadas as práticas pedagógicas dessa escola. Compreender também como se permeia o diálogo dos diferentes profissionais da escola com seus diversos conhecimentos. Isso tornou uma necessidade para compreendermos os processos ensino-aprendizagem de Elton.

7.2.4 O cotidiano na escola de Elton: um olhar para as práticas pedagógicas

Neste item buscamos entender os processos da escola em favor da garantia do direito às aprendizagens de Elton. Provocamos uma discussão em torno dos diferentes trabalhos dos profissionais regentes (os professores de área) e a articulação com os conhecimentos especializados.

Ao fazer uma análise dos processos vividos na/com essa escola, faz-se necessário falar do trabalho dos profissionais que ali atuam. Destacamos que alguns professores demonstravam interesse na realização da pesquisa. Uma hipótese que nos surge em relação a essa questão seria que esses mesmos educadores

desempenhavam práticas pedagógicas interessantes, que atendiam às demandas de Elton e/ou compreendiam que o aluno precisava de outro olhar.

Professora de Português: Eu avalio Elton de maneira diferente. Como ele tem a questão da comunicação, da fala e também não compreende a leitura e a escrita, [...] a avaliação dele precisa ser diferente dos demais. Ana sugeriu que fizéssemos algumas fichas com pessoas realizando algumas ações [...]. Tinha uma figura que mostrava uma menina bebendo água. Elton, quando viu pela primeira vez, disse: 'Copo de beber água'. Ao trabalhar algumas vezes com ele, sua fala mudou, [...] hoje ele fala: 'Copo de beber água da menina'. Além disso, às vezes, ele desenha algumas partes de textos que eu leio. Ele adora histórias, mas têm que ser curtas (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA, 22-10-2012).

Elton precisava avançar seu conhecimento para além da interpretação em desenho, pois encontrava-se em processo inicial na alfabetização, mas a questão colocada pela profissional se constituía como uma possibilidade de trabalho para aquele momento em que o aluno demandava cuidado, devido aos processos de mudanças em sua vida. Esse processo era visível para os professores.

Professora de Matemática: Ano passado, fizemos um trabalho muito legal. A matéria envolvia figuras geométricas, [...] ele dava conta de identificar os vértices de todas as figuras. Acho que ele se lembra até hoje, quer ver? – desenhou uma pirâmide e um cubo e pediu que o aluno identificasse os vértices. Ele realizou a atividades em menos de 20 segundos. Está vendo, ele se lembra. O problema foi este ano, muita coisa para ele de uma vez só (22-11-2012).

Quando ela terminou o relato, percebemos que, independentemente do trabalho da professora em bidocência, a de Matemática criava condições para que Elton aprendesse. Contudo, no ano de 2012, o conteúdo curricular de Matemática trabalhado no 7º ano se configurava complexo. Um deles foi o conceito de potenciação. Ao olhar da professora em bidocência e da regente, o aluno demandava outros conhecimentos que antecediam o conteúdo proposto no 7º ano. Assim, juntas, decidiram trabalhar com o reconhecimento dos números e sua implicação com a quantidade.

Ana: A gente percebe que Elton 'fala' os números de um a dez, como se fosse uma música. Mas ele não relaciona com a quantidade. Estamos trabalhando desta maneira com ele.

Pesquisadora: Ele, AINDA não sabe, não é?!

Ana: Adoro isso! [disse com um tom de voz suave]. Realmente, ele AINDA não sabe (DIÁRIO DE CAMPO, 4-10-2012).

Ao observarmos o trabalho de Matemática, a situação apresentada pela professora em bidocência era realmente um fato que demandava uma atividade pedagógica para ser apropriado. No momento de nossa pesquisa, vimos que o trabalho de reconhecimento dos números (relação de quantidade) era realizado mediante o objeto ou comida sinalizados naquele dia pelo aluno.

Dessa forma, no dia em que o aluno pedia brigadeiro, e repetia essa palavra com muita frequência, a professora em bidocência desenhava (ou pedia que ele desenhasse) diferentes quantidades de brigadeiros,⁶³ para que Elton contasse e identificasse o número. Durante todo o percurso do trabalho, ele reconheceu, relacionando o numeral com a quantidade, primeiramente o número um, depois o três, seguido por dois e, por último, o número quatro.

Ana via dificuldades em estruturar seu planejamento de forma a contemplar práticas pedagógicas para Elton. Na visão dela, o que se planejava para trabalhar com o aluno não significava que seria colocado em prática, pois

Ana: [...] cada dia que passa, Elton cria resistência em ficar na sala. Penso que, no caso dele, conseguimos que ele fique na sala desenvolvendo uma atividade por, no máximo, 20 minutos. Se forçarmos muito, a crise acontece. Às vezes ele não quer entrar para a sala depois do recreio. Assim, acredito que, no caso dele, preciso saber os conteúdos a serem trabalhados pelo professor, levar um material e tentar modificá-lo conforme a disposição dele no dia.

Pesquisadora: Mas e o trabalho colaborativo, para você e os regentes pensarem alternativas possíveis para todos os alunos?

Ana: Vou ser muito sincera. No caso do sétimo ano, penso ser um pouco complicado. Com os professores que se envolvem no caso de Elton, a gente até pensa em algo. No caso de Língua Portuguesa, nesses dias, eu expliquei um conteúdo para a turma e a professora auxiliou Elton [...]. Mas ele precisa saber coisas que antecedem à

⁶³ Elton tinha uma verdadeira fissura por alimentos. Em entrevista com a mãe, ela nos mostrou um exame realizado nos Estados Unidos que comprovava que ele apresentava uma intolerância grande a alimentos doces e com cafeína. Assim, seguia uma dieta rigorosa. Na visão da mãe, quando quebrada a dieta, até o comportamento de Elton era alterado, além de prejudicar sua saúde.

identificação de sujeito e predicado [...]. Trabalhamos com ele também, mas precisamos ensiná-lo que a letra E é muito mais ampla do que a escrita do nome dele. Entende? Este trabalho que você defende, penso ser interessantíssimo, mas, no caso de Elton, ainda não é o que o aluno demanda (DIÁRIO DE CAMPO, 3-10-2012).

É inegável que Elton precisava seguir um caminho que não era o mesmo para todos, assim como muitos daquela turma. As práticas pedagógicas precisavam ganhar um sentido que superasse as necessidades do aluno. Apostamos no que Oliveira (2008) nos fala em relação às práticas pedagógicas emancipatórias. Em outras palavras, o sujeito tem que ser reconhecido, para significar o processo de aquisição de conhecimento em algumas disciplinas.

Percebíamos, também, sem se configurar como uma intenção da escola, a ideia da dualidade no ensino. Ana dialogava bem com a turma, os alunos a compreendiam, até mesmo por conta de sua implicação na escola em anos anteriores. Entretanto, no que se refere ao trabalho colaborativo com os professores regentes, percebíamos uma certa fragilidade. Isso nos leva a questionar: Ana orientava os trabalhos de alguns professores, no entanto quais profissionais auxiliavam Ana no processo de reflexão e constituição de novos/outros fazeres? Essa indagação se constitui como uma questão de planejamento/acompanhamento pedagógico, que será discutida no próximo item.

O processo de alfabetização era trabalhado também na SRM. Para ilustrar:

[...] neste dia, Elton chega à SRM pedindo por 'moranguinhos'. Inês então deixou que ele desenhasse morangos dentro de um quadrado. E escreve frases envolvendo o morango, utilizando letras bastão, para ler juntamente com o aluno. Ao invés de escrever morango, deixa um quadrado para ele desenhar. Ao final da leitura, pede que o aluno escreva a palavra morango com a ajuda do alfabeto móvel e o auxílio dela. Elton reconheceu a letra 'O'. Na hora de escrever as demais letras, a professora apresentava duas possibilidades para que o aluno identificasse a correta. Dessa maneira, realizou com sucesso a atividade. Elton desenhava de forma mecânica os morangos. Em algumas frases, além do espaço para o desenho da fruta, a professora colocava outros quadrados substituindo alguma palavra. Uma em especial, Inês leu: 'A mãe de Elton colocou os morangos ao fogo para fazer um bolo'. O aluno precisava desenhar os morangos, o bolo e o fogo. Fez com sucesso os dois primeiros e, quando se deparou que precisava desenhar o fogo, pensou por alguns instantes, olhou para Inês e disse: 'Fogão?' E a professora

sorriu dizendo: 'Isso, Elton, pode desenhar um fogão' (DIÁRIO DE CAMPO, 4-10-2012).

Ao nosso olhar, Elton traduziu um conhecimento em outro. Avançou significativamente ao relacionar a palavra fogo com a imagem do fogão que serve para cozinhar alimentos com o fogo.

Começamos a observar que Ana trabalhava também dessa maneira, mas, ao invés de frases, utilizava somente as palavras. Sugerimos que fizesse o trabalho como Inês, para fazer mais sentido o processo de escrita de Elton. Imediatamente ela concordou. Contudo uma coisa nos inquietava, tanto Ana quanto Inês demarcavam o espaço para desenho e para a escrita.

Dessa maneira, Ana nos esclarece:

Ele não tem noção de limite. Pode perceber que a mesa dele é maior, pois não consegue ficar sentado em uma mesa como os outros, até mesmo porque tem material que é do tamanho de uma cartolina e ele precisa visualizar tudo. A ideia do espaço limitado foi necessária, pois, sem ele, desenharia ao invés de um espaço no caderno, na mesa toda [...]. Esses dias, você ainda não estava aqui, ele não queria ir para a sala, levei-o até a quadra, pois ele ecolalicamente pedia por brigadeiro. Assim, dei um giz para que ele desenhasse, ele simplesmente utilizou todo o espaço da quadra. Detalhe: ficou muito bravo, pois, na metade do desenho o giz acabou. Tive que correr para buscar outro (DIÁRIO DE CAMPO, 4-9-2012).

Ao observarmos como o aluno se comportava em frente aos desenhos, percebemos que a ideia das professoras se fazia necessária. Mas ainda não estávamos confortada com o trabalho com Elton ser visto, prioritariamente, como responsabilidade somente da professora em bidocência, Ana, e da professora da sala de recursos multifuncionais, Inês.

Começamos, então, a nos implicar, intervindo em algumas disciplinas. Uma experiência interessante se deu em uma aula de Geografia

A professora de Geografia realizava um trabalho sobre a Região Sul do Brasil. Ana havia sido chamada na sala da diretora para uma

reunião rápida. Os alunos procuravam figuras que representassem a cultura daquela região. Elton estava calmo naquele dia, entretanto a professora não direcionava trabalhos para ele. Dessa maneira, pensei que, naquele momento, Elton precisava reconhecer questões de seu próprio cotidiano, para então entender as regiões. Mostrei para ele o mapa do Brasil e o situei falando que Elton morava naquele país [o aluno se colocava na terceira pessoa]. Ele identificou o mapa do Brasil por diversas figuras. Assim, falei do Espírito Santo, que era um Estado pequeno e se localizava dentro do Brasil. Ao mostrar o Estado novamente, perguntei-lhe: 'Este aqui é o Espírito Santo, que fica no...?'.

Elton: BRASIL. Respondeu com bastante entusiasmo.

Pesquisadora: Muito Bem! Elton mora aonde?

Elton: No Espírito Santo.

Pesquisadora: Que fica no...

Elton: Brasil [expliquei para Elton que todos os colegas moravam no Espírito Santo, que a escola estava neste Estado, dentre outras coisas] (DIÁRIO DE CAMPO, 27-11-2012).

Percebemos que o aluno conseguiu avançar seu conhecimento em um tempo diferente dos demais colegas da turma. A professora não olhava para o trabalho. Dessa forma, mostramos para ela, juntamente com Ana que havia retornado. Ana apresentava várias ideias, como uma maquete em EVA, mas ressalta sua falta de tempo para confeccionar os materiais.

Disse às professoras que tal material poderia auxiliar alguns alunos da turma que também apresentavam dificuldades diversas. Assim, a professora de Geografia, na aula seguinte, sugeriu que primeiro os alunos trabalhassem no computador. Elton reconheceu tudo o que havia aprendido. As professoras vibraram com o progresso.

Os alunos entendiam que Elton demandava alguns procedimentos diferenciados. Em relação ao comportamento da turma, verificamos que houve um trabalho para a aceitação de Elton.

Você pode ver como os meninos são carinhosos com Elton. No início do ano, Ana fez um trabalho muito interessante com eles e com os professores para que pudéssemos entender os diferentes comportamentos de autistas. Os meninos, hoje, fazem menos

barulho, a sirene que era algo que incomodava muito Elton, não é mais tocada [...] (PROFESSORA DE MATEMÁTICA, 1-10-2012).

Conforme explicitado, os processos de negociação para que Elton frequentasse aquele espaço, com as demandas aqui já evidenciadas, foram fortalecidos a partir das discussões entre professores, alunos e os outros profissionais. Esse procedimento, ao nosso olhar, configurou-se como uma superação daquela escola, pois, conforme a professora de Ciências:

Não sabíamos mesmo [...]. Não tenho formação para trabalhar com a educação inclusiva e, no caso dele [referia-se a Elton] é muito complicado. O trabalho da Ana é fundamental. Sem ela acredito que não conseguiríamos desenvolver.

Pesquisadora (primeiramente expliquei e problematizei as questões referentes à educação inclusiva e Educação Especial): Como você vê a formação?

Professora de Ciências: [...] como uma orientação (PROFESSORA DE CIÊNCIAS, 1/10/2012).

Por mais que essa professora desempenhasse um trabalho pedagógico potente, do ponto de vista da inclusão escolar, considerava a questão do conhecimento específico para a Educação Especial. Mediante a nossa convivência, percebemos que as professoras de Ciências, Português e Matemática assumiam Elton como aluno, embora acreditassem que, por conta das crises dele, o trabalho não seria possível sem Ana.

Na visão de Ana, com exceção dos professores de Ciências, Português e Matemática, os demais precisavam estudar não somente as questões da Educação Especial, mas principalmente as questões da Educação. Tal tensão se torna evidente no episódio abaixo:

Na aula de História, o professor começa a explicar sobre o processo de colonização do Brasil. A aula se baseou em escrever no quadro trechos que estavam contidos no próprio livro didático dos alunos. Ao observar a situação, concluí que eu não dei conta de entender a explicação. Percebi que, durante a fala do professor, alguns alunos desenhavam coisas que não tinham a ver com a explicação, inclusive Elton. Ao final da aula o professor pergunta: 'Alguém tem alguma dúvida?'. Os alunos responderam em coro: 'Não'. Quando o professor saiu da sala, Ana desabafou:

Ana: Como trabalhar com Elton? Penso que não seja essa a pergunta, mas sim, como trabalhar com a turma?!

Pesquisadora: Penso que esse conteúdo poderia ter sido explorado de maneira diferente.

Ana: Exatamente. Você sabe que esta turma foi remanejada⁶⁴ este ano para que os professores fizessem um trabalho diferenciado e, no entanto, acho que você mesma pode tirar as conclusões em relação ao 'trabalho diferenciado' [fez as aspas com os dedos].

Perguntei a um aluno que se sentava perto de Elton o que ele havia entendido do processo de colonização no Brasil. Ele me respondeu: 'Ah professora, não sei, não. Pergunta para Henrique⁶⁵'. Fiz a mesma pergunta a Henrique que me respondeu: 'Tem a ver com política?'

Pesquisadora: Sim, mas o que da política?

Henrique: Ah, professora, não me faça pergunta difícil! (DIÁRIO DE CAMPO, 4-10-2012).

Essa questão se configurava como uma tensão, pois, ao nosso olhar, desenvolver práticas pedagógicas que realmente atendam à demanda das turmas não se pauta somente na apresentação oral. Mesmo quando essa ferramenta for utilizada, precisamos pensar como usá-la para que o processo ensino-aprendizado aconteça. Meirieu (2002) nos auxilia quando sugere que o "ato pedagógico" implica "[...] querer ensinar, é crer na educabilidade do outro; no entanto querer aprender é, também, crer nas possibilidades que o outro pode oferecer" (FRANCO, 2011, p. 276).

A situação explicitada não se tratava em conhecer Elton e todas as suas especificidades, mas necessitava de um melhor planejamento para o fortalecimento das práticas pedagógicas, para que o direito de aprender fosse possível para a turma. A questão do planejamento, que se configurava como uma tensão, veremos no item que se segue.

7.2.5 O planejamento e suas implicações para a prática docente

Acreditamos que o planejamento se faça necessário com o objetivo de que professores em geral organizem e problematizem suas práticas para que os alunos

⁶⁴Mais à frente, explicaremos como aconteceu esse processo.

⁶⁵ Henrique era considerado pelos professores e, em consequência, pela turma, como o melhor aluno da sala.

tenham condições para acessar o currículo. Pensando assim, a partir de nossa convivência na escola, percebemos que essa prática não é comum para aqueles profissionais.

Concordamos com Effgen (201, p. 156-157), quando discorre sobre a importância de

[...] um espaço-tempo de planejamento em que [...] os professores possam ter garantido o momento de juntos e, colaborativamente, pensarem ações que contemplem e efetivem a escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e, acima de tudo, garantam o acesso ao conhecimento. Assim, acreditamos que práticas pedagógicas que atendam às diferenças podem ser sistematizadas nos espaços-tempos destinados ao planejamento conjunto entre os profissionais.

Dessa forma, quando problematizamos com a supervisora sobre o planejamento ou a falta dele, percebemos que ela encontrou dificuldades em realizá-lo e acabou por desabafar:

Nossa! Eu nem sei o que te falar. Mas alguns professores são comprometidos, realizam planejamento, [...] aceitam sugestões. Agora outros, eu preciso fazer isso [passou a mão na testa] para conseguir que eles me mostrem o plano de aula [...]. Essa é uma resistência forte. Na outra escola em que trabalho é muito mais fácil, pois as séries são iniciais do ensino fundamental (SUPERVISORA ELTON, 13-9-2012).

Com a questão colocada, perguntamos:

Pesquisadora: Porque você acha que não acontece o planejamento?

Supervisora: Acredito que é uma falha. Os professores precisam sair do mundinho de passar os conteúdos da mesma forma em que passava a 'trocentos' anos atrás [...]. Eu também preciso estar mais aberta aos professores que apresentam dificuldades. Ana me falou da aula de História. Aquele professor não está aqui por paixão e, sim, por necessidade. Isso é muito triste.

Pesquisadora: Mas você sabe que não é só na aula de História que isso acontece, né? [A profissional balança a cabeça concordando]. Penso que alguns são resistentes, mas precisamos insistir com eles (SUPERVISORA ELTON, 13-9-2012).

Ao analisar a situação “planejamento”, percebemos que se configura como inexistente e/ou insuficiente com alguns profissionais. Em se tratando do 7º ano A, o mesmo acontece entre Ana e as professoras de Ciências, Língua Portuguesa e Matemática. Os outros profissionais, na maioria das vezes, utilizavam o tempo do planejamento para preencher o diário e elaborar avaliações.

Essa questão também foi elucidada pela supervisora:

A maioria destes professores, de História, Geografia... estão aqui, porque escolhem escolas maiores que a nossa, que tem mais professores de cada disciplina por conta do grande número de alunos, e vêm para nossa escola para ‘preencherem’, a carga horária. Para você ter uma ideia, o professor de História da sala do Elton só dá aula para aquela turma. Tem um planejamento por semana aqui. Para as demais turmas, temos um outro professor, que também leciona em outra escola. É muito difícil. Os professores veem Ana como ‘a’ responsável para o desenvolvimento das questões pedagógicas para o Elton (SUPERVISORA ELTON, 13-9-2012).

Mesmo que o planejamento seja reportado como uma dificuldade na ação dessa escola, acreditamos ser possível e necessária a superação dessa situação. Para tal, apostamos na Pedagogia, pois esta

[...] opera, em relação aos debates educativos, uma dissociação particular: ela emerge com o reconhecimento da resistência do outro ao próprio projeto educativo, e é isto que constitui, propriamente falando, o ‘momento pedagógico’ (MEIRIEU, 2002, p. 37).

O papel do supervisor, nessa linha de pensamento, seria criar resistência à ação de alguns regentes. O momento pedagógico pensado dessa forma vai além da relação professor e aluno. Constitui-se como uma proposta a ser pensada entre os profissionais, em outras palavras, supervisor e professor.

Essa situação é perpassada por outras situações também complexas. O caso de o professor de área atuar em mais de uma escola era uma questão que deveria ser pensada com a Secretaria de Educação. Interessante seria ter um professor atendendo a toda à escola, já que há demanda, até mesmo porque a implicação do professor que ministra sua disciplina em três aulas e realiza um planejamento fica fragilizada e, conseqüentemente, suas práticas pedagógicas não estabelecem um

diálogo, um trabalho colaborativo com os demais profissionais. Perguntamo-nos: esse professor pode ser considerado como parte integrante da escola de Elton?

O fato é que, com todas as dificuldades, precisamos ter clareza de que

[...] a escola não caminha sozinha, ela ressoa a sociedade que lhe dá sustentação [...]. Como educadores não podemos apenas dar de comer a quem tem fome; é preciso recriar e construir fomes nos educandos [...]. É preciso criar fome em quem não quer comer (FRANCO, 2011, p. 280-281).

Os alunos precisam de conhecimento para fazer sentido o processo de escolarização. Dessa maneira, entendemos que a escola precisa desenhar caminhos para que os alunos se “alimentem”, mas o fato é que, com essas evidências, compreendermos que a tensão do planejamento precisa ser repensada, até mesmo como lócus de discussões para se pensar em “vitaminas”, para que os alunos que apresentam uma fragilidade no processo tenham condições de se nutrir dos conhecimentos. Até com a profissional da SRM da escola, Girlene, percebemos essa dificuldade.

No decorrer da pesquisa, constatamos que não havia um fortalecimento no que se refere à fomentação das discussões de Girlene com os demais profissionais da escola que lidam direta e indiretamente com Elton. Vale destacar que a professora alterna seus horários nesse espaço, pois atende à outra unidade de ensino, levando em consideração o baixo quantitativo de alunos público-alvo da Educação Especial nessa escola.

Em consequência disso, quando pensamos o funcionamento e a organização do atendimento educacional especializado no espaço da SRM nessa escola, vimos como um movimento de tensão, pois a mesma professora percebia seu trabalho sendo realizado por duas vias, que ganhavam contornos diferenciados. Assim, acreditava que, no turno matutino, seu trabalho se configurava como potente, o que não acontecia no turno vespertino.

Trabalhar de maneira colaborativa significa que precisamos trocar informações. Eu preciso trabalhar com os alunos na SRM sabendo o

que foi trabalhado na sala de aula comum. Não faz sentido se for [...] diferente [...]. Aí que fico pensando, de manhã é mais fácil, pois tem o professor regente e o bidocente [...], mas à tarde são muitos regentes, um para cada disciplina. Fica difícil até para o bidocente (PROFESSORA SALA DE RECURSOS DE ELTON, 17-10-2012).

A partir dessa questão e das elencadas anteriormente, acreditamos que, para lidar com um quantitativo maior de professores para o planejamento, é preciso um trabalho mais sistematizado, implica estabelecer estratégias para que não se perca a dinâmica, mesmo em se tratando de professores que dividem carga horária com outra escola.

Parece-nos que a questão do planejamento se configura como uma ação que visa a superar as tensões no processo ensino-aprendizagem da escola. Acreditamos que a proposta do planejamento deve ser pensada de maneira que rompa com a ideia de conceber saberes de profissionais de maneira isolada. Nas palavras Santos (2007), precisamos romper com a linha abissal que propõe separar tais conhecimentos.

Santos (2007) nos alerta que as Sociologias das Ausências e a das Emergências, que buscam visibilizar as experiências e os conhecimentos que estão descartados, produzem também uma ideia de que não há uma epistemologia única, pois a diversidade é inesgotável. Dessa maneira, há diferentes professores com os mais variados saberes para se trabalhar com alunos com diversas formas de compreender os conhecimentos escolares.

Apostamos nessas sociologias como possibilidade de romper com a lógica da dualidade e da individualidade no/do ensino, pois “[...] a escola precisa, de fato, acolher todos, caso contrário perde sua função social e sua essencialidade, ou seja, educar todos” (EFFGEN, 2011, p. 144).

Com a definição do papel social que constitui uma escola, debatemo-nos com o processo do acesso ao conhecimento para alunos que apresentam algumas especificidades. Para que todos tenham suas particularidades atendidas e aprendam os conteúdos escolares, acreditamos que o “[...] trabalho em grupo deve ser

pensado tendo em vista a missão de emancipação da Escola” (MEIRIEU, 2005, p. 18).

Após a discussão em relação à dificuldade do planejamento dos profissionais, inquietamo-nos em pensar como a complementariedade estava sendo trabalhada na SRM que Elton frequentava. No item a seguir, relataremos as discussões.

7.2.6 O atendimento educacional especializado na SRM em outra escola: um trabalho pedagógico diferenciado

O objetivo deste item é discutir o atendimento educacional especializado oferecido na SRM da outra escola estudada.

Para entender como se efetivavam os procedimentos para pensar em práticas que atendessem às demandas que Elton apresentava diante do currículo comum, fizemos o seguinte questionamento à professora Inês:

Pesquisadora: [...] como você vem desenvolvendo suas práticas, aqui, na sala de recursos multifuncionais?

Inês: Converso algumas questões com a bidocente, quando nos encontramos, e com Girlene.

Pesquisadora: Mas Girlene está encontrando algumas dificuldades em planejar com os professores regentes. Como acontecem as discussões das práticas desenvolvidas na sala de aula?

Inês: Bom. Inicialmente, Girlene me elucidava as questões levantadas por Ana, pois ela estava em contato mais direto com o aluno. Mas acredito que o trabalho aqui precisa mudar [...]. Elton precisa entender Português, Matemática e as outras disciplinas [...], mas tem algo que o está afetando. Como você já sabe é uma crise atrás de outra [...]. Estive pensando muito a respeito e decidi, juntamente com a Girlene, que irei trabalhar a questão da gravidez, o sistema reprodutor feminino e masculino, até chegar no nascimento de um bebê, os cuidados que se deve ter [...]. Pensa. Para ele isso é muito complicado. A vida inteira filho único e, de repente, surge um bebê! Ele precisa entender o processo, [...] para compreender a chegada desta irmã (DIÁRIO DE CAMPO, 2-10-2012).

Acreditamos, conforme nos orienta Meirieu (2002, p. 58), no Momento Pedagógico que

[...] é, portanto, o instante em que o professor é levado pela exigência daquilo que diz, pelo rigor de seu pensamento e dos conteúdos que deve transmitir e em que, simultaneamente, percebe um aluno concreto, um aluno que lhe impõe um recuo que nada tem de renúncia [...].

A prática de Inês baseou-se nessa concepção, pois, mesmo com as questões complexas evidenciadas por ela, a nosso ver, avançou o conhecimento e entendeu que precisaria trabalhar questões com Elton que passavam pelo currículo comum, mas iam além, pois, afinal, o aluno precisava entender as questões sobre a gravidez da mãe. Admitimos que o atendimento educacional especializado para Elton precisava ganhar outro sentido.

Assim explicitado, a professora preparou materiais, principalmente explorando imagens, para explicar os sistemas reprodutores. Explorou esse conteúdo em três aulas. Diversificou o material para que Elton não se cansasse. Parecia que Elton se descobria e percebia-se homem naquelas figuras. Nós, Inês e eu, vibrávamos com as possíveis respostas que Elton nos dava: sorrisos, olhares e até mesmo as palmas.

Já na quarta aula, o tema discutido tratava de gravidez. Mostramos para o aluno como o corpo da mulher se modificava. A princípio, Elton parecia não entender muito bem o que apresentávamos, entretanto, ao final, compreendemos que o aluno aprendera o que havíamos falado.

Neste momento, pensávamos que Elton não estava compreendendo, pois havia rugas em sua testa. Após as explicações de Inês, não me contive e indaguei ao aluno:

Pesquisadora: Quem fica grávida, Elton? O homem ou a mulher?

O silêncio tomou conta da sala. Mais uma vez não me contive.

Pesquisadora: Quem fica grávida, Elton? O homem ou a mulher? [e desta vez aponte para as gravuras].

Mas uma vez, o aluno não nos revelou nada. E, então, perguntei novamente: É a sua mãe ou o seu pai quem ficou grávida, Elton?

Para a nossa decepção, nem um ruído foi sinalizado. Assim, decididamente pensei em não mais interrogá-lo, quando num estalo me vi provocando-o: Ah já sei, é o "X" [disse o nome do pai de Elton] quem está gravido!

Elton imediatamente olha para mim e, com um olhar sarcástico, sorri e solta uma palma bem forte (DIÁRIO DE CAMPO, 5-11-2012).

Ao analisarmos a situação, percebemos que as trocas embelezavam a maneira de pensarmos sobre as práticas pedagógicas. Elton nos dava pistas para que repensássemos o modo de agir e de construir estratégias para ensiná-lo. Nesse movimento, aprendíamos a ensinar, com “o próprio ser a ser educado”. Nessa proposta, colocamo-nos como alunas, pois acontecia um momento de ação-reflexão-ação e assim um novo saber se constituía.

Tal vivência nos permitiu desencadear um processo de prática emancipatória. Nessa linha de pensamento, acreditamos que

[...] se, por longos anos, postulamos por uma única forma de lidar com o conhecimento e projetamos um protótipo de sujeito para apropriá-lo, na atualidade, lutamos para que essa linha de pensamento seja dissipada. Buscamos um conhecimento que valorize os diferentes ritmos de aprendizagem das pessoas, as variadas necessidades que carregam e as experiências que constroem (VIEIRA, 2012, p. 93).

Os conteúdos que foram abordados na SRM não deixam de fazer parte do currículo escolar. Talvez não se presentificavam naquela turma/ano, mas Elton precisava aprender aquele saber, até mesmo para ter condições de compreender os demais, que ora se assemelhavam aos da turma, ora se afastavam um pouco.

Assim sendo, o currículo da SRM, até o final do ano, seguia em busca desses conhecimentos. Em alguns momentos se retomavam as questões do currículo da sala de aula comum. Pode parecer aqui que estabelecemos uma “linha abissal”, que separamos conhecimentos em espaços específicos, mas acreditamos que fomos além, pois dialogávamos com o currículo de maneira que os conhecimentos se difundiam e faziam sentido no processo de ensino-aprendizagem do aluno em questão.

Outro fator que se coloca é a complementariedade no atendimento educacional especializado. Acreditamos que o conteúdo sobre os sistemas reprodutores, no caso de Elton, se constituía como complementar. Era uma demanda, uma especificidade que o aluno apresentava, e fora atendido.

Elton, nessa configuração do atendimento educacional especializado, conseguia avançar mais seus conhecimentos. Em conversa com Inês, ela me sinalizou que tal fato ocorre por

Inês: [...] esta[r]mos trabalhando em um ambiente em que não existem tantos barulhos. Não é que estou dizendo que aqui é melhor, isso não [...], até mesmo porque acreditamos na sala de aula, e aqui como complementar. Mas você sabe que ele se irrita muito com muitas pessoas falando.

Pesquisadora: Você sabe que Ana fez um trabalho de conscientização com a turma, os alunos conversam mais baixo, principalmente quando Elton está agitado? Mas como vamos articular estes conhecimentos?

Inês: Ana foi muito importante neste processo [...]. Em relação à articulação, precisamos pensar em situações que aproximem mais a SRM das propostas pedagógicas da escola

Pesquisadora: E você tem alguma proposta?

Inês – Talvez matricular ele na SRM da própria escola (DIÁRIO DE CAMPO, 6-12-2012).

É inegável que o direcionamento para o atendimento educacional especializado precisava ganhar outra configuração, mas entendemos que a ação vivida era a possível naquele momento. Ao analisarmos a conversa com a profissional, foi interessante o reconhecimento de que precisavam pensar em novas/outras maneiras para trabalhar pedagogicamente com o aluno.

Utilizamo-nos das ideias de Vieira (2012, p. 91) para dizer da responsabilidade social do professor. Este precisa

Direciona[r] olhares para o humano e com isso para os potenciais desses sujeitos e as necessidades que carregam, pois, se o humano é visto como um sujeito atravessado por uma história singular e social de existência, o próprio cotidiano faz produzir uma pluralidade de necessidades que não será contemplada por um único saber.

Mesmo que, talvez, Elton tivesse um comportamento diferenciado na SRM, que facilitaria o processo ensino-aprendizagem, a sala de aula comum precisava se reinventar ainda mais, com vistas a superar as barreiras encontradas nesse processo para Elton. Nessa lógica, a pluralidade de saberes e as demandas

pedagógicas seriam discutidas na relação com os diferentes profissionais. Até mesmo porque “[...] cada aluno aprende de uma maneira que lhe é própria e que todos da sala devem atingir os mesmos objetivos [...] que cada um dispõe de recursos próprios nos quais pode apoiar-se para lhe permitir superar-se [...]” (MEIRIEU, 2002, p. 3).

Com essas questões, vislumbramos nossa atuação na escola, ou melhor, nas escolas em que Elton estava inserido, primeiramente como uma investigação, a fim de entender a complexidade vivida pelos atores envolvidos no processo de escolarização do aluno. Depois entendemos que nos constituímos como problematizadores e, ao mesmo tempo, colaboradores do processo.

Ana: Deveriam acontecer mais pesquisas como a sua. É preciso mostrar o que temos feito de positivo, as nossas angústias, os nossos medos, e até mesmo as nossas dúvidas no trabalho com alunos da Educação Especial (DIÁRIO DE CAMPO, 13-12-2012).

Essa pesquisa mostrou como a gente precisa melhorar cada vez mais, [...] de como não estamos totalmente prontos (SUPERVISORA ELTON, 13-9-2012).

Com os direcionamentos/discussões/problematizações acerca da articulação entre os conhecimentos, e o próprio reconhecimento das profissionais em frente ao vivido, observamos, no início do ano de 2013, que haveria mudanças.

Para entendermos as ações do ano de 2012, vale ressaltar que, ao final do ano letivo de 2012, houve o Conselho de Classe e Elton foi aprovado. Nesse momento, foi discutido que a intenção de organizar uma turma em que a maioria dos alunos apresentasse significativas demandas no processo ensino-aprendizagem não tinha sido uma experiência interessante e, sem dúvida, precisava ser repensada. Com a questão problematizada, ficou decidido que a turma seria reorganizada. Cuidou-se para que Elton ficasse na mesma turma que alguns dos alunos com quem mais se identificava.

Assim, no início do período letivo, fomos até a escola para conhecer os arranjos realizados a partir da nova gestão. Ana, a professora em bidocência (em 2012),

tornara-se diretora da escola; a professora de Matemática assumiu a vaga de coordenadora; somente a supervisora e a professora de Ciências permaneciam em seus “antigos” cargos. Os demais professores não mais atuavam naquela escola.

Sendo assim, havia outro corpo de professores. A professora em bidocência, contratada em regime de designação temporária, apresentava experiência nas questões inerentes ao autismo. Embora essa experiência estivesse voltada para uma proposta de instituição especializada,⁶⁶ na medida do possível, avançava seu conhecimento para as questões emergentes da escola regular.

Conversávamos sobre as propostas de trabalho, que deveriam estar visando aos conhecimentos da turma a partir do nível de compreensão de Elton. Ana auxiliava bastante o trabalho. Contudo, algumas tensões nos inquietavam, até mesmo por conta de nossas implicações no ano anterior. Podemos elencá-las: o planejamento, a formação continuada dos professores, o atendimento educacional especializado na SRM, a ideia da dualidade no ensino e o processo de Elton em relação às crises.

Com o objetivo de elucidar as tensões vividas na escola de Elton, organizamos um grupo focal, que realizamos no início do ano de 2013. Em relação às crises, nós, a equipe de Educação Especial, juntamente com a nova professora em bidocência (Ariadna) pensávamos em possibilidades para que Elton avançasse sua formação.

Conversamos com a família a respeito, a fim de questionar uma nova avaliação de especialistas, haja vista que seu diagnóstico foi descrito no ano de 2005. A partir dessa ideia, foi proposto à família um especialista para avaliar e, se possível, um psiquiatra para acompanhá-lo. Como Ariadna tinha trabalhado com várias pessoas com autismo (na instituição especializada), ela tinha conhecimentos de alguns desses especialistas. Com isso, indicou um neurologista, que mudou o medicamento de Elton. Com o acompanhamento mensal do psiquiatra⁶⁷ e com o novo medicamento, o aluno parecia estar mais calmo. Suas crises diminuíram significativamente.

⁶⁶ Trabalhou na Apae de um município vizinho durante seis anos. Seu trabalho era com pessoas diagnosticadas com autismo.

⁶⁷ Elton não deixou de frequentar os outros especialistas especificados anteriormente.

Mas o que queríamos colocar é que a escola parecia estar se movimentando, ainda mais, com as questões da Educação para os alunos que apresentavam demandas da modalidade de Educação Especial, ou não. Acreditamos que a escola se “reiventava” a cada dia, contribuindo para a “emancipação” dos sujeitos nela inseridos, ou seja, os alunos e os profissionais.

Assim, antes de iniciar o ano letivo, a Equipe (como de costume) ofereceu um dia para esclarecer e discutir as atribuições das profissionais em bidocência. Após esse momento, Ana diversas vezes a orientou. Logo nos primeiros dias, ao observarmos uma aula de Geografia, percebemos que Ariadna não havia compreendido a ideia do trabalho a partir dos conhecimentos da turma.

Pesquisadora: Como você planejou esta aula? Você e a professora de Geografia conversaram?

Ariadna: Conversamos, mas Elton não quis fazer as atividades relacionadas ao assunto.

Pesquisadora: Mas o que foi preparado?

Ariadna: Na verdade, o que preparei não tem a ver com a matéria.

Pesquisadora: Nos momentos de planejamento você pode pedir ajuda aos professores. Não é que você precisa pensar sozinha, eles também são professores de Elton, mas talvez você precise ‘puxa’ o planejamento. Por exemplo, na aula da professora de Geografia, até mesmo porque ela tem um conhecimento da área, você pode dialogar com ela o que trabalhar, a supervisora também pode ajudar vocês. Entende?

Ariadna: Sim. Vou fazer desta maneira, até mesmo porque percebo que os professores são abertos. Ana e a Girlene também já conversaram comigo (DIÁRIO DE CAMPO, 6-3-2013).

A partir dessas orientações, percebemos que a profissional em bidocência começou a movimentar os outros professores. Mesmo que tenha encontrado algumas resistências, no período em que estivemos na escola, vimos sua atitude como interessante. Ao nosso olhar, esse trabalho de redescoberta de caminhos para os saberes e práticas se constitui como algo difícil, pois, conforme nos orienta Meirieu (2002, p. 223), precisamos de

Um Trabalho pedagógico que não descarte nem o domínio científico dos conteúdos ensinados, nem o planejamento didático, nem o esforço para criar condições ótimas de comunicação, nem mesmo um trabalho de avaliação rigorosa das aquisições, mas um trabalho pedagógico que dedique tempo para explorar esse entremeio incansavelmente [...].

Por essa via, apostamos no trabalho colaborativo entre os profissionais da escola, contudo, “[...] trabalhar o vínculo social na escola somente é possível se ela conhece, compreende e leva em conta obstáculos a esse vínculo social [...]” (MEIRIEU, 2002, p. 47). Com essa ideia, a escola trabalhava o vínculo, na medida em que reconhecia suas tensões e visava a superá-las.

Nas palavras de Santos (2007), as experiências e os saberes precisam se traduzir simultaneamente, ou seja, dialogar, mas sem hierarquizar. Dessa maneira, propomos, ao iniciar o ano de 2013, dialogar com os profissionais os processos vividos no ano de 2012, bem como pensar em possibilidades para o ano que se iniciava.

Sugerimos, então, para a diretora Ana que fizéssemos um grupo focal para que pudéssemos falar sobre a pesquisa e, a partir dela, que todos apontassem caminhos para fortalecer as ações da escola, tendo em vista a superação da problemática inerente ao planejamento, o atendimento educacional especializado na SRM e a questão da relação entre professores em bidocência e regentes.

Assim sendo, Ana nos alerta:

Ana: A situação agora é nova. A nova gestão diz que os professores precisam realizar o planejamento coletivo. Este seria o momento ideal para o grupo focal. Mas os professores estão digerindo essa nova proposta. Não posso impor de uma vez, precisa ser aos poucos, pois, para quem ficou quatro anos sem participar deste planejamento e agora se vê como obrigação, [...] é um impacto enorme. Vamos deixar mais para frente, que vamos conseguir realizá-lo [...]. Até mesmo porque o planejamento coletivo precisa voltar a fazer parte da escola (DIÁRIO DE CAMPO, 18-2-2013).

A situação explicitada por Ana mostrava que, como gestora, precisava ser cautelosa na tomada de decisões. Como precisávamos esperar, para falar sobre nossa pesquisa, na medida em que participávamos dos momentos da sala de aula,

explicávamos nossas inquietações e discutíamos possibilidades a serem desenvolvidas. A professora de Geografia se mostrava bastante interessada no processo de ensino-aprendizagem do aluno Elton.

Conversamos com Ariadna e ela aceitou participar da discussão. Estava mais inteirada com as questões referentes ao currículo, entretanto demonstrava mais envolvimento com alguns professores que com outros. O interessante é que provocava tentativas para que alguns professores olhassem para Elton como um ser humano capaz de aprender, isso era visível.

Hoje cheguei à escola e encontrei, logo na entrada, uma exposição de células produzidas com massa de modelar pelos alunos do 8º ano 'A'. Passei rapidamente os olhos e logo vi a produção de Elton, que apresentava uma riqueza de detalhes como os dos outros. Com isso, indaguei à professora de Ciências como havia sido o trabalho. Ela discorre:

'Foi muito legal, trabalhamos as células e suas partes. Elton adorou fazer o trabalho, quis fazer várias montagens. Uma só não bastou, você sabe, né?! Quando ele gosta de algo, quer fazer várias vezes [...] e nós deixamos que fizesse'.

Pesquisadora: Muito legal o trabalho! E ele está compreendendo as questões do conteúdo?

Professora: Algumas coisas ele dá conta, outras não. Mas a gente vai caminhando. [A professora se dirigia para a sala de Elton. Participei da aula. A matéria era sobre as células, mas falava sobre a pele, enfim, que nossa pele se constituía por várias células. Elton conseguiu compreender o que era pele, ao apontar fazendo movimentos com os dedos sobre o braço] (DIÁRIO DE CAMPO, 12-3-2013).

A partir do relato e da situação vivenciada, percebemos a interação no planejamento entre as professoras, embora Ariadna direcionasse suas orientações somente à Elton. A dualidade ainda precisava ser superada. Assim, no final do mês de março, conversamos novamente com a diretora sobre a possibilidade de realizar o grupo focal. Ela mesma sugeriu: “Vamos propor juntas o momento, quem sabe não funciona melhor?!”.

Imediatamente fomos à sala dos professores e começamos a discutir as questões da Educação Especial. Nesse momento, a professora de Geografia perguntou sobre os processos de avaliação. A partir dessa deixa, propusemos discutir tais

inquietações no grupo focal. Os professores ali presentes concordaram e definimos uma data, já no início de abril (2013).

Assim, na escola da segunda etapa do ensino fundamental, não foi possível realizar o grupo focal no ano de 2012; conseguimos, entretanto, a partir de algumas negociações, realizá-lo em meados de maio de 2013.

Professora de Geografia: Acho que realizar estudo após o horário de aula se torna complicado, pois após ter lecionado, trabalhado muito, isso se torna desgastante.

Pesquisadora: Concordo com você, mas não será um momento de formação, em que os professores somente escutam, mas uma conversa. Nesse momento, que é denominado como grupo focal, faremos alguns apontamentos a partir da pesquisa e, a partir destes, a equipe escolar faz os seus apontamentos/sugestões para que possamos pensar em possibilidades, assumindo o princípio de uma escola inclusiva.

Professora de Geografia: Eu tenho algumas dúvidas em relação a essa inclusão, como faço para passar um aluno ou não.

Pesquisadora [expliquei o sentido da Educação Especial para a professora e assim sinalizei]: Nós precisamos discutir muito a Educação Especial. Entendo sua angústia, precisamos discuti-las, penso que esse momento do grupo fortalecerá nossas práticas.

Professora de Geografia: Quero que você saiba que não é má vontade minha, mas dessa forma penso que é interessante. Vou participar. O que eu não gosto é quando pedem para nós ficarmos aqui somente para cumprir horário (GRUPO FOCAL, 19-3-2013).

Para a consolidação dessa prática, dialogamos com a equipe gestora da escola sobre a possibilidade da participação da Equipe de Educação Especial com a intenção de fortalecer o debate. Ana concordou com a ideia.

No dia em que aconteceu o grupo focal, percebemos que poucas pessoas participaram: a diretora, a supervisora, as professoras em bidocência do turno e as professoras de Ciências, Geografia, Ensino Religioso e Artes. Esse fato ocorreu por diferentes motivos: o primeiro se configurou por conta do dia e horário. Alguns professores não trabalhavam naquele dia e, como o encontro se iniciou às 17h20min, dez minutos para finalizar a aula, esses mesmos professores se

encontravam em outras escolas. Outro fator foi o trabalho noturno, dois professores precisariam se apresentar em outras escolas às 18h.

Percebemos que o planejamento coletivo deveria ser repensado, pois não atendia a uma parte dos profissionais e, assim sendo, o trabalho poderia continuar acontecendo naquela escola, sem uma organização e/ou debate. Sem dúvida, a escola precisava valorizar os diferentes “saberes” constituídos pelos diferentes profissionais.

No decorrer do grupo focal, conversamos com os profissionais que ali se encontravam sobre as possibilidades e as tensões que a escola apresentava e, juntos, precisavam encontrar caminhos. Quando nos referimos à questão do planejamento, a supervisora nos disse: “[...] acho que, neste ano, entendi o que de fato seja meu trabalho, o que devo fazer no planejamento. As ideias ficaram mais claras”.

Nesse momento a diretora sinalizou em um tom de brincadeira: “[...] você precisava de gestora”. Concordamos que, para o funcionamento da escola, para que os profissionais desenvolvam suas atribuições, a gestão precisa estar fortalecida. Dessa maneira, o planejamento estava acontecendo com mais frequência, mas talvez a escola tivesse que pensar e (res)significar o planejamento de maneira que ele acontecesse, pois

[...] o planejamento auxilia o professor a perceber lacunas, formas diferentes de trabalhar, as dificuldades e desejos dos alunos. É exatamente no ato de planejar, que temos a oportunidade de criar situações de potencialização dos nossos alunos para que aprendam com sucesso, e o processo ensino-aprendizagem seja uma via de mão dupla, em que professor e aluno caminhem e alcancem seus objetivos (EFFGEN, 2011, p. 86).

Outro fato faz-nos evidenciar que o planejamento estava ganhando corpo na escola, embora não deixassem de existir tensões:

Ariadna: Mesmo que às vezes não dá para a gente sentar juntas, porque eu tenho cinco planejamentos, conversamos nos corredores, no recreio, sobre como iremos trabalhar determinado conteúdo com

Elton. Este ano, está acontecendo nas disciplinas mais nas disciplinas de Geografia, História, Ciências e Inglês.

Professora de Geografia: Trabalhamos com países desenvolvidos e subdesenvolvidos. O trabalho foi com gravuras, e ele identifica, por exemplo, quando mostramos estes [apontou no livro figuras] prédios, ele fala se é característico de países desenvolvidos ou subdesenvolvidos.

Ana: Ele está mais calmo este ano, isso é notório. O trabalho está acontecendo, mas precisamos ter cuidado. Mostrar um prédio bonito e outro nem tanto e falar que isso é país desenvolvido e subdesenvolvido, penso que o conteúdo está sendo 'empurrado' para ele, e o que ele se beneficiará com isso.

Pesquisadora: O conteúdo é mais amplo. Penso que nós [me coloquei] temos a tendência de reduzir o currículo para alunos que demandam alguma especificidade, é isso que queremos?

Concordamos com o posicionamento de Ana, pois os conteúdos precisam ser medidos, a fim de que os alunos entendam todo o processo. A partir de nossa pergunta, a professora de Geografia salientou-nos que ela começou o trabalho com os prédios, mas que falava com Elton sobre as indústrias, entre outras coisas.

Quando suscitamos a questão do atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais da própria escola, vimos que os profissionais aderiram à ideia, até mesmo porque teriam um outro professor para discutir e apoiar o processo de escolarização de Elton.

No entanto, no momento em que explicitamos a tensão da dualidade, vários profissionais se manifestaram:

Ana: No caso dele, penso que é diferente. Se por um instante deixarmos ele 'sozinho', poderemos responder, por negligência. O risco será grande, pois poderá afetar a integridade física do aluno. Ele ainda não tem uma compreensão dos perigos. E se der uma crise aqui, na escada?

Professora de Geografia: Nossa! Não tem condição nenhuma do trabalho sem bidocente.

Pesquisadora: Mas o que estamos propondo não implica tirar o profissional de sua atuação. Mas o professor regente precisa se envolver mais. Assumir o aluno assim como faz com os outros, assim como Ariadna pode transitar pela sala. Concordo com Ana, ele ainda não pode ficar sozinho, por conta das crises, mas o trabalho precisa

ser revezado, pois, do contrário, não são dois professores trabalhando em uma turma, mas sim um professor para a Educação Especial e outro para atender à turma.

Com essas tensões, acreditamos que os professores entenderam a proposta do trabalho. Percebemos que os olhares e as falas revelavam que alguns profissionais concordaram totalmente, outros nem tanto. Mas, mediante as tensões e as possibilidades que a escola vivenciava, precisavam “seguir” independentemente de nossa vivência, participação, intervenção.

Precisavam se assumir como escola, atendendo ao princípio da inclusão. Acreditamos que nossa entrada provocou a escola, que talvez estivesse em uma posição confortável e, portanto, indolente (SANTOS, 2009). O reconhecimento de que a escola precisava de mudança se configura como uma própria mudança. A mudança inicial. Talvez a mais complexa.

A professora de Geografia, no momento do grupo focal, sinaliza: “Eu estou aprendendo, mas acho que a Secretaria de Educação precisa oferecer cursos para a gente, porque não sabemos como trabalhar”.

Essa problemática nos inquieta. Quando pensamos nos conhecimentos da Educação Especial para os professores regentes e analisamos os dados da política de formação continuada, percebemos que os professores de 6º ao 9º ano não foram contemplados com tal política. Dessa forma, a profissional que atua na Educação Especial precisa de uma maior articulação, de modo que o professor de área conheça as especificidades que a modalidade apresenta, para, então, pensar em práticas inclusivas.

Dessa maneira, a coordenadora da Equipe de Educação Especial responde: “Isso realmente você tem razão, mas, para este ano, estamos organizando uma formação para vocês. Alice até sugeriu um currículo e alguns palestrantes”. Dessa maneira, a professora tranquilizou-se e propôs que as profissionais em bidocência participassem também. A proposta foi aprovada por todos.

Embora as políticas de formação continuada para as questões da Educação Especial sejam fomentadas no município de Nova Venécia, ainda se apresentam como insuficientes. Ao nosso olhar, uma alternativa emergia, a formação em contexto, assim como propusemos na escola de Guilherme, pois entendemos que os profissionais se fortalecem entre si e avançam nos conhecimentos e nas práticas, quando se implicam a partir de múltiplas experiências desenvolvidas por diferentes profissionais em um dado contexto educativo. Conversamos sobre a possibilidade com a supervisora, que nos relatou:

Supervisora: A única alternativa, seria realizar estudos no momento do planejamento coletivo⁶⁸ [...]. Você sabe que este planejamento deveria acontecer uma vez por semana, mas não acontece. Os professores simplesmente falam que não vão e pronto, e aí?

Pesquisadora: Mas não é obrigatória a presença destes professores?

Supervisora: É. Mas acontece que não há uma punição para os professores que não vêm. Não é cortado o ponto deles, [...] eles simplesmente não vêm. Com exceção de alguns, é claro [...]. Ah, e os que vêm são os que menos precisam discutir. Acho injusto, pois todo mundo deveria vir.

Problematizamos com ela que “a punição” não era a questão. Precisaria haver uma outra maneira de articular com os professores. Sem dúvida, a alternativa da formação em contexto precisava ser discutida e, antes disso, o planejamento coletivo, mas, ao discutir tal ação no grupo focal, as professoras se incomodaram.

Professora de Geografia: Mas a gente terá que ficar depois do horário?

Diretora: Na verdade, é uma exigência da Prefeitura. Nós temos dificuldades em cumprir.

Professora de Ensino Religioso: Sabe o que acontece? Tem muita gente que trabalha em outras escolas, saem correndo quando dá cinco e meia.

Devido à má remuneração e, de certa maneira, à desvalorização do magistério, conseqüentemente, muitos professores assumem uma carga horária extensa. Tal

⁶⁸ O planejamento semanal foi idealizado pela Secretaria Municipal de Educação, pois os profissionais recebem para trabalhar 25 horas semanais, no entanto acabam por fazer o mesmo tempo dos alunos (22h30min semanais). Assim, cada escola dialogaria com os profissionais para realizarem estudos e/ou momentos de diálogos nas escolas.

fato foi discutido também nesse momento. As profissionais que ali estavam mostraram-se interessadas em debater os assuntos, mas não encontravam alternativas para contemplar todos os profissionais, haja vista os horários que se conflitavam em outros ambientes, ora faculdades, ora escolas do Estado (ensino médio).

Os movimentos, nesse momento, foram intensos, e a presença da Equipe de Educação Especial foi interessante, pois, na medida em que as profissionais levantavam tensões a partir da política, a Equipe, com base em nossos diálogos e apontamentos, pensava em possíveis, principalmente a política de formação continuada.

No entanto, as formações em contexto, a partir do vivido na escola, precisavam ainda, ser assumidas pelos profissionais. Essa, sem dúvida, era uma questão que deveria ser pensada – atendendo às peculiaridades dos profissionais – pela equipe gestora da escola e pela Secretaria Municipal de Educação. Constituíam-se como algo que ia além da Educação Especial e precisava ser pensado como um todo.

A partir do que vivenciamos, construímos novos/outros conhecimentos, originários das tensões vividas por diferentes profissionais e, interessadamente, aprendemos que “[...] não se trabalha sobre os outros, mas e sempre com os outros” (BARBIER, 2004, p. 14).

Nesse processo, “[...] a participação do pesquisador é um engajamento pessoal aberto para a atividade humana, visando à autonomia, e extraída das relações de dependência em que prevalece o diálogo nas relações de [...] colaboração” (BARBIER, 2004, p. 81).

Esses momentos, assim como as nossas intervenções a partir das observações e das conversas nas entrevistas, ao nosso olhar, configuravam-se como “diálogos-formação” (VIEIRA, 2012).

Com os diálogos-formação, os professores criavam um conjunto de estratégias para policiar o próprio pensamento sobre a escolarização

da pessoa com indicativos à Educação Especial. Reconheciam que a maneira como subjetivavam os alunos e as produções desses sujeitos influenciava consideravelmente o envolvimento deles no currículo escolar (VIEIRA, 2002, p. 192).

Esses diálogos se constituíam com uma pluralidade de saberes, nas palavras de Santos (2007), uma ecologia de saberes. Conforme nos orienta Meirieu (2002, p. 11), é inegável que tais momentos só foram possíveis porque não ocorreram na “[...] emergência de saberes teóricos em relação aos saberes práticos [...]” mas sim em um movimento de articulação entre os dois conhecimentos.

8 APONTAMENTOS E IMPLICAÇÕES COM O VIVIDO: UMA CONVERSA [AINDA] INICIAL

Saudade é um pouco de fome. Só passa quando se come a presença. Mas às vezes a saudade é tão profunda que a presença é pouco: quer-se absorver a outra pessoa toda. Essa vontade de um ser o outro para uma unificação inteira é um dos sentimentos mais urgentes que se tem na vida.

(CLARISSE LISPECTOR)

Ao realizarmos esta pesquisa de Mestrado, fomos nutrida com muitos conhecimentos, debates, diálogos que nos fizeram pesquisadora ao longo desse processo formativo. Os atores das duas escolas e os diferentes profissionais da Secretaria de Educação se constituíram como pesquisadores-colaboradores nessa caminhada. Assim, como a citação em epígrafe nos alerta, sentiremos saudades, mas isso só será possível por termos vivenciado imensamente o presente e nos colocarmos com o outro.

Essa ideia nos faz lembrar Santos (2007), quando, ao problematizar a Razão Indolente caracterizada pela sociedade capitalista, propõe que consideremos as experiências que são invisibilizadas ou não críveis, bem como defende a ideia de que precisamos viver do presente, ou seja, “[...] expandir o presente e contrair o futuro. Ampliar o presente para incluir nele mais experiências e contrair o futuro para prepará-lo” (p. 26).

Acreditamos que nossa atuação no presente tem forte expectativa para o futuro, mas, como nos orienta o autor, “[...] nunca vivemos no passado nem no futuro [...]” (SANTOS, 2007, p. 26). O presente nos permite atuar, problematizar e propor mudanças, mas algumas dessas, talvez, serão vividas no futuro. Mas esse futuro fará parte de um processo, de um movimento que será fruto de algo produzido no presente.

Mas o que fizemos, então, neste presente? Como nos orienta Meirieu (2005, p. 17), “[...] ninguém jamais pode pretender realizar sínteses definitivas. Mas todos

necessitam regularmente representar de maneira aceitável o conjunto daquilo que, em um dado momento, faz sentido [...]”.

Com a pergunta anterior e com a perspectiva de Meirieu (2005), pensamos em todo o transcorrer da pesquisa, que teve início na Universidade, a partir de nossas dúvidas e inquietações que rapidamente foram ganhando novas/outras discussões, quando fomos instigada a pensar junto com as profissionais dos diferentes municípios capixabas que compunham o Oneesp, mais especificamente com o Oeees/Noroeste. Nesse momento, conhecemos diferentes realidades locais, que nos apresentavam nuances variadas para a efetivação da política do atendimento educacional especializado.

A partir das falas dos profissionais que atuavam nessa área de conhecimento, conhecemos distintas realidades que, a nosso ver, ganhavam variados desenhos à medida que as problematizações eram suscitadas nos momentos dos grupos focais. Tal fato pode ser evidenciado na conversa a seguir:

Professora município ‘B’: Esse momento é muito importante [...] no meu município não acontece desta maneira que a [nome da professora do município ‘C’] relatou. Mas vejo como uma possibilidade.

Pesquisadora: Mas o grupo focal tem por objetivo fortalecer o debate, e assim, construir novas possibilidades a partir das discussões (GRUPO FOCAL ONEESP, 3-8-2012).

Esse momento foi considerado de grande importância para nossa pesquisa, pois, a partir dessas discussões, foi-nos possibilitada uma aproximação com as profissionais que atuam no atendimento educacional especializado (das salas de recursos multifuncionais) do município de Nova Venécia/ES.

As possibilidades e os desafios vivenciados pelas profissionais nos aguçavam uma vontade de realizar a pesquisa, pois, com elas, desenhamos nosso problema de investigação. Essa maneira de fazer pesquisa, de colocar os atores como (co)autores vai ao encontro de nossa perspectiva teórica e metodológica.

Assim, apostamos na ideia do “[...] pesquisador coletivo [que] é um grupo-sujeito de pesquisa constituído por pesquisadores profissionais (provenientes de organismos de pesquisa ou de universidades) [...] vinculada à investigação participativa (BARBIER, 2004, p. 103).

Nessa linha de pensamento, acreditamos que a “[...] educação é, desde sempre, objeto de uma infinidade de discursos emanados de todos os atores sociais [...]. Cada um deles tem sobre a coisa educativa uma opinião que considera como legítima [...] (MEIRIEU, 2002, p. 37). Tais conhecimentos legitimados devem se fazer movimentar no interior da escola. Portanto, defendemos a ideia de que todos – professores especialistas, regentes e a equipe gestora – com os conhecimentos que lhes são próprios, precisam dialogar para que seus alunos tenham verdadeiramente acesso aos conteúdos escolares.

Esse espaço plural, rico em diálogos, é reconhecido pela “ecologia dos reconhecimentos”, que visa a superar a ideia das diferenças que são vistas de maneira hierárquica (SANTOS, 2007). Essa ecologia torna os conhecimentos e os fazeres potentes.

Dessa maneira, fomos levada a entrar no município de Nova Venécia para entender como se configurava a articulação do atendimento educacional especializado com o ensino comum, ideia essa defendida pelo Ministério da Educação. Com essa inquietação, necessitávamos conhecer as políticas públicas de Nova Venécia para a oferta da modalidade de Educação Especial e para o atendimento educacional especializado.

Dessa forma, fomos afetada, e despertamos nos outros a possibilidade de serem “afetados” por uma via que Meirieu (2002) denomina de “solicitude”. Juntos pensamos em possibilidades para que as práticas destinadas àquele grupo de alunos se tornassem ainda mais potentes. Mas havia algumas amarras que precisavam ser discutidas, do ponto de vista da política de Educação local, tais como: a formação continuada de professores, a significação do atendimento

educacional especializado e a contratação de mais professores para atuar nas SRMs, para que eles pudessem fortalecer o diálogo com a sala de aula comum.

Nesse momento nos aproximamos dos profissionais da Equipe de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação. Entendemos que tal aproximação foi de extrema relevância, pois não se pautou em conhecer somente a política, mas procuramos estabelecer uma relação de troca. Dessa maneira, quando tensionamos as políticas em ação, ou seja, o vivido nas escolas, colaboramos com a articulação de novas/outras estratégias políticas.

Essa relação foi se consolidando desde nossa entrada para a realização da pesquisa, no mês de setembro de 2012. Já no início de 2013, convidaram-nos para atuar juntamente com essa Equipe na Seme. A entrada nesse grupo foi muito importante, pois nos permitiu entender alguns processos que estavam ocultos e engendrar outros olhares para a política. Nesse ano, houve a contratação de mais três professoras para trabalhar nas SRMs.

Para falarmos da Educação Especial no campo das ações da escola, precisamos ter clareza de que o que acontece hoje no município de Nova Venécia, em nome da Educação/Educação Especial, perpassa questões históricas assumidas tanto pelas políticas locais, como pelas globais. Como argumenta Santos (2007) não paralisamos o presente, mas desvelá-lo como tal se constituiu fazer-nos entender alguns movimentos atuais.

Assim, a principal questão com a qual nos inquietamos está relacionada com a dualidade no ensino, pois percebemos que aquilo que é específico muitas vezes encontra dificuldades em fazer parte das discussões do contexto mais global. Ou seria o contrário? Nossa análise histórica da Educação Especial e do atendimento educacional especializado nos permitiu conhecer como essas políticas foram se desenhando no Brasil e, por consequência, em Nova Venécia.

A Educação Especial se configurava como algo separado das discussões da escola e foi se consolidando em espaços que muitas vezes se caracterizavam como não

públicos, em instituições especializadas. Mesmo quando investia em movimentos na escola comum, para os alunos que hoje conhecemos como aqueles que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o trabalho pedagógico era realizado em espaços que não visavam à inclusão dos alunos e, não potencializando a diversidade humana, produziam práticas segregatórias dentro da própria escola (KASSAR; REBELO, 2011).

Com esse processo histórico, que perpassa os contextos globais e locais, conhecemos, além das políticas, as práticas pedagógicas destinadas aos alunos público-alvo de Educação Especial no município de Nova Venécia. A dualidade que perpassa o processo histórico é ainda vivida no município de Nova Venécia. Tal separação dos conhecimentos em polos distantes foi notada também na Secretaria de Educação.

Esse espaço que, como falamos, se configura como Sistema de Ensino, desenha sua própria política educativa. Dessa maneira, quando discutíamos a questão da Educação Especial, víamos que essa era uma conversa realizada pela Equipe de Educação Especial. Vale destacar que muitos profissionais valorizavam as propostas, mas não havia debates, até mesmo porque a questão formativa não é somente uma demanda dos profissionais da escola, mas sim da Educação. Muitos profissionais da Secretaria Municipal de Educação diziam não saber sobre o assunto.

Percebemos que precisávamos reconhecer os conhecimentos específicos em um contexto global de Educação. Santos (2007) nos fala que os conhecimentos são colocados de maneira estanque, sem diálogos, assim os determina como os do “norte” e os do “sul”. No primeiro caso – norte – considera como os conhecimentos provenientes das hegemonias; e os do sul como algo muito específico, sem valor.

O que o autor propõe é o contrário, ou seja, precisamos crer

[...] que esse é o princípio fundamental da epistemologia que lhes proponho e que chamo a Epistemologia do Sul, que se baseia nesta

ideia central: não há justiça social global sem justiça cognitiva global, ou seja, sem justiça entre os conhecimentos (SANTOS, 2007, p. 40).

Dentro da nossa discussão, o que chamamos de conhecimentos residuais [sul] e, quais são os hegemônicos [norte]? Para essa pergunta, temos duas hipóteses, pois, se pensada via Secretaria de Educação ou pela Educação geral, a Educação Especial pode ser entendida como um conhecimento do sul. Por outro lado, se tomarmos esta última como ponto de partida, será que, em alguns momentos, não estamos produzindo o mesmo efeito de tornar a Educação como uma especificidade? O que propomos tem a ver com a articulação entre os dois conhecimentos.

Nesse sentido, apostamos na epistemologia do sul, que precisa ser pensada dos dois pontos de vista, pois não queremos aqui aumentar a dualidade no ensino e aumentar a “linha abissal” (SANTOS, 2007) que existe, mas sim produzir o oposto. Acreditamos que os esforços para superá-la são notoriamente percebidos, pois a Educação Especial é questionada/tensionada a todo momento por todos que fazem a Educação.

Entendemos que tal processo gera movimentos favoráveis a mudanças. Nessa linha, somos levados à discussão sobre os processos ensino-aprendizagem adotados pelas duas escolas. Como enfatizamos, a pesquisa não se caracterizou como comparativa, mas encontramos caminhos diferenciados, até mesmo porque estávamos falando de sujeitos com processos de escolarização diferenciados.

Além desses “alunos concretos”, não podemos perder de vista que os professores das duas escolas, de “Guilherme” e de “Elton”, passaram por processos diferenciados de formação. As escolas discutiam, cada uma à sua maneira, o processo de escolarização de seus alunos. Entendiam que a questão perpassava a prática docente, pois “[...] nenhum professor pode desencadear uma aprendizagem mecanicamente. Ele pode, quando muito, criar as condições mais favoráveis para que a liberdade do outro decida se mobilizar” (MEIRIEU, 2005, p. 77).

Entretanto, a prática do professor regente precisava se fortalecer com as propostas do atendimento educacional especializado. Discutíamos a articulação desses conhecimentos em uma proposta que Santos (2007, p. 40) chama de conceito de “tradução”, que evoca a necessidade de reconhecermos que “[...] todos [os conhecimentos] têm problemas, todos são incompletos, mas é preciso fazer a tradução entre eles, examinar sua relatividade, sua incompletude [...]”.

Tal conceito nos reporta a profundos apontamentos para nossas análises. Quando pensamos na articulação, no trabalho colaborativo e nas práticas consolidadas a partir de planejamentos, acreditamos estar implicados com o conceito de tradução, pois cada conhecimento carece ser pensado no coletivo, por conta de sua “incompletude”. Os movimentos foram significativos nas duas escolas. Ambas são constituídas de profissionais abertos ao diálogo, alguns mais disponíveis que outros, mas cada um contribuiu com esse movimento investigativo.

Vale destacar que, ao realizarmos a pesquisa, percebemos que a linha tênue em relação à Educação Especial, no município de Nova Venécia, não se caracteriza entre as SRMs e a sala de aula comum, como muitas pesquisas vêm apontando, mas sim entre os profissionais da própria sala de aula, os professores regentes e os em bidocência. Acreditamos que a investida na contratação do profissional que atua no contraturno não perpassa somente uma questão de formações específicas, mas sim de formação em Educação e, sem dúvida, na formação humana.

Dentre os múltiplos elementos já discutidos ao longo do texto, cabe destaque para alguns que parecem promissores quando pensamos a articulação na escola e nos sistemas locais, tendo em vista uma Educação de qualidade para todos: as práticas pedagógicas nas salas de aula, a bidocência e o atendimento educacional especializado.

No que se refere às **práticas** desenvolvidas nas salas de aula, percebemos movimentos interessantes para que os alunos pudessem acessar o currículo comum. Essas práticas fazem parte de um conjunto maior da escola, que reconhece seus alunos como sujeitos de direito. Embora percebamos algumas dúvidas,

inquietações por parte dos profissionais envolvidos, notamos, também, o sentimento do querer fazer ou de buscar dialogar para avançar as tensões existentes.

Os profissionais discutiam suas funções/atribuições na medida em que problematizávamos o papel social da escola. Discutimos com as escolas variadas perspectivas do atendimento educacional especializado, pois alguns professores regentes e/ou supervisores ainda não se sentiam responsáveis por mediar os conhecimentos para/com os alunos público-alvo da Educação Especial, talvez por não terem clareza quanto à atuação do professor contratado para lidar com essa modalidade de ensino. Assim, ficava nítido que precisávamos

[...] repensar sobre como lidávamos com o currículo escolar, pois, diante de subjetividades atravessadas pela deficiência, podíamos cair em duas ciladas, ou seja, imprimir uma proposta curricular calcada nos pressupostos da igualdade, mas negando as singularidades desses estudantes, ou uma perspectiva que privilegiasse as diferenças, esquecendo-nos dos objetivos comuns que levam os alunos a sentar nos bancos escolares (VIEIRA, 2012, p. 22).

Concordamos com o autor quando propõe que devemos potencializar as diferenças dentro de uma perspectiva curricular global. A tradução dos conhecimentos, ou a sua articulação são favoráveis em Nova Venécia, pois a política de Educação Especial local vislumbra o **profissional em bidocência**, que tem a tarefa de colaborar com o professor regente em todas as ações da sala de aula em que há a presença de pelo menos um aluno público-alvo da Educação Especial.

Tal política, ao nosso olhar, visa ao reconhecimento das diferentes especificidades emanadas pelos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no processo ensino-aprendizagem.

Do professor em bidocência são exigidos cursos específicos na área de Educação Especial. Tal política, além de forte, configura-se como importante no processo da articulação entre os diferentes saberes. Entretanto, encontramos algumas tensões da política em ação, pois há, no imaginário social – até mesmo por conta de todo o processo histórico dessa modalidade em que a dualidade é percebida como peça fundamental das práticas – um entendimento de que esse profissional seria o único

responsável por pensar em estratégias para que os alunos público-alvo da Educação Especial acessassem os conhecimentos.

Entendemos que tal investimento é de extrema relevância, pois, a partir dele e com as políticas instituídas, podemos pensar em mudanças. Não há mudanças sem uma realidade concreta. Assim, com o investimento e com a ação vivida, a Secretaria de Educação e as escolas pensam em superar a ideia de dualidade.

Coordenadora da Educação Especial: Todo ano fazemos formação para essas profissionais [as que estão em bidocência]. O supervisor também é convidado, mas, mesmo assim sentimos essa prática como insuficiente (DIÁRIO DE CAMPO, 19-12-2012).

Inês: Não sei o que faríamos sem elas [as que estão em bidocência]. O trabalho ainda precisa ser repensado [...], mas devagar vamos discutindo [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 9-10-12).

Essa questão foi representada de diferentes maneiras nas duas instituições de ensino. Ao adentrarmos nas escolas, sentíamos como se cada dia fosse uma etapa para nos sentir parte daquele contexto. Os profissionais que ali atuavam foram solícitos, entretanto o movimento da pesquisa causou, inicialmente, um sentimento de desordem. Talvez tal fato tenha se dado por conta das nossas intenções, pois acreditamos que, sem essa “desordem”, não há como realizar mudanças.

Dessa maneira, entendemos que os movimentos da pesquisa repercutiam as questões do planejamento, da atuação do supervisor escolar, da adaptação curricular, da formação de professores e da relação entre professores (regentes e em bidocência).

Os planejamentos foram problematizados de maneira que colocavam professoras regentes e as em bidocência a pensar que não poderiam atuar de maneira isolada, cada uma com um grupo de alunos. A professora da SRM endossava nossas discussões a esse respeito.

Percebemos que esta última desempenhava o papel de articulação dos movimentos da Educação Especial na escola. Assim, pensamos na dualidade também constituída, pois o profissional responsável por tal atribuição é o supervisor, no

entanto, quando a pauta fazia menção a essa modalidade, ela dizia não se sentir confiante.

Essa tensão foi muito forte no momento do grupo focal e nos diálogos com os diferentes profissionais das escolas. Eles cobravam a participação com mais frequência de suas respectivas supervisoras nos momentos de planejamento, e elas mesmas concordavam com essas inquietações. Assim, no ano de 2013, percebemos mudanças. As supervisoras começaram a pensar, junto conosco, possibilidades para que a articulação acontecesse, bem como desenhos diferenciados de horários para que professores regentes e em bidocência estivessem presentes nos planejamentos. Em relação a essa ideia, concordamos com Freire (1995), quando nos fala que

[...] planejar a prática significa ter uma ideia clara dos objetivos que queremos alcançar com ela. Significa ter um conhecimento das condições em que vamos atuar, dos instrumentos e dos meios de que dispomos. Planejar a prática significa também saber com quem contamos para executá-la. Planejar significa prever os prazos, os diferentes momentos da ação que deve estar sempre sendo avaliada (FREIRE, 1995, p. 84).

Percebemos, dessa maneira, que os profissionais que não atuavam diretamente na modalidade da Educação Especial começaram a pensar no seu fazer tendo em vista os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A atuação das supervisoras, que era influenciadas pelas ideias das professoras das SRMs, começava a questionar “[...] sobre o papel social da escola nesse momento de inclusão escolar” (VIEIRA, 2012, p. 240).

Embora a articulação se configure, ainda, como insuficiente, entendemos que existem movimentos – até mesmo da própria significação do atendimento educacional especializado no município – que são favoráveis para essa proposta, pois o desenho político da Educação Especial vai além das propostas globais, é pensado a partir de um contexto particular.

Os movimentos provenientes das escolas nos ajudam a pensar que o profissional em bidocência, o regente, o professor de SRM, como também os demais

profissionais da escola precisam se unir. Nossa pesquisa permitiu-nos apresentar alguns “*flashes de mudanças*” (BARBIER, 2004). Esses *flashes* estão diretamente ligados às mudanças que o movimento da pesquisa suscitou.

A mudança não se constitui como uma conquista final, como acontece quando arrumamos aquela gaveta com objetos que sempre são deixadas de lado, mas em processo, possibilitando a cada dia que mais pessoas participassem da arrumação. Ela não está acabada, 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 diferentes perspectivas de formação inicial e continuada, e assim possibilita ações emancipatórias.

Tais ações, na proposta de Santos (2007), não poderiam ser colocadas como verdades absolutas, pois o saber emancipatório não tem uma matriz de pensamento e sim saberes diversos colocados à discussão de forma anti-hierárquica. Eles se fundem de maneira solidária, assumindo talvez uma verdade momentânea, que será discutida e modificada sempre que necessário.

Diz-nos, portanto, de movimentos embrionários, provisórios que vão se dando no contexto das relações que se estabelecem nos diferentes espaços-tempos (escola, sala de aula, serviços de apoio), mas cujo eixo condutor central é a aposta na educabilidade de todos os alunos – acredita-se que esses alunos podem aprender e os professores são capazes de ensinar.

Meirieu (2002) nos oferece suporte quando sugere a busca de situações emancipatórias pela via do conhecimento para todos os implicados na constituição do vínculo social. O autor nos diz tanto dos alunos em formação, quanto dos docentes em processo de desenvolvimento profissional, permitindo a cada um “[...] fazer-se a si mesmo” (2002, p. 289).

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, Osmaret al. (Org.). **Tornar a educação Inclusiva**. Brasília: Unesco, 2009. p. 11-23

ALMEIDA, Mariangela Lima. **Pesquisa-ação e inclusão escolar**: uma análise da produção acadêmica em educação especial a partir das contribuições de Jürgen Habermas. 2010. 234 f.: il. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

ANACHE, Alexandra Ayach; MARTINEZ, Albertina Mitjans. O sujeito com deficiência mental: processos e aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. In: JESUS, Denise Meyrelles de et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/Facitec, 2007. p. 43-53.

ANJOS, Christiano Félix dos. **Seguindo o fio de ariadne até a saída do labirinto**: processos de visibilização da interface entre a educação especial e educação do campo em 32 municípios do Estado do Espírito Santo. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

BAPTISTA. Claudio Roberto. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: BAPTISTA. Claudio Roberto et al. (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplos olhares. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BAPTISTA. Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011b, Nova Almeida-Serra. **Anais...** Nova Almeida/Serra: Ufes, UFGRS, UFSCar, 2011.1 CD-ROM.

BAPTISTA. Claudio Roberto. Vestígios... Pistas e relações entre o pensamento sistêmico e processos inclusivos. In: JESUS, Denise Meyrelles de et al. (Org.).

Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/Facitec, 2007. p. 154-165

BARBIER, Renné. **A pesquisa-ação.** Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

BARRETO, Lilia Maria Souza. **Diálogos do cotidiano:** a construção colaborativa do conceito de atendimento educacional especializado para pessoas com surdez na escola comum. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2010.

BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Professores e educação especial:** formação em foco. Porto Alegre: Mediação/CVD/Facitec, 2011. 2 v.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola:** de alunos com necessidades educacionais especiais. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BEYER, Hugo Otto. O projeto da educação inclusiva: perspectivas e princípios de implementação. In: JESUS, Denise Meyrelles de et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.** Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/Facitec, 2007. p. 75-81.

BRASIL. Ministério da Educação. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília: MEC/Seesp, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº. 2. Institui diretrizes nacionais para a educação especial da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 set. 2001. Seção 1E.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diário Oficial da União**, 5 out. 2009.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 nov. 2011. Seção 1, p. 12.

BRASIL. Ministério da Educação/Seesp. Educação Inclusiva; Direito à Diversidade. **Documento orientador**. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Emenda Constitucional nº59. Redação dada pela **Lei nº 12.796**, que altera o documento da LDB (9.394/96) ao estabelecer a obrigatoriedade da matrícula aos alunos de 4 a 17 anos. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, 2008**. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação/CENESP. **Portaria nº 69**, de 28 ago. 1986. Brasília, 1986. Documento. n. 310, p. 192-6, out. 1986.

BRASIL. Ministério da Educação/ Ministério da Previdência e Assistência Social. **Portaria Interministerial nº 186**, de 10 mar. 1978. Brasília, 1978.

BUENO, José Geraldo Silva. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba/SP, v. 3, n.5, p. 7-25, 1999.

BÜRKLE. Thyene da Silva. **A sala de recursos como suporte à educação inclusiva no município do Rio de Janeiro**: das propostas legais à prática cotidiana. 2010. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

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

CAIADO, Katia Regina Moreno. Educação especial no campo: uma interface a ser construída. In: *SEMINÁRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NO RIO GRANDE DO SUL*, 1., 2010, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

CAIADO, Katia Regina Moreno; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Uma análise a partir da visão de gestores de um município polo. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-

GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT15-4065--Int.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2012.

CHIESA, Marilei. **Implantação do atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino de Pelotas sob a perspectiva da educação ambiental**. 2009. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

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, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

DIAS, Marília Costa. **Atendimento educacional especializado complementar e a deficiência intelectual: reflexões sobre a efetivação do direito à educação**. 2010. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. **Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas**. 2011. 227f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. Os movimentos possíveis e necessários para que uma escola faça a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (Org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: Edufes, 2005. p. 139-154.

FONTES, Rejane de Souza. **A educação inclusiva no município de Niterói (RJ):** das propostas oficiais às experiências em sala de aula: o desafio da bidocência. 2007. 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** 31. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

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

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Philippe Meirieu: fragmentos de uma conversa. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 3, n. 6, p. 236-281, 2011.

GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento. **Tecendo redes, pescando idéias:** ressignificando a inclusão nas práticas educativas da escola. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

GONÇALVES, Agda Felipe Silva. **As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica.** 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

GONZÁLEZ, José Antonio Torres. **Educação e diversidade:** bases didáticas e organizativas. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resultados e metas.** Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam?cid=161920>>. Acesso em: 4 de ago. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico.** 2013. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em 4 set. 2013.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

JESUS, Denise Meyrelles de. Atendimento educacional especializado e seus sentidos: pela narrativa de professoras de AEE. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Nova Almeida-Serra. **Anais...** Nova Almeida-Serra: Ufes, UFGRS, UFSCar, 2011. 1 CD-ROM.

JESUS, Denise Meyrelles de. Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e a educação inclusiva. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes. **Pesquisa e educação especial:** mapeando produções. Vitória: Edufes, 2006. p. 203-218.

JESUS, Denise Meyrelles de. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas mais inclusivas? In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). **Educação especial:** diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 139-159.

JESUS, Denise Meyrelles de. Políticas de inclusão escolar no Espírito Santo: tecendo caminhos teórico-metodológicos. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de. **Avanços em políticas de inclusão:** o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 45-56.

JESUS, Denise Meyrelles de; ALMEIDA, Mariangela Lima; SOBRINHO, Reginaldo Célio. Pesquisa-ação-crítico-colaborativa: implicações para a formação continuada e a inclusão escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: 40 anos de Pós-Graduação em Educação no Brasil, 25., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu/MG: Anped, 2005.

JESUS, Denise Meyrelles de; VIEIRA, Alexandro Braga. Formação de profissionais da educação e inclusão escolar: conexões possíveis. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia. **Educação inclusiva e escolarização: política e formação docente**. Brasília: Liber Livro, 2011. 182p. (Série Formar).

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: MULTIPLICIDADE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, 6., 2011, Nova Almeida. 2011. **Anais...** Nova Almeida: SNPEE, 2011. v. 1, p. 1-17, 1 CD-ROM.

LOPES, Esther. **Adequação curricular: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual**. 2010. 166 f.: il. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

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

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

MENDES, Enicéia Gonçalves. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, Eduardo José (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006. p. 29-41.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Observatório nacional de educação especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns.** Projeto de Pesquisa – Observatório da Educação. Edital nº 38/2010 Brasília: Capes/Inep. 2010.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MICHELS, Maria Helena; CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Implicações da diversidade na dinâmica das salas multimeios na rede municipal de Florianópolis: o caráter conservador da perspectiva inclusiva na educação Especial. In.: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Nova Almeida-Serra. **Anais...** Nova Almeida-Serra: Ufes, UFGRS, UFSCar, 2011. 1CD-ROM.

MILANESI, Josiane Beltrame. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista.** 2012. 185 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina. 2008. p. 245.

MORIN. Edgar. **O método 5: a humanidade da humanidade.** Porto Alegre: Sulina, 2005.

NOVA VENÉCIA. **Lei Orgânica Municipal.** 1990.

NOVA VENÉCIA. **Projeto Pip-Nuk.** Disponível em: <<http://projetopipnuk.blogspot.com.br>>. Nova Venécia-ES. 2012. Acesso em: 12 ago. 2013.

NOVA VENÉCIA. **Projeto Pólo Municipal de Alfabetização**. Novembro de 2009.

NOVA VENÉCIA. **Resolução nº 09/2012**. Regimento das escolas municipais comunitárias rurais de Nova Venécia. Aprovado pelo Conselho Municipal de Educação, Nova Venécia, 2012.

NOVA VENÉCIA. **Resolução CME/NV nº 11/2009**. Diretrizes Municipais para a Educação Especial na Educação Básica do Município de Nova Venécia-ES, 2 de julho de 2009.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

OLIVEIRA, Glaucimara Pires. **Intervenção pedagógica individualizada para alunos com deficiência intelectual**: ensino de leitura nas salas de recursos. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Pensadores & a Educação, 8).

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação**: necessidades educacionais especiais. Salamanca/Espanha, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Tailândia, 1990.

PADILHA, Ana Maria Lunardi. Necessidade especial do trabalho educativo geral ou necessidades educativas especiais? In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (Org.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: Edufes, 2005. p. 125 -138.

PADILHA, Ana Maria Lunardi. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo... In: GOÉS, M.C. R.; LAPLANE, A.L.F (Org.) **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

PANTALEÃO, Edson Alves. **Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.

PRIETO, Rosângela Gavioli. A educação especial em municípios paulistas: histórias singulares ou tendência unificadora? In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de. **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 57-78.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Política de educação especial no Brasil: evolução das garantias legais. In: VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; CHICON, José Francisco (Orgs.). **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios**. Vitória: Edufes, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 7. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de pascal. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, mar./2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma reinvenção solidária e participativa do Estado. In: PEREIRA, L. C. (Org.). **Sociedade em transformação**. São Paulo: Unesp, Brasília: Enap, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 69, dez./1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a06v2069.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2013.

SILVA, Rosemary Guillardida. **O professor especialista da sala de recursos multifuncionais e a qualidade na educação infantil: uma aproximação possível**. 2008. Dissertação (Mestrado de Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília (UNB), Brasília/DF, 2008.

SOARES, Carlos Henrique. **Inclusão, surdez e ensino médio: perspectivas e possibilidades para o atendimento educacional especializado**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SOUSA, Sônia Bertoni. **Inclusão e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual: expectativas dos professores**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais**, Brasília, 1994.

VASQUES, Carla Karnoppi. **Alice na biblioteca mágica: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil**. 2008. 219

f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

VASQUES, Carla Karnoppi. Uma leitura sobre o atendimento educacional de alunos com transtornos globais do desenvolvimento: diálogos sobre o acontecer da compreensão. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: MULTIPLICIDADE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, 6., 2011, Nova Almeida. 2011. **Anais...** Nova Almeida: SNPEE, 2011. v. 1, p. 1-16.1 CD-ROM.

VIEIRA, Alexandro Braga. **Currículo e educação especial**: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZUQUI, Francielle Sesana. **As salas de recursos multifuncionais/salas de recursos das escolas da rede municipal de educação do município de São Mateus**: itinerários e diversos olhares. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) Senhor(a) está participando da pesquisa intitulada: “*Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado: possibilidades, movimentos e tensões*”. A pesquisa proposta tem como objetivo compreender a dinâmica que envolve as salas de aula comuns e sua relação com o atendimento educacional especializado na rede municipal de educação do município de Nova Venécia, no que tange aos alunos atendidos, aos profissionais, ao atendimento educacional especializado e ao acesso ao conhecimento dos alunos público-alvos da Educação Especial. Este é um estudo baseado em uma abordagem qualitativa. A pesquisa terá duração de um ano, com o término previsto para o segundo semestre de 2013.

Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada, uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os dados coletados por meio da observação em sala de aula e entrevista serão utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Tal estudo não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras para o(a) senhor(a). Não haverá riscos de qualquer natureza relacionada com a sua participação. O benefício associado à sua participação será aumentar o conhecimento científico para a área de Educação Especial.

Sua participação é importante,

Eu _____,
documento de identidade _____, declaro ter sido devidamente esclarecido(a) sobre os termos deste estudo e autorizo a utilização dos dados coletados, conforme os termos descritos neste documento.

Nova Venécia, ____/____/2012.

Assinatura do participante

Alice Pilon do Nascimento
Pesquisador responsável (aluna-PPGE/UFES)

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA REGENTE DA ESCOLA DE “GUILHERME”

Eixo 1- Formação

- Qual é sua formação inicial?
- Você teve alguma formação continuada que abordasse a Educação Especial/Inclusiva?
- Avalie as duas.

Eixo 2 – Experiência

- Antes de Guilherme, você já havia trabalhado com alunos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento?
- Como foi esse trabalho?

Eixo 3- Compreensão acerca da Educação Especial/ Educação Inclusiva

- Como você observa o processo do acesso ao conhecimento de Guilherme?
- Quais conteúdos são necessários para que Guilherme esteja incluído no sistema comum de ensino?
- Como tem sido o trabalho pedagógico com Guilherme?

Eixo 4 – Planejamento

- Como funciona seu planejamento?
- Como é a participação do professor que atua na sala de recursos multifuncionais?
- E com o professor em bidocência?
- E o supervisor? Participa desses momentos?
- Como você avalia esses momentos?

Eixo 5 – Trabalho com o professor em bidocência

- Como deve e/ou deveria ser o trabalho do professor em bidocência?
- Como é e/ou deveria ser sua relação com o professor em bidocência?
- Outras questões que você queira pontuar.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA EM BIODOCÊNCIA DA ESCOLA DE “GUILHERME”

Eixo 1- Formação

- Conte-me sobre sua formação (inicial e continuada). Avalie as duas.
- Você acredita que a formação específica na área de Educação Especial contribui para seu trabalho? Por quê?

Eixo 2 – Experiência

- Antes de Guilherme, você já havia trabalhado com alunos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento?
- Como foi esse trabalho?

Eixo 3- Compreensão acerca da Educação Especial/ Educação Inclusiva

- Como você observa o processo do acesso ao conhecimento de Guilherme?
- Quais conteúdos são necessários para que Guilherme esteja incluído no sistema comum de ensino?
- Como tem sido o trabalho pedagógico com Guilherme?

Eixo 4 – Compreensão acerca das atribuições do professor em biodocência

- Como você avalia a política da biodocência?
- Na sua opinião, qual é a sua função sobre esse trabalho?

Eixo 5 - Planejamento

- Como funciona seu planejamento?
- Como é a participação do professor que atua na sala de recursos multifuncionais?
- E com o professor regente?
- E o supervisor? Participa desses momentos?
- Como você avalia esses momentos?

Eixo 6 – Trabalho com o professor regente

- Como deve e/ou deveria ser o trabalho dos professores regentes?

- Como é e/ou deveria ser sua relação com o professor em regente? Como articular os conhecimentos?
- Outras questões que você queira pontuar.

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES REGENTES DA ESCOLA DE “ELTON”

Eixo 1- Formação

- Qual é sua formação inicial?
- Você teve alguma formação continuada que abordasse a Educação Especial/Inclusiva?
- Avalie as duas.

Eixo 2 – Experiência

- Antes de Elton, você já havia trabalhado com alunos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento?
- Como foi este trabalho?

Eixo 3- Compreensão acerca da Educação Especial/ Educação Inclusiva

- Como você observa o processo do acesso ao conhecimento de Elton?
- Quais conteúdos são necessários para que Elton esteja incluído no sistema comum de ensino?
- Como tem sido o trabalho pedagógico com Elton?
- Como vocês lidam com as crises?

Eixo 4 – Planejamento

- Como funciona seu planejamento?
- Como é a participação do professor que atua na sala de recursos multifuncionais?
- E com o professor em bidocência?
- E o supervisor? Participa desses momentos?
- Como você avalia esses momentos?

Eixo 5 – Trabalho com o professor em bidocência

- Como deve e/ou deveria ser o trabalho do professor em bidocência?
- Como é e/ou deveria ser sua relação com o professor em bidocência?
- Outras questões que você queira pontuar.

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA EM BIODOCÊNCIA DA ESCOLA DE “ELTON”

Eixo 1- Formação

- Conte-me sobre sua formação (inicial e continuada). Avalie as duas.
- Você acredita que a formação específica na área de Educação Especial contribui para seu trabalho? Por quê?
- Por que você escolheu ir para a biodocência?

Eixo 2 – Experiência

- Antes de Elton, você já havia trabalhado com alunos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento?
- Como foi esse trabalho?

Eixo 3- Compreensão acerca da Educação Especial/ Educação Inclusiva

- Como você observa o processo do acesso ao conhecimento de Elton?
- Quais conteúdos são necessários para que Elton esteja incluído no sistema comum de ensino?
- Como tem sido o trabalho pedagógico com o aluno?

Eixo 4 – Compreensão acerca das atribuições do professor em biodocência

- Como você avalia a política da biodocência?
- Na sua opinião, qual é a função do profissional em biodocência?

Eixo 5 - Planejamento

- Como funciona seu planejamento?
- Como é a participação do professor que atua na sala de recursos multifuncionais?
- E com os professores regentes, tendo em vista as diversas áreas de conhecimento?
- E o supervisor? Participa desses momentos?
- Como você avalia esses momentos?

Eixo 6 – Trabalho com o professor regente

- Como deve e/ou deveria ser o trabalho dos professores regentes?
- Como é e/ou deveria ser sua relação com o professor em regente? Como articular os conhecimentos?
- Outras questões que você queira pontuar.

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS SUPERVISORAS

Eixo 1 Formação

- Conte-me sobre sua formação (inicial e continuada). Avalie as duas.
- Você acredita que a formação específica na área de Educação Especial contribui para seu trabalho? Por quê?

Eixo 2- Compreensão acerca da Educação Especial

- Qual é sua compreensão em relação à Educação Especial e à Educação Inclusiva?

Eixo 3 – Papel do supervisor

- Em sua opinião, qual é o papel do supervisor no processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial?
- Como as turmas devem estar organizadas?

Eixo 4 – Planejamento

- Como funciona seu planejamento?
- Há momentos em que planeja com os professores regentes?
- Como se dá a articulação dos conhecimentos comuns e específicos da Educação Especial?
- Outras questões que você queira pontuar.

APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS FAMÍLIAS

Eixo 1 – Diagnóstico

- Quando você recebeu o diagnóstico de seu filho?
- Como foi esse processo?

Eixo 2 – Escola

- Desde quando frequenta a escola regular de ensino?
- Como tem sido para vocês a relação entre família e escola?
- Como vocês avaliam a sala de recursos multifuncionais?
- Qual é sua expectativa em relação à escolarização do seu filho?

Eixo 3 – Para além da escola

- Como é o convívio de seu filho com os demais familiares (avós, tios...)?
- Quais as atividades dele, para além da escola?