

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIZA CARVALHO NASCIMENTO ZIVIANI

**INTERDEPENDÊNCIA E COLABORAÇÃO EM CONTEXTOS
ESCOLARES INCLUSIVOS**

VITÓRIA/ES
2016

MARIZA CARVALHO NASCIMENTO ZIVIANI

INTERDEPENDÊNCIA E COLABORAÇÃO EM CONTEXTOS ESCOLARES INCLUSIVOS

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

Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Célio Sobrinho.

VITÓRIA/ES
2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Z82i Ziviani, Mariza Carvalho Nascimento, 1967-
Interdependência e colaboração em contextos escolares
inclusivos / Mariza Carvalho Nascimento Ziviani. – 2016.
162 f. : il.

Orientador: Reginaldo Célio Sobrinho.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal
do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Cooperação – Educação. 2. Educação especial. 3.
Escolarização. 4. Inclusão escolar. 5. Professores – Relações. 6.
Prática de ensino. I. Célio Sobrinho, Reginaldo, 1972-. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III.
Título.

CDU: 37

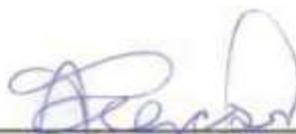
MARIZA CARVALHO NASCIMENTO ZIVIANI

INTERDEPENDÊNCIA E COLABORAÇÃO EM CONTEXTOS ESCOLARES INCLUSIVOS

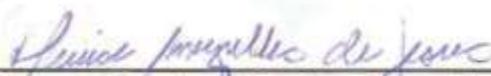
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 09 de junho de 2016.

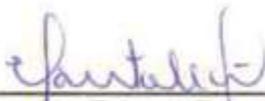
COMISSÃO EXAMINADORA



Professor Doutor Reginaldo Célio Sobrinho
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Denise Meyrelles de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo



Professor Doutor Edson Pantaleão Alves
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Reima Urel Carbone Carneiro
Universidade Estadual Paulista

Dedico esse trabalho aos que se propõe em qualquer figuração, movimentos que promovam a universalização dos direitos individuais.

AGRADECIMENTOS

Agradecer deixa a vida mais leve e nos permite desvelar a quem nos fez bem o quanto a sua presença foi importante em nossa vida!

Agradeço a DEUS pela presença em minha vida! Amparo e luz constante!

Ao meu orientador, Prof. Dr. Reginaldo Célio Sobrinho, profissional tão competente, que não há palavras suficientes para qualificá-lo! Minha eterna gratidão e admiração! Obrigada pelo acolhimento, pela generosidade, pela ética e pela sabedoria! Obrigada pelo apoio e pela presença nesse percurso, que se tornou possível pelo empenho de um profissional que acreditou em mim!

À equipe de Professores Doutores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Carlos Eduardo Ferraço, Edson Pantaleão Alves, Eliza Bartolozzi Ferreira, Geide Rosa Coelho, Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado, Vânia Carvalho de Araújo pelos saberes compartilhados nas aulas nos possibilitando compreender a educação de forma diversificada e dialógica.

Aos colegas e professores que compõem o grupo de pesquisa “Formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”, em especial, ao Prof. Dr. Edson Pantaleão e à Profa. Dra Maria das Graças Carvalho Silva de Sá, pelas contribuições por meio de encontros e reuniões!

Aos professores Denise Meyrelles de Jesus, Relma Urel Carbone Carneiro e Edson Pantaleão, por aceitarem o convite para compor a banca de avaliação desta dissertação, pela disponibilidade e contribuição nesse percurso acadêmico! Obrigada!

Aos colegas da turma 28M, em especial aos da linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas, pela convivência e pelas trocas nas disciplinas. A Márcia Alessandra, Mônica Isabel, Flávia, Sandrina, Tammille e Gisele, obrigada pela escuta, pelas palavras!

Aos meus familiares! Às minhas irmãs, Valdelita Elis Regina e Sônia! Valdelita pela generosidade e acolhimento! Eliz por compartilhar comigo as demandas, conquistas e anseios da profissão que exercemos! A Sônia, pelo encorajamento e otimismo diante das minhas escolhas!

As minhas cunhadas, em especial Carmens Isabel Ziviani, Márcia Ziviani Côvre, Angélica Ziviani, pela acolhida a mim e aos meus filhos!

A meu esposo JR Ziviani, pela generosidade, dedicação e parceria!

Aos meus filhos, Hástor e Ana Elisa! Vocês são minha maior motivação para esta realização e todas as demais realizações do meu viver!

Aos meus colegas de trabalho da EMEF. Dr. Emir de Macedo Gomes pelo aprendizado permitido nas nossas convivências, em especial a Janete Rosário, pela compreensão e pelo acolhimento quanto ao meu trabalho nesse percurso! À companheira, e também coordenadora pedagógica de todas as manhãs, Andrea Araújo Costa, que partilhou comigo, momentos de euforia e de preocupações pela escuta, pelo auxílio nos momentos difíceis dessa trajetória!

À Secretaria Municipal de Educação de Pinheiros, ao colega secretário Roberto Canguçu, que viabilizou sempre que possível, as caronas para Vitória, e aos motoristas! Vaniltom, obrigada por proporcionar viagens divertidas! A Léia, Lara e Néia! Obrigada, meninas, pelas caronas!

A todos que contribuíram para este trabalho – equipe do setor de Educação especial do município de São Mateus, diretora, professoras, pedagogas, alunos e funcionários da escola que nos acolheu para este estudo _ obrigada pela oportunidade de descobertas e aprendizagens!

MUITO OBRIGADA A TODOS!

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo principal analisar as inter-relações do professor de ensino comum e do professor especialista em Educação Especial em um contexto escolar de escolarização de estudantes em situação de deficiência intelectual, considerando a política educacional implementada no município de São Mateus/ES-BRA. Sendo, nessas inter-relações, as interdependências e colaboração, foco de nossas análises. Tomamos como referência os pressupostos da Sociologia Figuracional, elaborada no conjunto das obras de Norbert Elias, considerando os conceitos e noções do processo civilizador, figurações e interdependências. No que se refere a políticas e práticas desenvolvidas na Educação Especial, numa perspectiva inclusiva, buscamos conhecer as produções da legislação e dos serviços ofertados pelo município. O nosso caminho metodológico perpassou pela pesquisa de natureza qualitativa, e nos baseamos na pesquisa-ação colaborativo-crítico. Como instrumento de coleta de dados, utilizamos a observação, questionários semiestruturados e a construção de práticas colaborativas no contexto de uma escola que conta com a matrícula e presença de estudantes em situação de deficiência intelectual. Os principais apontamentos nos permitem reiterar que a implementação de práticas de colaboração entre os professores de ensino comum e o professor especialista, tendem repercutir positivamente na consecução de práticas pedagógicas e contribuir no processo de constituição de saberes docentes mais qualificados às demandas da escolarização de estudantes com deficiência intelectual. No estudo realizado, contudo, tanto a professora do ensino comum, quanto à professora especialista encontram-se numa dinâmica em que as ações ocorrem muito mais no âmbito individual, marcado por restritas iniciativas de constituir um movimento de (re) criação de oportunidades para construção de elos e práticas em benefício da escola como inclusiva. Constatamos que, salta aos olhos, a ausência de uma organização escolar que permita aos profissionais acima citados, e demais profissionais da escola, momentos que possam discutir para que possivelmente seja construído um espaço que conjugue a coletividade. Sendo o fator “tempo” justificado para tais ausências como um condicionante para a desqualificação da educação escolar. Reconhecemos ser esse um processo lento e complexo, tanto na figuração da escola, quanto no âmbito municipal, pois exigirá um

movimento de “permissão”, em que cada indivíduo entre no jogo, permitindo assim mudar de posição, refazer caminhos, ora recuar, ora avançar, mas envolver-se com o jogo.

Palavras chave: Inclusão Escolar; interdependência; Prática Pedagógica e Colaboração

ABSTRACT

This research had as main purpose analyze the interrelationships in an inclusive school environment, considering the educational policy implemented in São Mateus town/ ES-BRA. In these interrelations, the interdependencies and collaboration are focus of our analysis. We refer the assumptions of Figurational Sociology, drawn up in all the works of Norbert Elias, considering the concepts and notions of the civilizing process, figurations and interdependencies. Our methodological approach pervaded by qualitative research, and we rely on the collaborative-critical and action research (JESUS, 2008). As data collection instrument, we used the observation, semi-structured questionnaires and building collaborative practices in the context of a school that has the enrollment of students in intellectual disability situation. The main notes allow us to observe the implementation of collaborative practice between regular education teachers and specialist teachers tend impact positively in achieving pedagogical practices and contribute to the process of constitution of more qualified teachers knowledge to the demands of the students schooling with intellectual disability. In the study, however, both the teacher of the common school as the specialist teacher are in a dynamic in which the actions occur much at the individual level, marked by limited initiatives to constitute a movement of (re) creating opportunities for construction links and more collective practices. In the school context, the "time" factor was justified recurrently reminded element as reason for the absence of discussion spaces and collective studies. The study allowed us to understand that building relationships that strengthen more radical changes in educational practices is a slow and complex process, both in the figuration of the investigated school, as in the municipality. After all, these changes require a movement of "permission", in which each individual of the *game*, thus allowing to change the position, retrace paths, sometimes backward, sometimes forward, engaging in the educational process.

Keywords: School inclusion, interdependence, pedagogical practice and collaboration

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição de número de alunos por anos e turnos.....	53
Tabela 2 – Número geral de matrículas e número de matrículas na Educação Especial no município em 2013 e 2014.....	60
Tabela 3 – Número de alunos por segmento do setor de Educação Especial e do Censo Escolar	69
Tabela 4 – Número de alunos em atendimento domiciliar no município de São Mateus.....	70

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Igreja Velha de São Mateus	58
Foto 2 – Capa do Livro Que horas são	103
Foto 3 – Aluno Ráfaga	109

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CEB	Câmara de Educação Básica
CEEI	Centros de Estudos em Educação Inclusiva
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ES	Espírito Santo
FVC	Faculdade Vale do Cricaré
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LIED	Laboratório de Informática Educacional
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educativas Especiais
NEIM	Núcleo de Educação Inclusiva Municipal
OEEES	Observatório Estadual de Educação Especial do Espírito Santo
OEESP	Observatório Estadual de Educação
ONEESP	Observatório Nacional de Educação Especial
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEM	Secretaria de Educação Municipal
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala De Recursos Multifuncionais
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UTI	Unidade de Tratamento Intensivo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 VISITANDO CAMINHOS PERCORRIDOS	24
2.1 UM OLHAR SOBRE AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS	25
3 REFERENCIAL TEÓRICO	39
3.1 APROXIMAÇÕES À SOCIOLOGIA FIGURACIONAL.....	39
4 PERCURSO METODOLÓGICO	47
4.1 PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA A CONSTRUÇÃO COLETIVA.....	49
4.2 CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO DE PESQUISA: CONHECENDO A ESCOLA “PRIMEIROS PASSOS”	52
4.3 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E OS SUJEITOS EM CONTEXTO DO ESTUDO	54
5 O MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS: UMA HISTÓRIA MARCADA PELA DIVERSIDADE	58
5.1 ACESSO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL AO ENSINO COMUM	59
5.2 SOBRE OS ESPAÇOS E OS SERVIÇOS QUE CONTRIBUEM NO PROCESSO EDUCATIVO ESCOLAR EM SÃO MATEUS/ES.....	62
5.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL	68
6 A DINÂMICA DOS ESPAÇOS E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: INTER-RELAÇÃO, COLABORAÇÃO E CONSTRUÇÃO COLETIVA ...71	
6.1 CONHECENDO A DINÂMICA DA SALA DE AULA	71
6.2 A ATUAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: QUESTÕES OBJETIVAS E SUBJETIVAS QUE ATRAVESSAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	76

6.3 IDENTIFICANDO ASPECTOS DAS INTER-RELAÇÕES ENTRE OS PROFESSORES DO ENSINO COMUM E OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	87
---	----

7 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS EM COLABORAÇÃO: PRIMEIRAS NEGOCIAÇÕES.....

100

7.1 REFLEXÕES: SUBSÍDIOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM CONTEXTO	124
---	-----

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

135

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

141

APÊNDICES

147

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....

148

APÊNDICE B – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO APLICADO A PROFESSORA DO ENSINO COMUM E A PROFESSORA ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL (SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS), E AO CUIDADOR DA ESCOLA “PRIMEIROS PASSOS”

149

APÊNDICE C – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO APLICADO A DIRETORA E SUPERVISORAS DA ESCOLA “PRIMEIROS PASSOS”

150

APÊNDICE D – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO PARA MEMBRO DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CME)

151

APÊNDICE E – TEXTO APRESENTADO PARA ESTUDO NA ESCOLA “PRIMEIROS PASSOS”

152

APÊNDICE F – PROJETO DE ESTUDO DESENVOLVIDO NA ESCOLA PRIMEIROS PASSOS

163

1 INTRODUÇÃO

Por muito tempo nos questionamos sobre a real função da escola e sobre as práticas que desenvolvíamos objetivando alcançar o que achávamos que seria essa função. Assim, com as inquietações, fomos percebendo que “algo” não se completava, havia uma lacuna entre o que íamos entendendo como papel da escola e o que compreendíamos que essa instituição praticava como papel ou papéis. Em decorrência do nosso envolvimento em estudos e debates relativos à função social da escola, fomos convencendo-nos de que o campo escolar é constituído da relação entre política e educação. Há uma indissociabilidade entre as duas práticas e Segundo Saviani, (1994):

[...] poderíamos, pois, dizer que existe uma subordinação relativa mas real da educação diante da política. Trata-se, porém, de uma subordinação histórica e, como tal, não somente pode como deve ser superada. Isto porque, se as condições de exercício da prática política estão inscrita na essência da sociedade capitalista, as condições de exercício da prática educativa estão inscritas na essência da realidade humana, mas não negada pela sociedade capitalista [...] (SAVIANI, 1994, p. 95-96).

Dessa forma, pressupomos que, para “praticar” educação escolar, os indivíduos necessitam se envolver na esfera política e toda ação educacional é uma ação política. Tanto a inércia diante dos desafios quanto a luta em prol da elaboração de programas ou da implementação de práticas educacionais constituem-se em políticas educacionais.

Concomitantemente com nossas práticas de trabalho em variadas funções, seja como assessora pedagógica, diretora escolar, coordenadora pedagógica, seja como professora, foi se alargando nossa compreensão acerca do papel da escola, que entendemos, está a serviço da sociedade. Nossa visão e nossas angústias relativas às necessidades de implementar práticas que abrangessem as subjetividades dos estudantes e conseqüentemente, contemplassem a diversidade dos aspectos humanos e sociais, também foram se evidenciando, pois julgamos que, dessa maneira, seriam possíveis as garantias de permanência e êxito escolar.

Acreditamos que compreender aspectos históricos da educação relativos ao “papel da escola” nos possibilita situar o momento atual e vislumbrar possíveis rumos e caminhos a seguir. A escola é uma invenção do homem, surgindo e existindo com objetivos demarcados pelos seus inventores, em cada momento do fluxo histórico.

A escola, segundo Canário (2005, p.63), é uma invenção histórica e assim, emergiu como uma revolução nos modos de socialização, ou seja, como uma forma diferente de fabricar ou constituir o “ser social”. Ainda, segundo o autor, “[...] durante um largo período que, cronologicamente, podemos situar entre a revolução francesa e o fim da primeira grande guerra, a escola viveu o que, hoje, podemos retrospectivamente considerar uma “idade de ouro” [...]”. Essa “idade de ouro” foi designada como o “tempo de certezas”, pois correspondeu às expectativas do contexto externo e também a uma fase harmônica e coerente entre as suas diferentes dimensões internas. O público “desse tempo” era relativamente pouco numeroso e homogêneo.

O fenômeno da “explosão escolar”, (posterior à Segunda Guerra Mundial) marcado por um processo de democratização de acesso à escola, assinalando a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas, é concebido segundo Canário (2005), como o “tempo de promessa”. “Esse tempo” da escola foi marcado pela euforia e pelo otimismo, com promessa de desenvolvimento, com promessa de mobilidade social e promessa de igualdade. O fundamento desse período referendava a teoria do capital humano. Ainda segundo Canário, “a “explosão escolar”, em especial na década de 1960, correspondeu ao reconhecimento do crescimento dos sistemas educativos como fator econômico de primeira importância”, sendo então estabelecida uma comparação entre o nível de qualificação escolar e o progresso econômico. Dessa maneira, investir em educação correspondia a investir no capital humano.

Porém, como o futuro imediato veio confirmar, a democratização e a escolarização do público adulto não se traduziu em progresso, frustrando a tentativa de atingir a redução das desigualdades sociais e possibilitar a mobilidade social. Conforme ressalta Canário (2005, p.80) “[...] a sociologia da ‘reprodução’ pôs em evidência o efeito reprodutor e amplificador das desigualdades sociais, desempenhado pelo sistema escolar”. Referencia ele, a Althusser (1970), quando esse autor, ao

caracterizar a escola como um aparelho ideológico do Estado, afirma que “[...] ao mesmo tempo em que abre as portas e democratiza o acesso [...]” (ALTHUSSER, apud CANÁRIO, 2005, p. 81), a escola utiliza-se de mecanismos de violência simbólica, assegurando a reprodução social das desigualdades.

Do tempo das certezas ou “idade do ouro” (final do século XVIII), em que correspondeu às expectativas da sociedade, ao tempo das promessas (década de 60), em que frustrou às expectativas no atendimento democrático, a escola caminhou rumo ao tempo de incertezas, sendo seu desencanto amplificado durante o último quartel do século xx. Os desencantos pelas promessas conduziram à existência da imprevisão do papel da escola na vida da população. Todo o processo de globalização, com variados processos de transformação, trouxe “[...] como consequência uma submissão das políticas estatais [...], com repercussões diretas na compreensão das despesas públicas [...]” (CANÁRIO, 2005, p.82).

Ainda segundo Canário (2005), o vasto processo de transformação, vulgarmente designado por “globalização” ou mundialização, culminou na progressiva desterritorialização, sendo a diminuição da força do papel do Estado Nacional, passando a ser visível. O papel do Estado se centrou em esforços para incluir o país num quadro mundial, ficando os interesses nacionais submetidos ao mercado mundial. Em decorrência, os assuntos e questões da realidade educacional brasileira também passaram para um segundo plano, não sendo concebidos como necessidades primordiais. As políticas públicas nacionais ficaram então subordinadas à sociedade mundial, na qual os critérios de natureza econômica imperam, nesse mercado único.

Assim, transformações ocorridas incidem no campo educacional. Nesse contexto, “[...] a passagem de um paradigma da qualificação para um paradigma da competência [...]” (CANÁRIO, p.83) trouxe para a escola grandes desafios, e ela não vem conseguindo responder às demandas inúmeras que se configuram em missões impossíveis que lhe são atribuídas. Se no paradigma de qualificação, o diploma e as certificações são imprescindíveis para a ocupação profissional, no paradigma da competência esta é definida como indispensável para a adequação num contexto de trabalho. O mercado não supriu o aumento da produção de diplomados, ocorrendo

uma desvalorização dos diplomas. Assim, passou-se para uma exclusão relativa, em que a seleção se baseava nos piores.

Compartilhamos o pensamento de Canário (2005, p. 61), à constatação de que a escola de hoje não é a do princípio do século, nem sequer a da “reprodução”, descrita por Bourdieu e de que ocorreram mutações que engendraram as contradições estruturais e os paradoxos em que hoje a escola se move. Dessa forma, as práticas respaldadas em modelos, encontram-se na contramão de uma escola que necessita romper com a reprodução e constituir produção, que visem à contemplação da complexidade e da diversidade das estruturas sociais nas quais ela está inserida e a serviço. Observando o histórico da escola, verifica-se que o público mudou, sendo atualmente heterogêneo e maior que na escola do passado.

Essa mudança na população escolar é reafirmada em Padilha e Oliveira (p.12, 2013) quando afirmam que:

Nas últimas décadas, o pressuposto do direito de todos à educação tem dado origem a uma série de ações por parte do governo federal para possibilitar o acesso à escola e a permanência nela de grupos historicamente excluídos desse espaço, como os afrodescendentes, as populações do campo, os ciganos, os sujeitos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades e com superdotação, além dos jovens e dos adultos que não concluíram a educação básica.

Nesse “novo público”, encontram-se os estudantes com deficiência, que passaram a compor um espaço que, anteriormente, lhes era negado. A escola, que, outrora, era elitista e na qual se concentrava a seleção dos “melhores”, passou, segundo Canário (2005), para uma seleção orientada para a exclusão dos piores pela relatividade. Ou seja, ocorreu a democratização do acesso, mas a exclusão continua a existir, pelos conceitos dos “piores” e pelas práticas engessadas e reprodutivas que são destinadas a “esses” conceituados de “piores”. Com esses comportamentos de diferenciação, podemos supor que a segregação continua sendo uma prática comum nos espaços escolares. Somente a abertura a “todos” no contexto escolar não garante um princípio inclusivo.

Na nossa perspectiva, a inclusão deve ser compreendida como um cumprimento dos direitos sociais, uma vez que é um direito garantido constitucionalmente a partir do princípio da “Educação para todos”: o acesso à escola é um direito de todos e é um dever do Estado e da família. Assim, faz-se necessário escolas e ensino de qualidade, em que as singularidades e a diversidade possam ser fatores de enriquecimento nos cenários escolares.

Compartilhamos o pensamento de Padilha e Oliveira (2013) de que, no debate sobre uma perspectiva de educação para todos, tanto no âmbito político, quanto nas práticas pedagógicas, há questões que necessitam ser aprofundadas. Nesse sentido, as autoras, na maioria das vezes, os profissionais das escolas não discutem e até mesmo desconhecem a legislação, traduzida em resoluções, decretos e portarias, bem como programas que visem à efetivação da educação para todos. Afirmam as autoras.

O trabalho educativo numa perspectiva de atendimento às características e às necessidades educacionais daqueles que ingressam na escola implica mais do que programas pontuais e isolados, requer pensar em modos de (re) organização do trabalho nessa instituição, o que se faz acompanhado de investimentos nessa escola nos mais diversos espaços e instâncias, na possibilidade de fortalecer o trabalho coletivo, a gestão escolar participativa [...] PADILHA; OLIVEIRA, p.178).

Diante disso, é pertinente ressaltar a importância das discussões, que devem partir das legislações e se estender a questões como as concepções acerca da inclusão, do currículo, das práticas educativas e da formação dos profissionais.

Nessa direção, afirma Aranha (2004):

Escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. Assim uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição acesso social ou qualquer outra situação peculiar a cada indivíduo. Um ensino significativo, que atenda as demandas dos estudantes, é aquele que garante ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados. Numa escola inclusiva, o aluno é sujeito de direito e foco central de toda ação educacional. Escola inclusiva é aquela que conhece cada aluno, respeita suas potencialidades e necessidades, e a elas responde com qualidade pedagógica.

Neste contexto, o papel dos educadores é de cada vez mais buscar alternativas para atender às necessidades específicas de cada aluno. Para essa busca, faz-se necessário repensar e mudar o padrão educacional que tem sido aplicado a todos os alunos. E uma das possíveis alternativas é o trabalho em colaboração entre os profissionais da educação.

Assim, desenvolvemos um estudo abordando as inter-relações entre o professor do ensino comum e o professor especialista em Educação Especial no município de São Mateus/ES. Esse município constituiu nosso campo de investigação, devido ao ser aprovada no mestrado, na linha de pesquisa “Diversidade e Práticas Pedagógicas Inclusivas” ter sido inserida em uma pesquisa em andamento intitulada: “Políticas de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no ensino comum: um estudo comparado de sistemas educativos brasileiros e mexicanos”, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e coordenado pelos professores Dr. Reginaldo Célio Sobrinho, Dr. Edson Pantaleão e Dr. Maria das Graças Carvalho Silva de Sá, membros do grupo de pesquisa —Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão. Os municípios brasileiros envolvidos na pesquisa foram três, sendo Vitória/ES, Vila Velha/ES e São Mateus/ES.

Do ponto de vista do nosso objeto de pesquisa, consideramos que no processo de constituição de espaços inclusivos, onde o professor do ensino comum conta com a colaboração do professor especialista em Educação Especial, poderão ocorrer movimentos que, aos poucos, por meio das inter-relações ali estabelecidas, possibilitarão mudanças e novos movimentos.

Compreendemos que a colaboração do professor especialista em Educação Especial em salas de aula que contam com a matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial, pode redimensionar o entrelaçamento de indivíduos que constituem a dinâmica do ensinar e aprender na escola. Essa colaboração entre o professor do ensino comum e o professor especialista exige um caminho de construção e reconstrução de planos e ações, que, aos poucos, poderá se constituir uma mudança de perspectiva de atuação no campo da educação, em específico na Educação Especial.

Nessa perspectiva, este estudo teve como objetivo geral **analisar as inter-relações do professor de ensino comum e do professor especialista em Educação Especial em um contexto de escolarização de estudantes em situação de deficiência intelectual, considerando a política educacional implementada no município de São Mateus/ES-BRA**. Nesse sentido, são os seguintes os objetivos específicos do estudo:

- Compreender aspectos do fluxo de matrícula de estudantes com deficiência no sistema municipal de São Mateus;
- Conhecer os serviços ofertados pela política de escolarização de estudantes com deficiência implementada em âmbito municipal;
- Conhecer a política do município no que se refere à instituição de profissionais de apoio à escolarização do público alvo da Educação Especial;
- Identificar a dinâmica das práticas organizativas e do espaço físico das classes, bem como dos materiais e das práticas pedagógicas pelos profissionais do ensino que contam com a matrícula de estudantes com deficiência intelectual;
- Atuar em contexto, colaborando para criar e recriar práticas pedagógicas inclusivas, coletivamente.

Organizamos o texto deste trabalho em oito capítulos. No primeiro capítulo apresentamos elementos impulsionadores deste estudo e os nossos objetivos.

No capítulo segundo, apresentamos estudos que evidenciam ações diversas numa perspectiva colaborativa e inclusiva, que nos permitiram conhecer práticas e demandas que se aproximaram do nosso objetivo de estudo, a partir da discussão e implementação da legislação, serviços e práticas da Educação especial numa perspectiva inclusiva.

Apresentamos sucintamente, no capítulo terceiro, alguns aspectos da teorização elisiana, que julgamos contribuir para as reflexões que nos propusemos desenvolver nesse estudo.

No capítulo quarto, evidenciamos o caminho metodológico perpassado, destacando-se que nosso estudo é de natureza qualitativa, delineado na perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica (JESUS, 2008), por compreendermos que, por meio dela, emergirão formas e sentidos de delinear novas relações e práticas nas implementações de políticas inclusivas.

No capítulo quinto abordamos sobre a educação, focalizando os recursos e serviços ofertados para o público alvo da educação especial do município.

No capítulo seguinte, buscamos conhecer as práticas e relações desenvolvidas no contexto escolar, especialmente a dinâmica da sala de aula do 1º Ano A. Focalizamos as práticas desenvolvidas e a relações instituídas entre os profissionais e os alunos.

Descrevemos no sétimo capítulo a nossa atuação em contexto escolar. Participamos de momentos coletivos, colaborando num planejamento de práticas numa perspectiva inclusiva, que constou de estudo de um texto e sequências didáticas. Assim, investimos no diálogo, na colaboração e nas discussões sobre as demandas e necessidades da constituição da escola como espaço coletivo.

No oitavo capítulo, nas considerações, apresentamos nossas discussões e entendimentos da escola no atual fluxo histórico, sinalizando algumas observações e percepções que nos direcionem para um percurso que possibilite redimensionar as relações. Destacamos a necessidade de nos reconhecer como seres sociais, interdependentes e que práticas colaborativas fortalecem nossa constituição individual.

2 VISITANDO CAMINHOS PERCORRIDOS¹

O cenário educacional brasileiro pós-lançamento da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008* apresenta-se permeado por desafios e dilemas diante da necessidade de mudanças estruturais no interior das escolas.

As diretrizes postas por esse documento estabelecem que, para além da garantia da matrícula dos estudantes com deficiência no ensino comum, os sistemas de ensino devem garantir todo um aparato de espaços, recursos e serviços, professores especializados e demais profissionais de apoio visando o acesso desses estudantes ao currículo escolar, seja na sala de aula comum, seja no Atendimento Educacional Especializado, de forma complementar e suplementar, no turno inverso ao da escolarização.

Nesse aspecto, pesquisas sobre percepções e práticas em educação especial vêm sendo realizadas com diferentes enfoques, visando contribuir para análises de experiências, resguardando as peculiaridades e especificidades de cada contexto, bem como contribuir para reflexões sobre os processos que a Educação Especial vem desencadeando no contexto educacional.

Portanto, temos por objetivo, neste capítulo, apresentar algumas pesquisas realizadas sobre o Atendimento Educacional Especializado e as diferentes formas de organização e implementação desse “serviço”, bem como sobre os desafios postos para a articulação e a colaboração entre professor do ensino comum e professor do atendimento educacional especializado.

Nessa tentativa, buscamos pesquisas que abordassem mais diretamente as inter-relações nos contextos inclusivos, considerando o trabalho colaborativo entre o professor do ensino comum e o professor especialista em Educação especial.

¹ Texto publicado nos **Anais** do II Colóquio de Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas, realizado em 13 e 14 de abril de 2015, na UFSCAR Sorocaba São Paulo.

Recorremos assim, ao banco de teses e dissertações da CAPES. Nosso interesse principal recaiu sobre os trabalhos que discutissem as relações constituídas nos contextos escolares inclusivos a partir da presença e trabalho do professor especialista em educação especial.

2.1 UM OLHAR SOBRE AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Tendo como objeto de estudo o Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado como serviço de apoio especializado para alunos com deficiência, no Paraná, Porto (2014), em sua dissertação de mestrado, caracteriza esse atendimento ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). A autora conclui que a SRM, é para o MEC, o serviço mais adequado à oferta do AEE ao seu público alvo, pela organização do espaço, pelos recursos físicos, materiais, pedagógicos, tecnológicos, e pelo professor como principal articulador, aspecto imprescindível ao funcionamento do AEE. Observamos que o AEE e os seus elementos, com ênfase nas práticas e inter-relações com o profissional da sala de aula comum, eram do nosso interesse.

Porto (2014) realizou sua pesquisa numa abordagem quali-quantitativa do tipo “Survey” ou de “levantamento”. O estudo foi realizado nas oito escolas da rede estadual de ensino de um município da região Norte do estado do Paraná que tem autorizado o funcionamento da SRM. Para coleta dos dados, foram utilizados dois instrumentos: formulário/questionário com questões fechadas e roteiro de entrevista semiestruturada. Os participantes foram as nove professoras que atuam nessas SRMs, Porto (2014) destaca que o AEE ofertado às pessoas com deficiência foi-se constituindo separadamente do atendimento ofertado às crianças sem deficiência. Tal pensamento também aparece no trabalho de Kassir (2011, p.62).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu art. 208, estabelece: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Para Porto (2014) esse serviço na rede regular de ensino do Paraná sofreu sérias influências, principalmente dos

acordos internacionais, reconhecendo a autora que a inclusão é um processo em construção e, embora em ambientes segregados e diferenciados do ensino regular, tem-se apresentado com a preocupação de oferecer, no espaço da escola comum, um atendimento especializado que permita ao aluno estar na classe comum e no atendimento especializado.

Segundo Porto, o AEE passou a ser ampliado nas escolas da rede estadual de ensino do Paraná, de acordo com a necessidade local, sendo elaboradas algumas instruções para orientação das escolas quanto à oferta de serviços e apoio aos alunos com NEE. Entre as diversas opções de atendimento, observando as diretrizes e orientações estabelecidas pela administração pública paranaense, as escolas poderiam contar com o professor itinerante, o intérprete, o professor de ensino permanente em sala de aula, o instrutor de libras, sala de recursos, centro de atendimento especializado, classe especial, escola especial, centro de apoio pedagógico e outros (PORTO, 2014).

Segundo a Instrução nº 16, de 22 de novembro de 2011 da Secretaria de Educação Especial do Estado do Paraná, o trabalho pedagógico para os alunos na SRM tipo 1 (distúrbios de aprendizagem) deve partir dos interesses, das necessidades e dificuldades de aprendizagem dos alunos, objetivando o desenvolvimento da sua autonomia, independência e valorização. Assim Porto (2014), nos relata que a rede estadual de ensino do Paraná orienta que o trabalho pedagógico deve ser organizado dentro de três eixos principais, sendo o “atendimento individual”, “o trabalho colaborativo com professores da classe comum” e “o trabalho colaborativo com a família”.

Estes três eixos possuem objetivos específicos, sendo o primeiro, trabalhar o desenvolvimento dos processos educativos e também com os conteúdos defasados dos anos iniciais/finais, enfatizando a leitura, escrita e conceitos matemáticos. O trabalho colaborativo com os professores da classe comum, objetiva desenvolver ações para possibilitar o acesso ao currículo, sendo realizada adaptação curricular, avaliação diferenciada e organização de estratégias pedagógicas para atender as necessidades educacionais especiais dos alunos. O terceiro eixo, que é o trabalho

colaborativo com a família, objetiva possibilitar a participação e envolvimento dos familiares no processo educacional do aluno.

Porto conclui que o estado do Paraná adere ao programa do MEC quanto à implantação da Sala de Recursos Multifuncional e, por meio de legislação própria, contempla características que lhe são peculiares e relevantes para o funcionamento e atendimento, na rede estadual de ensino, dos alunos da educação especial.

Também numa dissertação de mestrado, Bedaque (2011) objetiva analisar o Atendimento Educacional Especializado, implantado em quatro escolas da rede municipal de ensino de Mossoró/RN, com atenção ao processo de colaboração entre professores de Sala de Recursos Multifuncionais e professores de salas regulares. Para a realização da investigação, a pesquisadora optou por uma abordagem qualitativa, utilizando como recursos metodológicos o estudo de caso, a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Na pesquisa de campo, foram realizadas observações em Salas de Recursos Multifuncionais e em salas de aula regular, sendo realizadas entrevistas coletivas com professores dos respectivos locais.

As observações em campo foram alternadas entre sala de aula comum e Sala de Recursos Multifuncionais, tendo essas observações ocorrido de novembro de 2010 ao fim do primeiro semestre de 2011. O Atendimento Educacional Especializado nas quatro escolas pesquisadas ocorria em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), na própria escola. A pesquisadora identificou que apenas duas das escolas tiveram maior iniciativa em construir coletivamente seus objetivos no Projeto Político Pedagógico (PPP), com informações e metas, parecendo refletir mais sobre a realidade da escola, na tentativa de transformações das ações das escolas.

A interação entre os professores da sala regular e as professoras do AEE foi outro ponto analisado por Bedaque. A autora identificou a busca de alternativas nesse processo, por meio de visitas esporádicas às escolas dos alunos atendidos, de propostas de estudos nas extrarregências, da utilização de bilhetes, de agendas e telefonemas; porém, tais ações não eram sistemáticas e contínuas. Assim, para a pesquisadora, as aproximações entre professores por meio de um trabalho

colaborativo parecem processos embrionários, requerendo redimensionamento para um trabalho mais articulado e mais colaborativo.

Ainda para Bedaque, (2011) considerar o AEE numa perspectiva que contribua no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência, “[...] exige um trabalho que considere os espaços, o tempo, e as relações construídas na escola, focando as ações no contexto escolar e que possam colaborar no processo educacional de seus alunos”. Percebemos na pesquisa da autora uma aproximação com o nosso objetivo de estudo. Pois, em seu estudo, defende a construção de metas e ações coletivas, sendo estabelecida uma relação entre as funções da sala regular e da sala de Recursos Multifuncionais. Também acreditamos que o trabalho colaborativo e aspectos das inter-relações como articulação e interdependência sejam aspectos significativos para a construção coletiva.

Com o foco voltado à articulação entre a sala de aula comum e o Atendimento Educacional Especializado, potencializando a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, Nascimento (2013), em sua dissertação, analisa as políticas do município de Nova Venécia à luz das políticas nacionais, de forma a conhecer e discutir os caminhos que o município vem adotando para inclusão em seu sistema de ensino.

A metodologia utilizada pela pesquisadora foi a pesquisa-ação. Segundo ela, essa perspectiva teórico-metodológica possibilitou uma aproximação com os “sujeitos-pesquisadores” desde a composição do desenho investigativo. Foram utilizados, como instrumentos de coletas de dados, encontros de reflexão, grupos focais e entrevistas semiestruturadas.

Segundo a autora, o município instituiu em meados de 2006, na Secretaria Municipal de Educação, a equipe de Educação Especial. Essa equipe vem caminhando para além dos encaminhamentos do MEC, tratando da inclusão do aluno na escola de ensino comum, do investimento na formação continuada dos professores, da contratação de profissionais especializados para ações colaborativas dentro da escola e da instalação de recursos multifuncionais para a oferta de Atendimento Educacional Especializado.

O município em questão passou a ser polo de formação dentro do programa “Educação inclusiva: direito à diversidade”, do MEC (2005), tendo tal fato proporcionado uma fomentação em torno da Educação Especial. Assim, o programa tinha como objetivo formar os professores e/ou gestores para que suas práticas fossem inclusivas. O município deveria organizar a formação e contemplar outros municípios que compunham sua região de abrangência. Nascimento identificou uma confiança por parte de toda a Secretaria de Educação na equipe de Educação Especial, que mantinha contato com as escolas e era vista como a responsável por articular movimentos, favorecendo a inclusão. A autora se preocupa com o sentimento do “não saber lidar” por parte dos demais profissionais, inclusive da Secretaria Municipal de Educação, e aponta a necessidade de superar essa postura e avançar no diálogo com a Educação Especial nas/com as diferentes etapas de ensino.

Em sua pesquisa, Nascimento (2013) observou que o Atendimento Educacional Especializado nas SRMs se efetivava ora no turno ora no contraturno e ainda percebeu que, quando realizado da segunda maneira, havia uma ausência de articulação com a sala de aula comum, colocando assim, segundo a autora, ideia do complementar em análise. Nascimento identificou por meio do GRUPO FOCAL ONEESP/OEESP/OEEES-Noroeste², que as professoras significam o Atendimento Educacional Especializado, de fato, como complementar à Educação comum e que elas apresentam dificuldades para a organização e o atendimento, partindo da proposta de trabalho colaborativo. Nascimento (2013) compreende, então, que a mediação do professor da SRM só é validada quando há o princípio da colaboração e do planejamento em conjunto.

De acordo com a autora, ano de 2012, o município pesquisado contou com nove SRMs, para, assim, atender o princípio descrito acima. Dessa forma, para garantir que todas participassem do planejamento com os professores regentes e professoras em bidocência, a Secretaria de Educação organizou uma política tendo

² A pesquisa, nacionalmente, está sob coordenação da Prof^a. Dr^a. Enicéia Gonçalves Mendes da Universidade Federal de São Carlos. O estudo (ONEESP) no Espírito Santo está sob a coordenação de três professoras da Universidade Federal do Espírito Santo: Prof^a. Dr^a Denise Meyrelles de Jesus, Prof^a. Dr^a. Sonia Lopes Victor e Prof^a. Dr^a. Agda Felipe Silva Gonçalves, e, neste Estado, o ONEESP teve um desdobramento específico: Observatório Estadual de Educação Especial do Espírito Santo (OEEES).

em vista a articulação entre os conhecimentos comuns e os especializados, ampliou a carga horária das professoras das SRMs, priorizando o trabalho nos dois turnos na mesma escola. Nascimento (2013) afirma perceber que as políticas do MEC, quando pensadas de acordo com as realidades locais, podem se tornar experiências potentes.

Outro aspecto que foi identificado pela autora e que dialoga com a temática que investigamos neste trabalho de mestrado diz respeito a uma prática específica nas escolas, em que o professor da SRM desempenha um papel de articulador de todas as ações que envolvem a Educação Especial e, assim, se configura como o supervisor da escola, quando o assunto é Educação Especial. Para Nascimento (2013), tal ação se apresenta como tensa, pois a existência da figura do supervisor seria para pensar as articulações pedagógicas de uma escola e, assim, essas articulações deveriam contemplar as questões da Educação Especial, atendendo ao princípio da inclusão. Dessa forma, esses comportamentos vão se perpetuando nos cotidianos escolares, justificados pela maior frequência na busca de estudos sobre questões pertinentes à Educação Especial, por parte dos profissionais da SEM, tornando-os mais próximos à luta da inclusão.

Assim, nesse cenário, novas ideias e práticas tomavam formas, trazendo novas perspectivas para as políticas públicas locais, e Nascimento (2013) destaca que o trabalho colaborativo se intensificou, apresentando-se de diversas maneiras: no contraturno, individualizado ou em grupos, e tornando-se, desse modo, como eixo do trabalho às demandas encontradas no processo ensino-aprendizagem da sala de aula comum. Segundo a autora, o trabalho educacional especializado, bem como a política de Educação Especial foram se consolidando no município, a partir de muitos debates com todos da educação.

Para nascimento (2013), outra experiência na política da educação inclusiva que ganhou força no município de Nova Venécia foi a da bidocência. Essa política foi pensada em 2007 para atender às demandas da escola, em consonância com a Resolução nº 2, de 14 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica. Segundo Nascimento (2013, p.120), foi idealizado um professor que, com conhecimentos específicos de Educação Especial, executaria,

juntamente com o professor regente, um trabalho articulado, de colaboração. A pesquisadora afirma que a proposta da bidocência no município pesquisado parte do princípio do trabalho fortificado entre dois professores por meio da colaboração mútua. Nessa perspectiva, os dois profissionais discutem as questões que emergem na sala de aula em relação a todos os alunos, com deficiência ou não. Nascimento (2013) acredita “[...] 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”.

Concordamos com Nascimento (2013) quanto à situação de dualidade, em que se fala em um profissional para pensar questões específicas de alunos com demandas específicas e em outro para pensar as questões gerais para sala de aula como iniciativa num contexto de inclusão. Essa dualidade, não podemos considerar, como uma experiência colaborativa e muito menos inclusiva. No nosso entendimento, essa é uma ação segregatória mascarada de inclusiva.

A efetivação da política da bidocência se concretizou em 2007; porém a garantia de professor para atuação colaborativa encontra-se contemplada na Resolução nº 11, de 2 de julho de 2009, do Conselho Municipal de Educação de Nova Venécia, e aponta no artigo 13, que a Secretaria Municipal de Educação garantirá serviços de apoio pedagógico especializado realizado. Sendo estes serviços desenvolvidos tanto nas classes comuns, quanto nas Salas de Recursos. Para cada um desses espaços, são estabelecidos os profissionais necessários e específicos.

Nascimento (2013), ao analisar esse artigo da Resolução, observa que o documento enfatiza que haveria um professor que cuidaria das questões da locomoção, higienização e alimentação, quando necessário, e, assim, aponta para um possível desvio de função, uma vez que a função de professor é para além da noção de cuidados, que se pode dar em situações de comprometimentos físicos. Ao contrário, pode acontecer de ser-lhe atribuída a função de cuidador, em detrimento do direito do aluno à aprendizagem. Ainda em relação aos “cuidados”, segundo Nascimento (2013), a coordenadora da Equipe de Educação Especial no município verbaliza que acha complicado, mas que o professor tem formação e, se não for ele, quem irá ensiná-los?.

A pesquisadora aponta a questão como bastante interessante e acredita que esse tipo de conhecimento precisa ser pensado na escola. Questiona ainda sobre a necessidade do cuidador também ter uma formação para trabalhar com os alunos que necessitem de apoio. Nascimento (2013) diz que a ausência de resposta para tal questionamento, nos remete à necessidade de tensionar, podendo ser uma boa experiência. Acreditamos que trazer esse tipo de discussão para o seio da escola em muito pode contribuir para uma evolução nas relações ali constituídas. Esses desafios e debates possibilitam o fazer coletivo, por meio da participação de todos, o que também é uma maneira de exercitar o trabalho colaborativo.

Cotonhoto (2014), em sua tese, teve como objetivo geral compreender a proposta/prática curricular do Atendimento Educacional Especializado (AEE), na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) enquanto função complementar na educação na criança pequena com deficiência. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação colaborativo-crítica. A pesquisa foi realizada num Centro de Educação Infantil situado em Vitória/ES, com uma Sala de Recurso Multifuncional. Segundo a pesquisadora, a SRM era dividida ao meio, sendo assim planejada e organizada para atender a duas práticas no AEE. Uma prática seria para o atendimento de crianças com deficiência intelectual e TGD, e outra para as práticas da educação bilíngue.

A pesquisadora identificou que a interação e a interface entre os professores da sala de aula e o atendimento no AEE ocorriam por mediação das pedagogas. Baseadas no planejamento e nas propostas realizadas na sala de aula de ensino comum, as pedagogas buscavam outras formas e recursos para a interação e condições para os alunos que recebiam o Atendimento Educacional Especializado. Essa ausência de importância quanto à interação e à colaboração entre o trabalho desenvolvido na SRM e as práticas das salas de aula e a escola foi motivo de preocupação para Cotonhoto (2014).

Outra prática identificada pela autora foi o atendimento e o planejamento, restritos aos profissionais que atuavam na SRM e às pedagogas. Uma das funções do AEE é o trabalho colaborativo na escola. Juntos, os profissionais devem planejar as práticas a serem realizadas conjuntamente, pois a restrição desse planejamento,

segundo Cotonhoto, conduz-nos a pensar que as práticas curriculares do AEE não são complementares, e sim compõem outro currículo. Dessa forma, tal prática pode incidir num currículo paralelo e concorrente com o da sala de aula do ensino comum.

Ainda segundo Cotonhoto (2014), a proposta da legislação para o AEE é a de que cabe aos professores de Educação Especial, que atuam no AEE o planejamento de atividades, dos recursos pedagógicos a serem prestados de maneira complementar ou suplementar, organizado institucionalmente, quer dizer, por toda a instituição escolar. A autora afirma que, durante toda a realização da pesquisa no CMEI, não vivenciou esse processo de planejamento organizado institucionalmente.

Outro ponto relevante para uma reflexão, detectado pela pesquisadora, centra-se no comportamento de professores quanto à elaboração ou ao registro de planejamentos, pois, ao ser solicitado pela pedagoga a uma professora um plano de trabalho pedagógico, esta comentou que não via necessidade de tal ação. Cotonhoto concorda que talvez seja difícil mudar uma prática e que isso deve partir da intenção de mudá-la. O resistir em realizar alguma prática pode estar mascarando o não saber como fazê-lo; afinal, como observa Cotonhoto (2014), essa professora interrogou as colegas sobre o que deve constar no projeto. A afirmação da pedagoga de que a professora sabia muitas coisas e que ela deveria sentar e pensar em como trabalha com os alunos fez com que a professora reconhecesse que sabia, mas tinha dificuldade em registrar, em escrever. Ao compartilhar o projeto com a pedagoga, e, com as interferências desta profissional, ao final a professora gostou da experiência e admitiu que nunca havia sido acompanhada por uma pedagoga. Tal situação conduz a pesquisadora a perceber um indício de que as práticas, na sua grande maioria, estão respaldadas em modelos já prontos. Ainda há resistências, principalmente, na construção coletiva de ações pedagógicas.

Com objetivo de problematizar o Atendimento Educacional Especializado, com vista a compreender o que é conhecimento complementar no processo de escolarização de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento no contexto da escola comum, Borges (2014) observa o quanto é imprescindível que os profissionais responsáveis pelos processos de escolarização dos sujeitos matriculados na escola regular interajam, propiciando assim, oportunidades de

diálogos sobre possibilidades, tensões e desafios nos complexos processos de ensino-aprendizagem.

A pesquisadora utilizou a metodologia pesquisa-ação colaborativo-crítica, justificada a escolha pela possibilidade de provocar/acompanhar *flashes* de mudanças nos desafios colocados à prática docente e aos envolvidos no processo de pesquisa, bem como produzir outras formas de conhecimento. Foram utilizados, como instrumentos de dados, os grupos focais como momentos de diálogos-reflexivos das próprias práticas. A pesquisa teve como *locus* uma escola de Ensino Fundamental da rede municipal de Serra/ES. No turno matutino, o foco da pesquisadora foi a sala de recursos, pois ela tinha como objetivo compreender o Atendimento Educacional Especializado e a dinâmica da sala de recursos; no turno vespertino o foco foram às ações e as dinâmicas da sala de aula comum.

Ao analisar as características gerais da escola, Borges (2014) observou discrepâncias entre os turnos, apresentando-se os professores do turno matutino mais engajados e preocupados com o aprendizado dos alunos, inclusive daqueles que eram público-alvo da Educação Especial. O ambiente escolar também era mais calmo, e os professores justificavam a agitação dos alunos do turno vespertino pelo fato de eles se envolverem pela manhã com várias atividades cotidianas, chegando, assim mais “ligados” à escola. Na análise de Borges, essa situação ocorria também em relação aos docentes e coordenadores, pois trabalhavam pela manhã em outras escolas e chegavam também “agitados”.

A autora identificou também que, na escola pesquisada, o grande desafio não eram os estudantes público-alvo da Educação Especial, pois havia muitas questões às quais os olhares da equipe pedagógica estavam voltados. As instituições escolares convivem com inúmeras demandas e questões, sendo de difícil realidade contemplar ações e esforços para todas as questões emergidas no contexto. Assim, a escola onde a pesquisa foi realizada, naquele período, priorizava, por exemplo, problemas de indisciplina na escola. Além desse problema com o comportamento dos alunos, o desafio era com a alfabetização, demonstrado pelos docentes como uma frustração com a não apropriação da leitura e da escrita por alguns alunos. Essas demandas e

angústias são frisadas em muitas queixas e reclamações dos docentes devido à ideia de que a escola se tornara “um espaço para todos”.

Quanto ao planejamento, este apresentava algumas características próprias e, como todo planejamento, influenciava diretamente a prática e a apropriação do conhecimento dos docentes. Afirma a autora:

Embora existisse um calendário de planejamento semanal [...], essa ação se resumia ao preenchimento do diário de classe, à elaboração de atividades e a correção de provas, sendo ainda tímida uma ação mais sistemática dos professores e pedagogos na direção de fazer desse espaço-tempo o momento de planejamento produtivo (BORGES, 2014, p.111-112).

Acreditamos, como Borges, que a criação de uma cultura de trabalho colaborativo, em que haja maior aproximação entre os profissionais da escola, para, então, pensar em alternativas para articular o currículo em interface com os diferentes percursos de aprendizagem dos alunos, seria uma rica possibilidade para lidar com os desafios existentes no ato de ensino-aprendizagem. A combinação também identificada no contexto da escola pesquisada, em que a professora especializada ficaria responsável pela Educação Especial e a pedagoga por pensar as demais questões relacionadas com a escola e com as turmas em que atua, evidencia uma desarticulação que inviabiliza o pensar coletivo e promove o trabalho isolado, o que vai contra as perspectivas de uma escola como espaço inclusivo. Faz-se imprescindível a colaboração, no Atendimento Educacional Especializado, como possibilidade de acesso ao currículo (BORGES, 2014).

As percepções de Borges (2014) nos reportam as observações de Canário (2005). O autor afirma que a organização escolar que historicamente conhecemos corresponde a modos específicos de organizar os espaços, os tempos, os agrupamentos dos alunos e as modalidades de relação com o saber. Para Canário (2005), os modos de trabalho escolar e a dimensão organizacional são questões menos polemizadas e debatidas.

Ainda segundo Canário (2005), a constituição da organização escolar partiu de uma estrutura nuclear, a classe, entendida como um grupo de alunos que recebe, de

forma simultânea, o mesmo ensino. O princípio de homogeneidade, que marcou a organização do surgimento da escola, ainda representa uma marca distintiva dessa instituição. Constituir espaço inclusivo num espaço em que se delineou sua organização, pautado em uniformidade do tempo, dos saberes e dos próprios espaços, ainda hoje é um grande desafio.

A escola, como nos diz Canário (2005), sofreu um processo de naturalização que integrou esse funcionamento de compartimentação disciplinar, a divisão do trabalho entre os professores, a ordem espacial e temporal, que assim contribuem para um sistema de repetição de informações. No relato de Borges (2014) fica evidente que o funcionamento que ainda impera nos dias atuais se encontra pautado na compartimentalização e na reprodução dos saberes, pois houve uma divisão de papéis, cabendo práticas e responsabilidades distintas à pedagoga e à professora.

Borges aponta a existência de uma dicotomia entre o que concebiam como trabalho de Atendimento Educacional Especializado e como trabalho colaborativo, sendo o primeiro realizado no contraturno, e o segundo no turno em que as professoras especializadas trabalhavam. O AEE era realizado na sala de recursos, e o trabalho colaborativo era realizado em sala de aula. De acordo com a autora, as atividades trabalhadas na sala de recursos eram planejadas de acordo com as avaliações diagnósticas realizadas no início do ano letivo pelas professoras especialistas. Porém, como não havia comunicação com as professoras do turno contrário, também não havia articulação do trabalho com o currículo comum trabalhado em sala de aula. A autora observou as diferentes formas de trabalho colaborativo ocorrido na escola e realizado pelas professoras especializadas e constatou que ele era voltado também para os demais alunos. Sendo assim, foi realizado trabalho de conscientização dos alunos no que se refere ao respeito à diferença e à diversidade na escola e em sala de aula; essas professoras apoiavam os demais professores em sala de aula quando os alunos público-alvo da Educação Especial se apresentavam agressivos ou indisciplinados; auxiliavam as coordenadoras no horário do recreio e nas questões administrativas na escola.

A análise das pesquisas realizadas revela alguns aspectos cristalizados no interior das escolas, como os modos de organização do trabalho pedagógico pautado na

compartimentalização dos saberes e os especialismos fortemente evidenciados nas sociedades atuais. Destaca-se a ausência de articulação entre o trabalho desenvolvido na sala de aula comum e o Atendimento Educacional Especializado, impedindo uma sintonia no atendimento às necessidades dos estudantes com deficiência. As aproximações entre os professores e os diversos agentes das escolas, conforme apontado por uma das pesquisadoras, parecem *processos embrionários* e requerem um redimensionamento para um trabalho mais articulado e mais colaborativo.

Nesse aspecto, é importante destacar que, embora o princípio da Educação Especial tenha sido estabelecido pela Constituição Federal em 1988, a continuidade das ações governamentais para regulamentação desse princípio constitucional veio ocorrer somente com o lançamento da *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008).

Na mesma direção, destacamos que documentos legais e normativos, como decretos, resoluções, notas técnicas, entre outros, que determinam e esclarecem sobre a obrigatoriedade da dupla matrícula dos estudantes com deficiência e sobre as formas de Atendimento Educacional Especializado, têm emergido paulatinamente nos sistemas de ensino. Dessa forma, os imperativos legais para a oferta do Atendimento Educacional Especializado, bem como demais critérios, por exemplo, sobre o financiamento da Educação Especial, têm ocorrido pós-lançamento da *Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*.

Outros elementos, como a formação de professores do ensino comum na perspectiva inclusiva e para o Atendimento Educacional Especializado, bem como dos demais profissionais de apoio para os estudantes com deficiência, tem ocorrido concomitante com a chegada do público-alvo da Educação Especial nas escolas de ensino comum. Esse “movimento” de formação de professores e demais profissionais de apoio na perspectiva da educação inclusiva, quanto à organização do tempo, dos espaços e serviços, ocorre de forma processual no interior das escolas, balizado por constantes tensões na dinâmica das relações estabelecidas.

Nessa perspectiva, e à luz da teoria Figuracional de Norbert Elias (2011), observamos que as relações de força entre os envolvidos no contexto da Educação Especial inclusiva tomam diferentes formas e direções, balizados pela alternância e concomitância de “interesses” individuais e coletivos. Além das peculiaridades locais, há ainda as implicações das concepções e ações anteriores, enraizadas nas instituições dos/nos diferentes contextos.

Assim, é possível que, tanto numa dimensão macro, a saber, em todo um sistema de ensino, quanto no interior de uma unidade escolar, a Educação Especial inclusiva se expandirá e se consolidará em temporalidades muito específicas. Embora haja a determinação dos imperativos legais e normativos, acreditamos que é por meio das *relações de interdependência nas configurações sociais* que concepções, valores e ideias ganham “força” social e são validados.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Conforme destacamos, objetivamos neste estudo analisar as inter-relações dos professores de ensino comum e do professor especialista em Educação Especial em um contexto de escolarização de estudantes em situação de deficiência intelectual, considerando a política educacional implementada no município de São Mateus/ES-BRA. Nessa tentativa, muitas dúvidas, questionamentos e uma pluralidade de ideias foram surgindo. Quais diálogos estabelecer? Que aspectos considerar? E assim, ao ser-nos apresentada a teoria de Norbert Elias, optamos por nos fundamentarmos nos pressupostos da Sociologia Figuracional, elaborada no conjunto das obras desse autor.

Das elaborações elisianas, consideramos bastante promissor tomar os conceitos e noções de processo civilizador, equilíbrio de poder e figurações sociais. A seguir, apresentamos essas noções, tentando um diálogo com o nosso propósito de pesquisa.

3.1 APROXIMAÇÕES À SOCIOLOGIA FIGURACIONAL

Acreditamos que a atenção que Elias dispensa à análise das inter-relações entre os indivíduos e à concepção de sociedade como uma composição de todos nós, sendo cada um de nós um ser entre os outros, em muito pode contribuir nos estudos quanto à análise e compreensão de alguns aspectos das inter-relações nos espaços inclusivos escolares que contam com a colaboração do professor especialista em educação especial. Vejamos.

Em Elias, o processo civilizador é constituído por uma dinâmica que se refere às alterações nas *relações humanas*. Para o autor, “[...] o conceito de civilização expressa uma cadeia de lentas transformações dos padrões sociais de auto-regulação [...]” (ELIAS, 1993, p. 53, apud LIMA FARIAS, 2009). Trata-se, essencialmente, de um processo de longa duração histórica que caminha “[...] rumo

a uma direção muito específica [...]” (ELIAS, 1993, p 193, apud LIMA FARIAS, 2009).

Para Elias, há comportamentos típicos e característicos que traduzem o homem civilizado (2011). Assim, o autor desenvolveu em dois volumes a teoria do *processo civilizador*. No primeiro volume, ele aborda, por exemplo, as mudanças das regras sociais, focalizando a transformação do comportamento à mesa na sociedade francesa. No segundo volume, ele se dedica a compreender as mudanças nos processos de individualização, bem como a formação do Estado Moderno.

O processo civilizador apresenta aspectos não planejados, pois, mesmo que os indivíduos possuam seus objetivos específicos, esses indivíduos ou grupos não possuem controle sobre os direcionamentos e consequências dos acontecimentos. Podemos, assim, perceber que a ideia de civilização corresponde a um percurso de aprendizagem involuntária, que teve início nos primórdios do gênero humano e que não tem fim (LANDINI, 2007).

O processo civilizador não é homogêneo; ele resulta de diferentes processos e fenômenos. Assim, por exemplo, na Idade Moderna, um conjunto de transformações se deu ao mesmo tempo, envolvendo muitas vezes as mesmas pessoas: reforma, industrialização, nascimento da fábrica, circulação da moeda, navegações e meios de transportes, descobertas da medicina para o controle de epidemias, o avanço das Ciências, como a ressignificação das explicações metafísicas e religiosas, o liberalismo, o nascimento da escola, a centralidade do indivíduo na vida em sociedade.

Por meio das inter-relações, os homens vão historicamente se civilizando e, nessas próprias relações, vão alterando e/ou ponderando seu comportamento, pois o “homem” está sempre se constituindo. Nesse processo histórico, não há uma sequência de fatos, e sim situações que ora consolidam, ora transformam conhecimentos, conceitos e fazeres humanos.

Ainda de acordo com Elias (2011), no estudo dos fenômenos sociais e históricos, o que se deve buscar é o nexos estruturado entre os indivíduos e seus atos, em que os

homens singulares não perdem o seu valor pela sua condição de singulares, eles não são tratados como indivíduos isolados, independentes dos demais; muito menos são vistos como sistemas fechados, do mesmo modo que se constituem os eventos históricos.

Assim, em Elias, a processualidade civilizatória não ocorre de forma linear e evolutiva, mas de modo contínuo, com impulsos e contraimpulsos alternados conforme o equilíbrio das tensões vividas nas figurações sociais. É que nas figurações sociais, “[...] planos e ações, impulsos emocionais e racionais de pessoas, constantemente se entrelaçam de modo amistoso ou hostil [...]” (ELIAS, 1994, p.194). O processo civilizatório é construído historicamente, e como tal, sujeito a mudanças de percursos e a alterações.

Desse modo, as configurações possuem uma dinâmica imanente que compreende lutas e pressões em seus diferentes níveis e forma um processo que é ao mesmo tempo canalizado pela estrutura das configurações e transformado por elas. Afirma Elias (1994, p. 69):

Na verdade somos impelidos pelo curso da história humana como os passageiros de um trem desgovernado, em disparada cada vez mais rápida, sem condutor e sem o menor controle por parte dos ocupantes. Ninguém sabe aonde a viagem nos levará ou quando virá à próxima colisão, nem tão pouco [sic] o que pode ser feito para colocar o trem sob controle.

De acordo com Elias, por meio das interdependências “[...] surge uma ordem sui-generis, uma ordem mais irresistível e mais forte do que a vontade e a razão das pessoas isoladas que a compõem” (ELIAS, 2011, p.194). Nesse sentido, não há previsão dos resultados por nenhum dos envolvidos. Nesse percurso, poderão ocorrer, após um período de descontrole ou colisão, ações que retomem o percurso amistoso do processo.

Partindo desse apontamento do autor, podemos entender que a compreensão dos fenômenos sociais devam ser observados considerando-se um fluxo histórico de longo percurso. Dessa forma, ao compararmos a trajetória das políticas públicas destinadas aos estudantes público-alvo da Educação Especial, é possível perceber que a presença desse público nos espaços escolares vem se alargando por meio de um conjunto de ações que vão desde as lutas familiares a lutas de outros grupos

sociais. Essas lutas vão sendo constituídas historicamente, juntamente com o desenvolvimento de outras demandas e conhecimentos sociais. Nesse aspecto, também vale considerar tantos outros elementos, por exemplo, a instituição do Estado de direito, os quais influenciaram em grande medida a constituição dos indivíduos e grupos nas figurações sociais em diferentes momentos do processo civilizador.

Ao procurar desenvolver uma teoria geral da civilização, Elias aponta caminhos diversos e, sobretudo, de aprofundamento das questões, numa perspectiva histórica. Segundo o autor, a compreensão sobre o processo civilizador estará sempre em aberto. Para ele, a compreensão sobre a teoria da civilização na perspectiva do que é mais ou menos civilizado numa ou noutra sociedade dependerá da reflexão de muitas pessoas e da “[...] cooperação de diferentes ramos do conhecimento, hoje frequentemente divididos por barreiras, artificiais, para que gradualmente sejam respondidas as questões aqui levantadas” (ELIAS, 2011, p. 18).

Outra questão trazida por essa perspectiva teórica e que pode nos ajudar no desenvolvimento de nossa investigação refere-se à noção elisiana de que o comportamento das pessoas poderá ser mais satisfatoriamente entendido, quando vinculado à compreensão das configurações e teias de interdependência de variados tipos, como famílias, escolas, cidades e outros. No prefácio de sua obra *Processo Civilizador* em 1968, Elias, citado por Vianna (2005, s.p) afirma:

A rede de interdependência entre os seres humanos é o que os liga. Elas formam o nexa do que é aqui chamado configuração, ou seja, uma estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes. Uma vez que as pessoas são mais ou menos dependentes entre si, inicialmente por ação da natureza e mais tarde através da aprendizagem social, da educação, socialização e necessidades recíprocas socialmente geradas, elas existem, poderia [sic] nos arriscar a dizer, apenas como pluralidades, apenas como configurações. Eis o motivo por que... não é particularmente frutífero conceber os homens à imagem do homem individual. Muito mais apropriado será conjecturar a imagem de numerosas pessoas interdependentes formando configurações (isto é, grupos ou sociedades de tipos diferentes) entre si...

Nesse sentido, configura-se a escola, espaço em que as interdependências se tornam cada vez mais explícitas. Os sujeitos, profissionais, cada um em suas diferentes funções, ou seja, em suas individualidades, se socializam e se constituem

interdependentemente, objetivando ações que favoreçam a proposta da educação. Essa pluralidade ou junção de pessoas dá-se, em Elias, no que se denomina "figuração". Assim, Elias (2011, p. 70-71) utiliza-se da imagem de uma rede de pesca para apresentar o conceito de figuração:

[...] Uma rede é feita de múltiplos fios ligados entre si. No entanto, nem o conjunto desta rede, nem a forma que cada um dos diferentes fios assume se explicam a partir de apenas um destes fios, nem de todos os diferentes fios em si; eles se explicam unicamente por sua associação, sua relação entre si. [...] a forma de cada fio se modifica quando se modificam a tensão e a estrutura do conjunto da rede. E, no entanto essa rede de pesca não é nada além da reunião de diferentes fios; e ao mesmo tempo, cada fio forma, no interior do toda uma unidade em si; ele ocupa ali um lugar particular e toma uma forma específica.

Desta forma, a relação entre o professor do ensino comum e o professor especialista em Educação Especial é uma associação em que, como ocorre com os fios à rede, cada profissional, em sua função, se modifica, podendo, assim, modificar toda a estrutura dos espaços escolares. Cada um seria como um fio que, ao entrelaçar-se aos outros, formaria uma nova estrutura, a rede, que é a junção de diferentes fios, e constituiria a nova configuração, que seria a reunião de diferentes pessoas.

Ressaltamos, porém que, de acordo com Elias (2011, p.51), “[...] as figurações que os indivíduos formam em sua convivência mudam bem mais lentamente do que os indivíduos que lhes dão forma”. Dialogando com nossa intenção de pesquisa, observamos que ações e percepções dos profissionais podem mudar, inicialmente, no âmbito individual e somente depois, e lentamente, podem trazer contribuições para uma mudança mais abrangente na figuração que esse profissional constitui com os outros. Decorre daí a importância da mediação coletiva. Afinal os homens mudam a si e aos outros nas relações e em coletividade.

Na inter-relação dos docentes, o do ensino comum e o especialista em Educação Especial, as opiniões e tensões se fazem importantes e necessárias na dinâmica do pensar conjuntamente o eu, o nós e o eles. Afinal:

[...] cada pessoa singular está realmente presa; está presa por viver em permanente dependência funcional de outras; ela é um elo nas cadeias que ligam outras pessoas, assim como todas as demais, direta ou indiretamente. São elos nas cadeias que o prendem. Essas cadeias não são visíveis e tangíveis como grilhões de ferro. São mais elásticas, mais variáveis, mais

mutáveis, porém, não menos reais e de certo não menos fortes (ELIAS, 1994, 23).

As configurações vão sendo constituídas num processo histórico. Por meio das participações dos indivíduos nessas figurações, demarcadas por uma dinâmica social, onde as articulações se relacionam de maneira macro e micro, constituímos o que Elias denomina *habitus* social.

Segundo Honorato (s.d), na teoria de Norbert Elias o conceito de *habitus* social pode ser entendido como uma "segunda natureza", ou ainda, como um automatismo humano que se desenvolve num constante movimento, emaranhando o social e o individual. Assim, os controles sociais são lentamente condicionados e incorporados pelos indivíduos desde a tenra idade, aumentando a autorregulação das paixões – um autocontrole mais complexo, diferenciado e estável.

Nesse movimento histórico e social, Elias verifica a necessidade de se considerar o equilíbrio do poder nas interdependências humanas. O equilíbrio de poder na perspectiva elisiana é o motor de todas as relações humanas. Assim, Elias afirma que:

[...] o equilíbrio de poder não se encontra unicamente na grande arena das relações entre os estados, onde é freqüentemente espetacular, atraindo grande atenção. Constituem elemento integral de todas as relações Também os partidos políticos, nas sociedades mais diferenciadas de hoje, se configuram como umas das principais cadeias organizativas de que se servem diferentes grupos com o intuito de controlar e dirigir uns aos outros (ELIAS, 2011, p. 61).

Segundo Kirschner (1999, p. 40), “[...] o poder não é um amuleto que um indivíduo possua e outro não, é uma característica estrutural das relações humanas [...]”. Ele se manifesta conforme vão se estruturando os relacionamentos. Ora o poder se centra num indivíduo, ora em outro, dependendo das figurações. O poder não é estático, nem concreto; é flutuante e depende das influências dos indivíduos no grupo (KIRSCHNER, 1999).

Desse modo, acreditamos que, numa configuração em que o professor do ensino comum e professor especialista trabalham colaborativamente, a distribuição das chances de poder pode sofrer alterações, pois o saber e o poder não mais se

centram apenas na figura do professor do ensino regular, que até então dirige e controla as práticas na sala de aula. Há que se reorganizar esse espaço, em busca de atingir os objetivos nos processos de ensino aprendizagem.

Nesse sentido, faz-se relevante ressaltar que Elias trabalha muito mais com a noção de equilíbrio ou balança de poder, não utilizando-se da expressão poder isoladamente. De acordo com o autor, a expressão "equilíbrio de poder" não significa necessariamente sinônimo de igualdade de poder, pois seja “ele” grande ou pequeno em suas diferenças, seu equilíbrio está sempre presente. Para Elias, (2011, p.81), “[...] o poder é, sem sombra de dúvidas, e como fruto da interdependência, um atributo dessas relações”.

Na obra *Os estabelecidos e os outsiders*, Elias e Scotson (2000) realizaram um estudo numa comunidade da periferia urbana em que se apresenta, de maneira clara, a existência de dois grupos. O grupo de residentes de longa data são os estabelecidos, e o grupo dos novos residentes é denominado de *outsiders*. O grupo dos estabelecidos estigmatiza os outsiders e considera-os como de virtude humana inferior e, ao mesmo tempo, atribui a si próprios o caráter de pessoas de maior valor. Essa imagem que os grupos “estabelecidos” fazem de si, diferenciando-se, implica a distribuição de chances de poder naquela configuração, em que uns se apresentam como superiores em relação aos demais. O mesmo ocorre em outras relações de variados quadros sociais, como os negros e os brancos, os protestantes e católicos, os homens e as mulheres e vários outros, que também vivenciam essa sociodinâmica.

As indicações e os conceitos apresentados até aqui nos possibilitam compreender que a atuação do professor auxiliar junto ao professor do ensino comum numa classe que conta com a matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial provoca o entrelaçamento de indivíduos que constituem a dinâmica do ensinar e aprender na escola. Essas inter-relações entre o professor do ensino comum e o professor especialista exige um caminho de construção e reconstrução de planos e ações, que, aos poucos, poderá se formatar e constituir uma mudança de perspectiva de atuação no campo da educação, em específico na Educação Especial.

Compreendemos que a relação entre os indivíduos nesses espaços escolares exige um movimento que se origina e resulta na própria civilização humana. É que, conforme dissemos, as configurações possuem uma dinâmica imanente que compreende lutas e pressões em seus diferentes níveis constituem um processo que é, ao mesmo tempo, canalizado pela estrutura das configurações e transformado por elas.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

[...] ter bem presente que a atual situação tem também uma configuração histórica que, como tal, terá seus desdobramentos, cuja orientação dependerá em muito da própria ação e decisão dos homens (SEVERINO, 2002, p. 82).

A pesquisa em educação, segundo Gatti (2007), possui características específicas, por envolver trabalho com seres humanos ou algo relativo a eles. E, por envolver ela questões ligadas à educação humana, os fatores da situação não podem ser controlados, bem como o conhecimento gerado não pode ser obtido por uma pesquisa estritamente experimental.

Esta é uma pesquisa em educação, que objetiva analisar as inter-relações dos professores de ensino comum e professor especialista em Educação Especial em um contexto de escolarização de estudantes em situação de deficiência intelectual. O nosso caminho metodológico perpassa pela pesquisa de natureza qualitativa, delineada sob a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica (JESUS, 2008).

Entre as várias características da pesquisa qualitativa, Godoy (1995, p.62) aponta [...] “o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental”, tendo ela também caráter descritivo. Essas características em muito se aproximam das ações a serem desenvolvidas neste nosso estudo.

A pesquisa qualitativa compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. A escola e as relações constituídas em suas práticas apresentam amplos significados, sendo importante traduzir e rever esses significados e também, segundo Maanen (1977, p. 520) “trata-se de reduzir a distância entre contexto e ação”.

Afirma Minayo, (2012, p. 621):

O verbo principal da análise qualitativa é compreender. Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que,

como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento. Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere.

Ao objetivar analisar as inter-relações nos contextos escolares inclusivos, vivenciar e colocar-se junto com o outro, torna-se fundamental compreender como ocorrem essas relações, o que sugere, também, considerar as contradições. Nesse sentido, Minayo (2012, p. 621) afirma:

[...] Ao buscar compreender é preciso exercitar também o entendimento das contradições: o ser que compreende, compreende na ação e na linguagem e ambas têm como características serem conflituosas e contraditórias pelos efeitos do poder, das relações sociais de produção, das desigualdades sociais e dos interesses.

Por outro lado, a pesquisa-ação, segundo Barbier (2007), torna-se a ciência da práxis exercida pelos técnicos no âmago de seu local de investimento. Assim, os profissionais se auto-organizam, por meio de suas experiências e práticas e “[...] da dialética da ação num processo pessoal e único de reconstrução [...]” (BARBIER, 2007, p. 59), e é essa organização que vai nos auxiliar na composição deste estudo.

Afirma ainda 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 percebem 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, 2007, p. 60).

Na busca de favorecer mudanças de uma realidade, os envolvidos se debruçam sobre eles mesmos, em suas próprias práticas, não apontando ou esperando mudanças advindas por intermédio de outros indivíduos, grupos ou por demais maneiras. Acreditamos que essa lógica de realizar pesquisa possibilitará delinear possíveis caminhos de transformações e contribuição nos saberes docentes.

4.1 PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA A CONSTRUÇÃO COLETIVA

Propomos constituir um estudo que possibilite a análise e a ressignificação quanto às relações nas práticas do trabalho colaborativo do especialista, em contextos inclusivos. Compreendemos que essa via metodológica nos beneficiará na constituição deste estudo, que partirá de um cenário específico. Essa crença é fortalecida pela contribuição da tríade que perpassa pelo caminho da investigação, de acordo com Jesus, Vieira, Effen (2014, p. 779):

[...] ação-reflexão-ação, movimentos coletivos e uma atitude propositiva diante do vivido (nutrida pela reflexão crítica) que faz da pesquisa-ação uma possibilidade de o pesquisador compreender a realidade social e, simultaneamente, produzir novos-outros conhecimentos e constituir espaços de formação com os sujeitos envolvidos no estudo, na busca de novas linhas de pensamento e ação.

Essa junção do caminhar da pesquisa e ação permite uma articulação em que possíveis rumos são constituídos e re praticados. Sendo o cenário do estudo uma classe de aula do ensino comum com a colaboração de um professor especialista em Educação Especial, e demais envolvidos no contexto escolar, temos assim uma realidade a ser explorada. Acreditamos que juntos, poderemos criar e recriar possibilidades e caminhos para conduzir as demandas e tensões que possivelmente aparecerão, bem como também poderão produzir novos conhecimentos, práticas e caminhos que favorecerão as relações e a inclusão escolar.

Ainda segundo Jesus, Vieira, Effen (2014, p. 779):

[...] podemos definir a pesquisa-ação por meio de quatro bases de sustentação: primeiro, o fundamento de qualquer pesquisa científica – a compreensão crítica da realidade social; segundo, a idéia de que essa realidade, além de ser compreendida, pode ser alterada. Para tanto, é preciso apostar em ações coletivas que promovam rupturas e novas possibilidades de ação; terceiro, para falarmos em rupturas, precisamos trabalhar de forma colaborativa; por último, que esse processo demanda constante reflexão crítica sobre o vivido, um elemento importantíssimo para a produção de novos conhecimentos.

Assim, compreender a realidade da escola implicou para nós vivenciarmos práticas coletivas para desse modo buscar a promoção de rupturas e mudanças nas

concepções e ações no contexto escolar. Sendo este movimento permeado por reflexões das experiências constituídas, de maneira colaborativa, para assim constituir novas práticas e saberes.

Segundo Sobrinho (2009), na perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica, a produção dos saberes educacionais se dá por meio da valorização da prática e a partir de ações e de reflexões coletivas. Assim, o pesquisador assume a função de mediador no grupo do contexto pesquisado, sendo nessa dinâmica das inter-relações dos indivíduos, emergem demandas como “[...] lidar com algumas situações que necessitam ser ressignificadas no fluxo das interações, em meio a processos dialógicos intersubjetivos que potencializam e/ou paralisam ações e interações, isto é, ser ao mesmo tempo participante ativo da situação e do interlocutor” (JESUS, 2008, p.142).

Na perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica, os participantes do processo da pesquisa, constituem o pesquisador coletivo, e, Jesus (2008), define o pesquisador coletivo como um grupo restrito ou mais amplo, de indivíduos envolvidos com as reflexões e compreensão das práticas e situações do cotidiano e relações do grupo. Nesse movimento reflexivo-crítico, o pesquisador coletivo experimenta situações que provocam “[...] atitude de aceitação e acolhimento dos nossos saberes profissionais, mas também dos possíveis e impossíveis do outro [...]” (JESUS, 2008).

Em outros termos, o processo de pesquisa nessa perspectiva desenvolve-se como:

[...] uma rede simbólica e dinâmica, construído pelo pesquisador coletivo e a partir dos elementos interativos da realidade, aberto á mudança e, necessariamente, inscrito no tempo e espaço. Um processo repleto de incertezas, de modos de se constituir que não podem ser previstos a priori na sua forma ou sua natureza (JESUS, 2008, p.16)

Faz-se importante ressaltar que o envolvimento dos indivíduos e grupos de trabalhos, não se apresenta estabelecido, sendo assim, incertezas, fazem parte do contexto em que mudanças e transformações vão ocorrer. Nesse contexto, surge também a necessidade do pesquisador colocar-se como um mediador, pois [...] na processualidade do grupo, as interdependências geram uma dinâmica que demanda

dos indivíduos “[...] lidar com algumas situações que necessitam ser ressignificadas no fluxo das interações, em meio a processos dialógicos intersubjetivos que potencializam e/ou paralisam ações e interações, isto é, ser ao mesmo tempo participante ativo da situação e seu interlocutor” (JESUS, 2008, p. 142).

Vieira (2012), afirma que na metodologia da pesquisa-ação, ao produzir conhecimento sobre os processos de ensino e de aprendizagem, resgata os pressupostos de que o professor é o profissional cujo instrumento de trabalho é o “saber”, colocando-o na condição de pesquisador e a escola como lócus de atuação profissional, mas também como espaço-tempo de formação continuada. Assim, ao debruçar sobre sua própria prática, o professor, poderá potencializar ou refazer ações em busca de um caminho que aos poucos, se constituirá em novas ações, novas concepções e novas formas de caminhar rumo a resultados almejados.

Acreditamos assim como Vieira, que ao adotar a metodologia de investigação da pesquisa-ação colaborativo- crítica, o pesquisador conduzirá para o cerne do campo investigado, deverá ter a cautela de nutrir, com os praticantes do cotidiano, a crença na possibilidade da mudança, o diálogo constante, a solidariedade, a negociação de ideias e a possibilidade de colaboração, pois esses pressupostos são importantes para que os resultados almejados sejam alcançados. Os resultados, mesmo que sendo conduzidos pelo pesquisador da maneira descrita acima, deve-se ter em mente que são oriundos das relações estabelecidas no espaço de pesquisa. Assim sendo a junção dos “eus” e os “outros”, se tornando o “nós”.

Desta forma, compreendemos como Pantaleão (2009), que a pesquisa-ação colaborativo-crítica possibilita a formação-autoformação continuada dos profissionais. Pois, na medida em que os sujeitos revisitam suas práticas e sistematizam novos conhecimentos, vão produzindo implicações na sua formação e práticas. Assim como o autor, acreditamos que a autoformação não poderá ser entendida no isolamento do indivíduo, ou seja, ocorre a partir das relações sociais em contexto, e nas relações com o “Outro”.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO DE PESQUISA: CONHECENDO A ESCOLA “PRIMEIROS PASSOS”

A escola pesquisada está localizada próxima a BR 101 no bairro Boa Vista, desde o ano de 1970, época da construção, pois seu início deu-se em salas cedidas pelo Departamento de Estradas e Rodagens (DER) e pela igreja. Sua fundação deu-se em 02/09/1969, através do ato de criação nº 137/69. Está vinculada ao sistema municipal de Educação de São Mateus/ES em 27/07/2005, data da municipalização ocorrida no município. A população é composta por moradores do bairro e entorno, sendo um público na maioria pertencente à classe média baixa.

A grande maioria dos alunos são oriundos de famílias da classe média baixa, no entanto observamos que essa parcela chega a escola devidamente uniformizados, com material escolar que atende as necessidades básicas e trazem lanche. Uma parcela menor apresenta privações quanto a adquirir materiais escolares, uniformes e lanches. A composição familiar é bem diversificada, sendo que alguns moram com avós, mãe ou parentes próximos.

A estrutura física da escola apresenta-se em estado precário, com aparência envelhecida e com espaços pequenos que não atendem a demanda da escola. Há espaços constituídos com improviso, delimitados por divisórias, como no caso da sala de Laboratório de Informática Educacional e o espaço destinado às atividades do programa “Mais Educação”. Há uma cantina organizada num espaço do corredor, dividida apenas por uma grade e armário. É composta por cinco salas de aulas, cozinha, sala de leitura, LIED, Sala de Recursos Multifuncionais, Sala de diretor, sala de professor, secretaria, sala do programa “Mais Educação”. Há um pequeno espaço coberto em frente a cozinha, onde ocorre a realização das refeições dos alunos. Há um único e minúsculo banheiro destinado aos profissionais e banheiros masculinos e femininos para os alunos.

A sala de professor é bem pequena, não comportando os profissionais da escola, sendo necessário no horário de recreio, ocorrer um revezamento entre os profissionais para a devida realização do lanche ou outros. Este espaço é também utilizado pelos professores nos momentos de seu planejamento, ficando disponível

nesse espaço um computador para suas pesquisas. Este momento ocorre de maneira individual, em horários destinados para a prática de planejamento. A sala do diretor se configura como um espaço intransitável, onde o supervisor pedagógico divide o espaço com a diretora. Nesse espaço também fica um armário dividido os espaços para as duas supervisoras. No momento em que se fizerem presentes a diretora e supervisora nessa sala, só havia condições de atender apenas 01 pessoa. As atividades destinadas às práticas da disciplina de Educação Física ocorrem em dois locais: Num piso de areia, na entrada da escola e em frente a três das salas de aulas e num pátio externo entre salas de aula, banheiros do alunos e sala de professores.

A escola possui no ano de 2015 um total de 244 alunos, sendo distribuídos respectivamente:

ANOS	MATUTINO	VESPERTINO
1º ANO	23	25
2º ANO	22	24
3º ANO	29	25
4º ANO	24	24
5º ANO	24	24

TABELA 1 - DISTRIBUIÇÃO DE Nº DE ALUNOS POR ANOS E TURNOS

O quadro profissional escola é composto por: 01 diretor, 02 pedagogos, 02 secretários, 02 bibliotecários, 03 guardas patrimoniais (vigilantes), 02 coordenadores de turno, 06 auxiliares de serviços gerais, 01 monitor de LIED, 02 cuidadoras, 01 professor de Educação Especial (sala de recurso), 09 professoras de Ensino Comum (dois dobram horário), 01 professor da disciplina de Educação Física, 02 professoras da disciplina de Artes, 02 professores de Filosofia, 01 professora comunitário.

O programa “MAIS EDUCAÇÃO”, coordenadora pela professora comunitária, atende a um total de 100 crianças, sendo 50 em cada turno. Oferta as oficinas de Canto e coral, Banda marcial, brinquedoteca, orientação de leitura e escrita.

A Sala de Recursos Multifuncionais da escola “Primeiros Passos” (SRM) foi implantada em 2012, e atende alunos oriundos de 08 escolas localizadas no seu entorno, e os alunos público alvo da educação especial dela própria. Nesta sala, a professora especialista em educação especial, apresentou-nos uma lista de alunos a serem atendidos em 2015, num total de 21 alunos, sendo 04 atendidos no domicílio.

No próximo sub capítulo descrevemos os procedimentos realizados no percurso da pesquisa e ações desenvolvidas durante nossa inserção no campo pesquisado no município de São Mateus/ES.

4.3 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E OS SUJEITOS EM CONTEXTO DO ESTUDO

Organizamos nossa investigação em duas fases., a saber: **Na primeira fase**, realizada desde a entrada no curso de Mestrado, nas atividades das disciplinas de estágio em pesquisa 1 e 2, relacionadas ao projeto de pesquisa intitulado: “Políticas de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no ensino comum: um estudo comparado de sistemas educativos brasileiros e mexicanos”, desenvolvemos um estudo exploratório que objetivou compreender aspectos do fluxo de matrícula de estudantes com deficiência no sistema municipal de São Mateus/ES. Nesse primeiro momento, também buscamos conhecer a política de escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial, implementada em âmbito municipal. Para isso, realizamos estudos de documentos e análise do censo escolar.

A partir das discussões e encaminhamentos junto à Banca Examinadora do projeto de pesquisa, **na segunda fase**, atuamos no sentido de atualizar os dados e implementar as ações previstas para o segundo momento desta pesquisa.

A partir do contato com o setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação do município, tomamos como espaço empírico de investigação, uma escola pública, que nos últimos três anos, apresentou o maior número de matrícula de alunos com deficiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que, no ano de

2015, estivesse contando com a colaboração do professor especialista, conforme a política municipal.

Em contato com os profissionais de ensino da escola identificada, apresentamos nosso projeto de pesquisa e definimos a sala de aula de uma turma do primeiro ano do ensino fundamental, onde atuamos, vivenciando aspectos do processo inclusivo. Constituíram sujeitos da pesquisa os profissionais do ensino envolvidos nas atividades da turma/classe: pedagogos, professor do ensino comum, professor especialista, alunos e seus familiares.

Iniciamos nossa atuação no espaço da pesquisa, realizando observação na sala de aula do 1º Ano, por um período de um mês (agosto/setembro), e utilizamos diários de campo para os registros cotidiano dos dados. Estivemos em maior tempo no turno matutino da escola “Primeiros passos”, por ser nesse turno a sala de aula do 1º Ano que constava com a matrícula de aluno com deficiência. Contudo, o turno vespertino também se configurou em espaço para nossa investigação, visto que o atendimento da professora especialista em Educação Especial se realizava no contraturno e nos possibilitou realizar as observações da sala de aula do ensino comum, paralelo as observações da sala de recursos multifuncionais (SRM).

Nos meses de setembro a outubro, fizemos entrevistas com diretor, supervisoras, cuidadoras, professora a sala do 1º Ano, professora da Sala de Recursos Multifuncionais. O objetivo das entrevistas foi identificar suas compreensões sobre inclusão escolar, os desafios vivenciados na função desenvolvida no contexto escolar, as inter-relações e trabalho colaborativo. Tivemos acesso a documentos como o laudo e o plano de aula adaptado do aluno Ráfaga, o horário dos alunos para o atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais e o Projeto político pedagógico da escola. A partir desses documentos, foi nos possibilitado reflexões e mediações a cerca das práticas desenvolvidas no cotidiano escolar.

Após tentativas de acompanhar os planejamentos das professoras da sala de aula do 1º Ano e da professora especialista da Sala de Recursos Multifuncionais, das quais não foi possível tornar esse momento, um momento de discussão e reflexão, sobre práticas pedagógicas ou outros assuntos pertinentes as práticas

desenvolvidas na escola, optamos em escrever um texto para que pudéssemos iniciar um diálogo entre os profissionais da escola. Após apresentarmos para a supervisora Ana, o texto intitulado “O trabalho colaborativo e o Ensino em multiníveis pela via das inter-relações: caminho possível para a aprendizagem de todos”, fomos convidada a integrar e participar de um projeto sobre práticas inclusivas, a ser desenvolvido na escola, como requisito parcial do curso de **Formação Continuada em Práticas Inclusivas**, ofertado pelo setor de Educação Especial da Secretaria de educação do município.

A partir desse momento, nosso envolvimento foi intensificado. O grupo de profissionais que realizavam o curso ofertado pelo município, totalizou em 05 professoras, 02 supervisoras e a diretora. A proposta para a nossa colaboração com o projeto a ser desenvolvido com esse grupo de profissionais, focalizou o estudo do texto “O trabalho colaborativo e o Ensino em multiníveis pela via das inter-relações: caminho possível para a aprendizagem de todos”, orientações nas elaborações das sequências didáticas em multiníveis a ser desenvolvidas pelos professores e também o delinear escrito do projeto.

Nessa proposta não estava inserida a professora do 1º Ano, a Maria. A professora não pôde se juntar ao grupo, devido sua dificuldade em frequentar os encontros. Assim, tivemos a oportunidade de colaborar e participar na prática da sala de aula do 1º Ano matutino, a partir da necessidade de Maria no desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva a ser realizada. Essa prática emergiu para atender ao requisito da **formação do Pacto Nacional de Formação na Idade Certa (PNAIC)**, a qual a professora Maria estava participando. Assim desenvolvemos uma sequência didática multidisciplinar e em multiníveis. Os **sujeitos** envolvidos nessa prática foram os 23 alunos da sala do 1º Ano, a professora Maria, a cuidadora e a supervisora Ana do turno matutino.

Nos meses de outubro, novembro e a primeira quinzena de dezembro a implementação das ações previstas para o segundo momento da pesquisa ocorreram concomitantemente, sendo realizado o trabalho com o grupo de professores participantes do curso de Formação Continuada em Práticas Inclusivas

(APÊNDICE F) e as ações (planejamento, elaboração e desenvolvimento) de uma sequência didática na turma do 1º Ano matutino, da professora Maria.

Ao propormos a pesquisa-ação colaborativo-crítica, partimos da crença da compreensão do pesquisador coletivo. Nessa dinâmica, o percurso investigativo está pautado na prática da mediação pela via do diálogo. Assim, com a crítica e reflexão sobre a prática, novos conhecimentos serão produzidos e emergirão transformações. Porém, como já ressaltamos, o coletivo envolve a construção do nós, a partir dos vários “eus”, e os percursos e resultados podem ser previstos, mas não garantidos. Pois, as relações estabelecidas na figuração escolar, que naturalmente constituem movimentos em que o processo civilizador prossegue oscilando entre arrancos, recuos, flutuações e/ou até mesmo paralisações. O curso e ritmo para a ocorrência da produção de novos conhecimentos e transformações nas práticas escolares dependerá em alto grau das inter-relações instituídas no contexto escolar.

No próximo capítulo focalizamos o município de São Mateus, mergulhando na sua história, nos âmbitos políticos educacionais evidenciando a Educação Especial e as práticas inclusivas específicas e locais.

5 O MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS: UMA HISTÓRIA MARCADA PELA DIVERSIDADE³

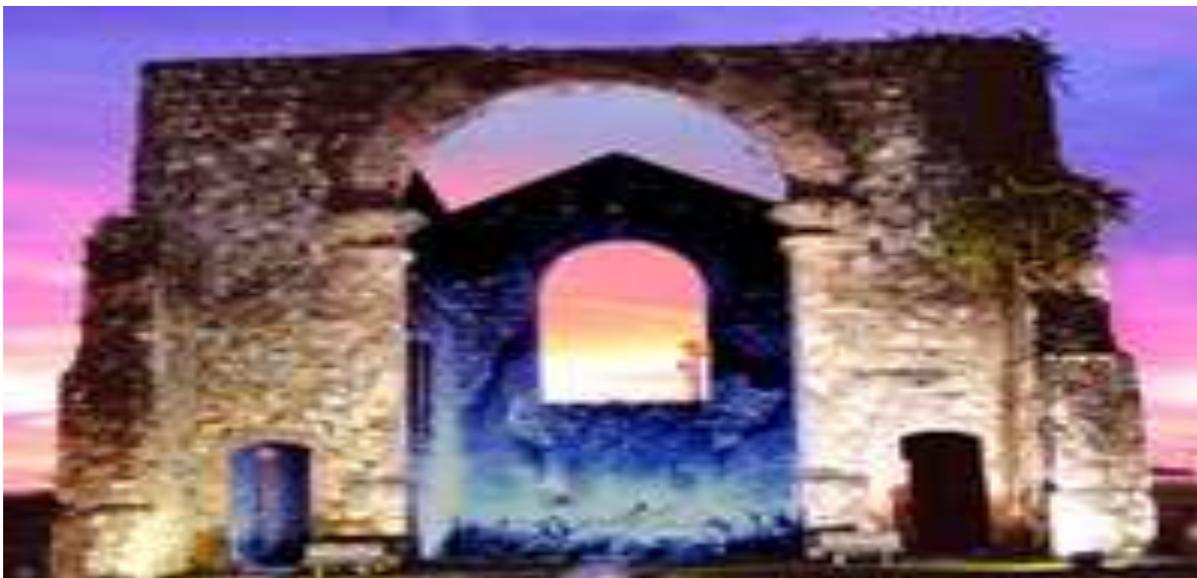


FOTO 1 – Igreja velha de São Mateus. Fonte: www.saomateus.es.gov.br

São Mateus está localizado no extremo norte do Espírito Santo, é o oitavo município mais populoso do ES e o segundo mais antigo, Foi fundado em 21 de setembro de 1544, sendo emancipado só em 1764. Originalmente, chamava-se Povoado de Cricaré, sendo, no ano de 1566 nomeado por Padre José de Anchieta, como São Mateus. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 2015 o referido município conta com uma população de 124.575 habitantes.

O município está localizado a 220 km da capital do Espírito Santo, Vitória. Ao norte limita-se com os municípios de Conceição da Barra, Boa Esperança e Pinheiros; Ao sul, faz limite com Linhares, Vila Valério e São Gabriel da Palha; Ao Leste, o município é banhado pelo oceano atlântico e ao norte o limite dá-se pelos municípios de Boa Esperança e o município de Nova Venécia.

É considerado o município com maior população negra do estado do Espírito Santo. Este fato justifica-se devido até a segunda metade do Século XIX, o porto de São

³ As reflexões sistematizadas neste capítulo subsidiaram a elaboração do texto intitulado “Espaços e Serviços de apoio à escolarização de Estudantes com deficiência – desafios e perspectivas”, publicado em: VICTOR, Sonia Lopes; OLIVEIRA, Ivone Martins de (Orgs). Educação Especial: Políticas e formação de professores. Marília: ABPEE, 2016.224p.

Mateus era uma das principais portas de entrada de negros do Brasil. É uma cidade multirracial, pois seu povoamento inicial deu-se com a chegada dos índios, portugueses, africanos e italianos.

No turismo o município se destaca com as praias de Guriri e Barra Nova que atraem muitos turistas, especialmente na temporada de verão. O litoral fica a 11km distante da sede. Historicamente a cidade me surpreendeu muito. Há diversos pontos turísticos que fazem parte do roteiro histórico tais como: Igrejas, museus, o Porto, a Catedral, o Mercado Municipal, onde encontramos partes que montam a história deste pedaço do Espírito Santo.

No município, além do roteiro Sol e Mar e além do roteiro Histórico e Cultural (localizado principalmente na sede do município), há também as áreas rurais e algumas comunidades quilombolas.

Tem a economia baseada na oferta de serviços e na exploração e produção de petróleo. Na década de 1970, foram descobertos vários campos de exploração e na década de 1980, essas descobertas foram ampliadas. Na década de 2000 foi implantado na região de Campo Grande o Terminal Norte Capixaba, responsável pelo escoamento de toda a produção da região.

Hoje, no setor Educacional, o município conta com 106 unidades escolares, atendendo a 19.500 estudantes da Educação Básica.

5.1 ACESSO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL AO ENSINO COMUM

Considerando as diretrizes da política educacional recente, percebemos que os governos *locais* anunciam preocupações cada vez mais evidentes relativas à necessidade de atender às demandas das pessoas com deficiência. No caso brasileiro, observamos a ampliação do número de matrículas de alunos com deficiência no ensino comum, considerando a obrigatoriedade da dupla matrícula, conforme previsto na Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, do Conselho

Nacional de Educação. Em seu artigo 1º, esse documento determina que:

[...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009).

Assim, um importante aspecto que expressa mudanças mais significativas na forma de conceber positivamente a educabilidade de pessoas com deficiência pode ser evidenciado na ampliação do número de matrículas nas etapas de ensino que se encontram sob a responsabilidade municipal. Na tabela a seguir, apresentamos o movimento de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial no município de São Mateus em 2013 e 2014.

ETAPA	MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS			
	2013		2014	
	GERAL	ED.ESP.	GERAL	ED.ESP.
EDUCAÇÃO INFANTIL	4.774	22	4.777	25
ENSINO FUNDAMENTAL	12.426	227	12.347	237
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	1.438	10	1.238	10
TOTAL	18.638	259	18.362	272

TABELA 2 - NÚMERO GERAL DE MATRÍCULAS E NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO 2013 E 2014. Fonte: Censo Escolar 2013 e 2014.

Ao analisarmos os números de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial no município de São Mateus nesses dois anos, identificamos que os dados de matrículas apresentados evidenciam alguns aspectos importantes. O primeiro, sobre a efetividade de matrículas de estudantes com deficiência no ensino comum, nos leva a pensar sobre a necessidade de espaços e serviços adequados a esse público. Observamos, aqui, a importância de reflexões acerca das perspectivas compartimentalizadas e dos mecanismos assistencialistas que perduraram historicamente, dadas a divisão de trabalho muito avançada e especializada nas sociedades atuais.

O segundo aspecto nos leva a refletir sobre a importância da sistematização e da análise de informações sobre a real demanda de estudantes com deficiência. A esse respeito, vale considerar que os dados estatísticos locais e gerais servem de embasamento para a implementação de políticas que objetivem superar e/ou minimizar as inúmeras barreiras existentes para o acesso e a permanência desses estudantes no ensino comum.

O terceiro aspecto refere-se à maior concentração de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Fundamental. Esses dados podem nos apontar para a fragilidade que a gestão municipal ainda tem ao olhar para a educação infantil nas suas especificidades. Outra possibilidade de compreensão no estudo desses dados refere-se ao *diagnóstico tardio*, uma peculiaridade das sociedades recentes.

Parece que somente quando esses sujeitos passam a compor grupos que participam mais intensivamente do *meio produtivo*, suas habilidades e competências passam a constituir o quadro identificador de suas *limitações*. Nesse aspecto, buscam-se elementos que justifiquem e expliquem o não aprender e o não desenvolvimento de uma grande parcela dos estudantes, localizando essa “culpa” no indivíduo isolado, um *homo clausus*, que existe antes e independentemente das relações sociais. Caso o indivíduo apresente características que, num curso histórico, definem o que é deficiência, em associação ao diagnóstico médico, acompanhado de medicações e/ou de terapias fonoaudiológicas, entre outros serviços clínicos, e caso se façam presentes alguns aspectos da política nacional de Educação Especial, particularmente no tocante ao financiamento dos serviços de apoio à escolarização, a identificação do público-alvo da Educação Municipal torna-se mais “*certeira*”.

Esse número maior de estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Fundamental também pode nos dizer muito sobre o processo de encaminhamento desses sujeitos às instituições especializadas em Educação Especial. Crianças com idade até cinco anos ainda se encontram sob cuidados mais intensivos da família. Nessa figuração, os adultos buscam alternativas que possam minimizar os impactos da “descoberta” da deficiência, fundamentados, muitas vezes, em expectativas que

confundem deficiência e doença e, complementarmente, movidos pela necessidade de *assistência social*. Sob a lógica do Estado Moderno, a face caritativa e solidária do capitalismo se manifesta mais acentuadamente nessa faixa etária, delineando as escolhas dos adultos. Não raro, o diagnóstico médico desses sujeitos, nessa faixa etária, indica a necessidade de um *tratamento especial* ao longo da vida, tratamento esse que, na perspectiva de muitas pessoas, pode ser ofertado pelas instituições especializadas em Educação Especial.

No próximo item, trazemos dados e discutimos algumas questões relativas à oferta de serviços e de espaços pelas diferentes secretarias e por diferentes setores públicos no município pesquisado.

5.2 SOBRE OS ESPAÇOS E OS SERVIÇOS QUE CONTRIBUEM NO PROCESSO EDUCATIVO ESCOLAR EM SÃO MATEUS/ES

No curso de nossa investigação, acessamos documentos buscando identificar a existência de políticas articuladas, que envolvessem diferentes setores públicos e/ou secretarias e que objetivassem subsidiar e qualificar o processo formativo-educativo de estudantes com deficiência matriculados nas instituições de ensino comum do município envolvido no estudo.

A leitura dos documentos, como os censos, os planos de ação do setor de educação especial, às Diretrizes Orçamentárias e outros documentos do município nos possibilita afirmar que, ao longo dos últimos anos, a administração pública no município de São Mateus tem vivido um período de reformas baseadas em mecanismos de gestão semelhantes àqueles adotados em outros países, organizando os setores por “gerência”, numa perspectiva de Gestão compartilhada. Por essa via, busca estabelecer um diálogo permanente entre secretários e subsecretários, gerentes de áreas e gestores locais responsáveis diretamente pelo atendimento e prestação de serviços aos cidadãos.

Cotidianamente, essa perspectiva contrasta com uma concepção de Estado burocrático e centralizador cuja atividade se justifica na especialização de

funções/atribuições, bem como na compartimentalização dos serviços prestados aos cidadãos. Parece importante destacar que essa condição caracteriza grande parte dos governos nos estados-nação da atualidade.

Observamos que, em termos documentais, a política assumida no município de São Mateus explicita o reconhecimento das pessoas com deficiência como sujeitos de direitos e vincula-se à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Os serviços são ofertados pelas diferentes secretarias da administração pública municipal e por diferentes setores dentro da Secretaria de Educação do município.

Notamos que São Mateus conta com um setor de Educação Especial. A cada ano, esse setor elabora um plano de ação que explicita o conjunto de preocupações e de atividades a serem desenvolvidas. O Plano de Ação/2015 do setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação do município quanto ao objetivo de organizar e/ou estruturar formação para os profissionais que atuam com os alunos público alvo da educação especial, especifica as seguintes metas:

- 1ª) Implantar nas 16 unidades de ensino que possuem salas de recursos multifuncionais um projeto de inclusão.
- 2ª) Ofertar formação, na área de educação especial, para 50 professores da Educação Infantil, 50 professores do Ensino Fundamental II e 20 pedagogos que atuam na Educação Básica;
- 3ª) Concluir 14 profissionais que atendem alunos público alvo da educação especial em Libras/nível básico e intermediário.
- 4ª) Ofertar uma formação em LIBRAS/nível básico e intermediário para 20 profissionais que atendem alunos público alvo da educação especial. (SÃO MATEUS, 2015, s.p.)

Observamos uma divergência entre o instituído e o vivido, pois dessas ações pudemos constatar que não foi implantado o projeto de inclusão escolar na Sala de Recursos Multifuncionais da escola pesquisada. Quanto à formação na área de Educação Especial, foi realizado. Tivemos a oportunidade de, em colaboração, participar do planejamento e desenvolvimento de um projeto intitulado “Práticas colaborativas, sequências didáticas e ensino em multiníveis: caminhos possíveis para escolarização de todos”, como parte integrante do curso de formação ofertado pelo setor de educação especial da Secretaria Municipal de São Mateus. Vale ressaltar ainda, que, sobre as demais metas especificadas no plano de ação 2015,

não foi possível verificarmos como ocorreram o desenvolvimento delas na execução no âmbito municipal. A este fato justificamos, por não termos obtido êxito nas buscas aos esclarecimentos junto ao setor de Educação Especial, apesar dos inúmeros esforços empreendidos.

O Plano de Ação/2015 evidencia que esse setor de Educação Especial busca interação com outras secretarias municipais, anunciando uma perspectiva de intersetorialidade. De acordo com o Plano de Ação/2015, o setor de Educação Especial, no município, explicita a expectativa de parcerias, tendo como objetivos “Fomentar e consolidar” em diversos setores, a saber:

1º) Dialogar com a Faculdade Vale do Cricaré para reestruturação do Centro de Educação Inclusiva, estabelecendo ações de co-responsabilidade.

2º) Reunir com representantes da APAE e da Superintendência Regional de Educação de São Mateus para planejamento de ações acerca do Termo de Cooperação Técnica nº 036/2014.

3º) Fornecer dados referentes a estruturação e organização do Setor de Educação Especial e dos alunos público alvo da educação especial do sistema municipal de ensino para o Projeto de Pesquisa da UFES: Políticas de Acesso e de Permanência de Pessoas com Deficiência no Ensino Comum: um estudo comparado de sistemas educativos brasileiros e Mexicanos.

4º) Avaliar e renovar a parceria com a professora Raquel Souza Nogueira, instrutora de Libras para execução de nova formação em 2015.

Estabelecer parceria com a UFES a fim de realizar um curso de extensão de apoio ao acesso de estudantes com deficiência e/ou TGD à educação superior. (SÃO MATEUS, 2015, s.p).

De acordo com o que estabelecem as *Diretrizes Orçamentárias para o exercício de 2014*, no município de São Mateus, a Secretaria de Ação Social, se ocupará em promover a “[...] manutenção e desenvolvimento das atividades de pessoas portadoras de deficiência”, bem como a “[...] manutenção e o desenvolvimento das atividades do conselho municipal dos direitos das pessoas portadoras de deficiência”. (SÃO MATEUS, 2014, s.p).

Ainda no que se refere às *Diretrizes Orçamentárias*, a Secretaria de Educação deverá “[...] proporcionar atendimento específico aos portadores de necessidades especiais, educação especial, educação infantil e educação fundamental”. (SÃO MATEUS, 2014, s.p)

No que se refere à Secretaria de Saúde, nas *Diretrizes Orçamentárias para o exercício de 2014* evidencia-se o propósito de desenvolver os seguintes programas: “Manutenção das atividades da atenção básica à saúde”; “manutenção da clínica de fisioterapia”; “manutenção do programa saúde bucal”, “manutenção do programa de saúde mental”, e ainda a “manutenção do programa de educação em saúde”. (SÃO MATEUS, 2014, s.p)

No processo de pesquisa, também consultamos a *Lei Orgânica* do Município, publicada em 30 de setembro de 2011. Nesse documento, percebemos que é dever do município, juntamente com a União e o Estado, “[...] zelar pela saúde, higiene, assistência e segurança pública, bem como pela proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência [...]”. Cabe ao município, por meio da Secretaria Municipal de Saúde, prestar “[...] assistência integral à saúde [...]” das pessoas com necessidades especiais. Com a Secretaria da Assistência Social fica a responsabilidade de promover a inserção da pessoa portadora de deficiência no mercado de trabalho, bem como “[...] a integração à vida comunitária [...]”, sendo seu dever, também, a “[...] habitação e a reabilitação da pessoa portadora de deficiência [...]”. Essas ações serão financiadas por recursos previstos na Constituição Federal e na Constituição Estadual.

A Lei Orgânica responsabiliza o Município pela garantia do “[...] atendimento educacional especializado, aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, através de convênios com instituições sem fins lucrativos sob a prévia autorização legislativa e sob supervisão do poder público [...]”. Também destaca que cabe ao Poder Público amparar o portador de deficiência assegurando que ele seja tratado de acordo com a Constituição e demais leis. É importante que seja facilitado o acesso dessas pessoas aos bens e serviços coletivos, eliminando “[...] preconceitos e obstáculos arquitetônicos [...]” (SÃO MATEUS, 2011).

A Lei Orgânica estabelece ainda que o sistema municipal de Saúde deve ofertar tratamento e reabilitação à pessoa portadora de deficiência, incluindo “[...] o fornecimento de medicamentos, órteses e próteses como ações rotineiras, com garantia de encaminhamento e atendimento em unidades especializadas, quando necessário.”

Finalmente, destacamos que, na *Lei Orgânica do município de São Mateus*, o Poder Público fica responsável por dar apoio e incentivo técnico e financeiro (nos termos da lei) às “[...] entidades beneficentes e de assistência social executoras de programas voltados para o bem estar [...] da pessoa portadora de deficiência física”.

Nos documentos a que tivemos acesso, não pudemos constatar a existência de ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Saúde que objetivassem contribuir mais explicitamente no processo de escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial.

Na literatura que versa sobre as políticas no campo da Educação Especial, encontramos discursos que ressaltam a pertinência de uma articulação de serviços entre setores e secretarias com vistas a qualificar a escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial. Nesse debate, observamos que a concepção de desenvolvimento humano que orienta as práticas adotadas pelos profissionais nas diferentes áreas ainda se configura como uma questão a ser discutida mais sistematicamente.

No que se refere à interface saúde e Educação Especial, Sá (2002) observa que o sujeito com deficiência é visto pela educação como um “aluno especial” que necessita de “[...] recursos, equipamentos e níveis de especialização definidos de acordo com a condição física, sensorial ou mental” (2002, s/p). Já no campo da saúde, esse mesmo sujeito é visto como “paciente” que precisa ser tratado. Sá afirma ainda:

[...] O que se observa, nestes setores, são ações isoladas e simbólicas ao lado de um conjunto de leis, projetos e iniciativas incipientes e desarticuladas entre as diversas instâncias do poder público. Em todos os casos, percebemos uma concepção de sujeito fragmentado, incompleto sem a necessária incorporação das múltiplas dimensões da vida humana (SÁ, 2002. s/p).

Pintor, Lherena Júnior e Costa (2012, p. 205) parecem-nos bastante elucidativos a esse respeito. Afirmando esses autores:

A necessidade de um diálogo entre a educação e a saúde vem se consolidando por meio de orientações integracionistas presentes nos textos

legais, como a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989) e a Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência, a Lei Orgânica da Saúde (Lei nº 8.080/1990) [...] entre outros (PINTOR, LHERENA JUNIOR, COSTA, 2012, p. 205).

Os autores focalizam também a pertinência de um envolvimento mais evidente de outras secretarias na oferta de serviços e de espaços que contribuam no processo formativo e na participação social das pessoas com deficiência. Argumentando em torno dessa questão, conceituam a intersetorialidade como um conjunto de ações baseadas “[...] na articulação entre setores responsáveis pela operacionalização das políticas públicas de forma integrada, mantendo suas especificidades [...]” (PINTOR; LHERENA JUNIOR; COSTA, 2012, p. 206). Na visão desses autores, a intersetorialidade pressupõe a articulação entre os setores públicos, contribuindo para que o trabalho das secretarias alcance uma parcela maior da sociedade. Nesse caso, o planejamento conjunto de ações entre secretarias pode contribuir significativamente para uma melhor qualidade de vida dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Corroborando a opinião desses autores, compreendemos que os serviços de apoio são relevantes na medida em que assumem uma perspectiva interdisciplinar, contribuindo na formação global do estudante e consolidando a perspectiva de uma escola como espaço social dinâmico onde ocorre a “[...] mediação entre os significados, os sentimentos e as condutas da comunidade social e o desenvolvimento particular das novas gerações” (GÓMEZ, apud CAMACHO, 2004, p. 327).

De fato, conforme Dayrell (1996, p. 137):

[...] nenhum individuo nasce homem, mas constitui-se e se produz como tal, dentro do projeto de humanidade do seu grupo social, num processo contínuo de passagem da natureza para a cultura, ou seja, cada individuo, ao nascer, vai sendo construído e vai se construindo enquanto ser humano. E a escola assume significativa relevância no processo de humanização do homem.

É nesse sentido que, para nós, os serviços não podem ser organizados de maneira a atender, exclusivamente, as demandas e necessidades mais imediatas e pontuais dos sujeitos, estabelecendo intervenções específicas no *espaço* de atuação das

diferentes especialidades – fonoaudiologia, psicologia, fisioterapia, assistência social, transporte, esporte e recreação.

Na nossa compreensão, essa dinâmica acaba legitimando uma perspectiva monodisciplinar na oferta dos serviços e nos campos de saber. Nesse processo, os sujeitos são percebidos em si mesmos, independentemente do contexto histórico e social que produz e legitima suas *necessidades especiais*. Suas necessidades são atendidas pontualmente e a partir da compartimentalização de suas demandas.

Além disso, em grande parte das situações, os sujeitos têm suas demandas mapeadas a partir da especialidade dos profissionais que atuam no (s) setor (es) responsável (eis) pela oferta do (s) serviço (s). Em outros termos, nessas situações, os programas e projetos definem o público a ser envolvido. A demanda é definida *a priori*. Essa dinâmica nos distancia radicalmente do reconhecimento das pessoas com deficiência como sujeitos de direito.

5.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL

De acordo a normativa 015/2010, em São Mateus consta que nos anos 2001 a 2004, os discentes que necessitavam de atendimento especializado, eram assistidos pela docente especialista Joana D’Arc numa sala de recursos localizada na EMEF “Dora Arnizaut Silves” – CAIC. A gênese da Educação Especial no município se dá nesse período, oficializando atendimento a 32 discentes com deficiência. Em 2004 falece a professora Joana, e para dar continuidade aos trabalhos da docente, o município participa de uma capacitação ofertada pelo Ministério da Educação – MEC no município de Nova Venécia-ES, que a partir desse curso adere ao Programa do Governo Federal e passa a organizar o Plano de Ação e formação de professores para a educação inclusiva. O curso “Saberes e Práticas da Inclusão – educação Infantil e ensino Fundamental” – MEC/SEESP/SME, que teve como objetivo formar professores na área de inclusão escolar.

Em 2006 foram capacitados 622 profissionais da rede municipal de ensino, entre docentes da Educação Infantil e Ensino fundamental. Foi nesse mesmo período que

a Secretaria Municipal de Educação instituiu o Núcleo de Educação Inclusiva Municipal – NEIM, que funcionou de 2006 a 2008, oferecendo atendimento aos discentes no contra-turno.

A Educação Especial sofre uma reestruturação em 2009, pós PNE, no sentido de implantação de uma política para a Educação Especial na escola, como um apoio e complemento no processo de inclusão escolar, levando em consideração a escola como *locus* preferencial para escolarização do aluno com deficiência.

Já em 2010 a Secretaria Municipal de Educação firma uma parceria com Faculdade Vale do Cricaré – FVC, criando-se o espaço denominado Centro de Estudos em Educação Inclusiva – CEEI, com o objetivo de realizar atendimento especializado a estudantes com deficiência auditiva, visual e distúrbios na linguagem. São realizados ainda, formação continuada para a equipe de profissionais da Educação Especial da rede municipal de ensino, orientação para escolas e famílias, bem como apoio logístico aos professores itinerante e domiciliar, entre outros.

Em 2014 o município apresentava por segmento o seguinte quantitativo de alunos:

SEGMENTO	QUANTITATIVO	
	DADOS DO SETOR	DADOS DO CENSO
Educação Infantil	30 alunos	25 alunos
1º ao 5º ano	124 alunos	176 alunos
6º ao 9º ano	42 alunos	60 alunos
EJA	10 alunos	10 alunos
TOTAL	206 alunos	271 alunos

TABELA 3 – NÚMERO DE ALUNOS POR SEGMENTO DO SETOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E DO CENSO ESCOLAR. Fonte: Censo Escolar de 2014.

De acordo com os dados do Censo de 2014, dos 271 alunos público alvo da Educação Especial matriculados na rede municipal, apenas 81 frequentava o AEE (Atendimento educacional Especializado) nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Ainda neste quantitativo, o número de alunos em atendimento domiciliar contabilizou 11 alunos, assim distribuídos:

SEGMETO	QUANTITATIVO
Educação Infantil	01 alunos
1º ao 5º ano	10 alunos
6º ao 9º ano	00 alunos
EJA	00 alunos
TOTAL	11 alunos

TABELA 4 – NÚMERO DE ALUNOS EM ATENDIMENTO DOMICILIAR NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS. Fonte: Setor de Educação Especial do município de São Mateus.

Em 2015, não foi possível especificar os números dos alunos público alvo da educação especial matriculados na rede municipal, subdivididos por segmentos, junto a Secretaria de Educação do Município, apesar das inúmeras tentativas. Obtivemos apenas a informação do número total que consta de 213 alunos. Sobre os atendimentos nas Salas de Recursos Multifuncionais, o plano de ação do setor de educação especial do município, em 2015, consta de um número de 16 Salas para o Atendimento Educacional Especializado.

No capítulo seguinte tivemos como meta observar a dinâmica dos espaços e das práticas pedagógicas, da inter-relação, da colaboração e construção coletiva na escola pesquisada.

6 A DINÂMICA DOS ESPAÇOS E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: INTER-RELAÇÃO, COLABORAÇÃO E CONSTRUÇÃO COLETIVA

Neste capítulo, sistematizamos discussões sobre a dinâmica de organização do espaço físico da classe e das práticas pedagógicas implementadas pelos profissionais do ensino que atuavam na turma envolvida em nossa investigação. O capítulo se organiza em três subcapítulos. No primeiro, “intitulado Conhecendo a dinâmica da sala de aula” buscamos identificar como se apresenta a organização do espaço físico e dos materiais numa dinâmica vinculada ao processo ensino-aprendizagem. No segundo, intitulado “A atuação do trabalho docente: questões objetivas e subjetivas que atravessam as práticas pedagógicas” abordamos as práticas pedagógicas desenvolvidas pela docente, as possíveis fundamentações e questões objetivas e subjetivas que permeiam e atravessam suas práticas. No terceiro, “Aspectos das inter-relações entre o professor do ensino comum e os professores da educação especial”; buscamos compreender como se dão as inter-relações entre professores do ensino comum e da educação especial. Vale destacar que os dados que sistematizamos nesse capítulo, foram coletados por meio de observação, de estudo de documentos, de questionários constituídos de perguntas abertas, entrevistas semiestruturadas realizadas em contexto, durante os meses de julho e dezembro de 2015.

6.1 CONHECENDO A DINÂMICA DA SALA DE AULA

Conforme destacamos anteriormente, estivemos na realização deste estudo envolvida e implicada nos processos de ensinar e de aprender implementados em uma turma do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública pertencente ao sistema municipal de ensino de São Mateus/ES- BRA.

Neste subcapítulo, sistematizamos dados que nos permitem conhecer a dinâmica de organização do espaço físico da classe, dos materiais e das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos profissionais do ensino que atuavam com essa turma. Nessa tentativa, partimos da compreensão de que os materiais, a organização do espaço e

a rotina estabelecida são interdependentes e produzidos em contexto, constituindo as práticas pedagógicas desenvolvidas naquele espaço social. Em outros termos, os sentidos das práticas e os objetivos do ensino emergem num contexto específico, que é humano e social. Os recursos e os materiais, bem como o modo de sua utilização, somente têm sentido no fluxo das inter-relações dos sujeitos concretos envolvidos na dinâmica de ensinar e de aprender naquele espaço específico.

O espaço da sala de aula é amplo, bem iluminado, e possui duas janelas grandes, com cortinas em mau estado. Estas duas janelas da sala fazem parte da fachada de frente da escola que conta com um espaço plano, com o piso de areia, onde há um brinquedo de madeira (escorregador). Esse espaço é utilizado para a realização de práticas da Disciplina de Educação Física. Observamos que a sala de aula é quente, tendo a porta de entrada voltada para o pátio interno, que é também utilizado para atividades da disciplina de Educação Física. Os momentos em que ocorrem aulas dessa disciplina nesse espaço trazem um extremo incômodo para a execução de atividades letivas pelos alunos da turma do primeiro ano. Além do barulho, recorrentemente, a professora necessita chamar a atenção dos alunos da turma, retirando-os das respectivas janelas, pois alguns aí se debruçam para visualizar as aulas de Educação Física e conversar com os colegas que participam dessas aulas.

A sala de aula comporta 23 estudantes do 1º Ano A, no turno matutino, e, 25 estudantes do 1º Ano B, no turno vespertino. Maria é professora nessas duas turmas, pois ela é efetiva na rede municipal de ensino em um turno e, no ano de 2015 assumiu outro turno de trabalho em virtude de uma extensão de carga horária. Assim, não é só o espaço que é partilhado entre os alunos das duas turmas, mas também os materiais da sala, como o armário, em que são guardados livros didáticos e materiais como lápis de cor, cola e outros; os cartazes expostos na parede, com o alfabeto, numerais e calendário; os jogos e livros de literatura infantil.

A turma do 1º Ano do turno matutino, foco do nosso estudo, conta com a atuação de uma cuidadora que acompanha o aluno Ráfaga⁴ em todas as aulas.

⁴ Neste estudo, os nomes utilizados para nos remetermos ao aluno, as professoras e pedagogas são fictícios. O nome Ráfaga, atribuído ao aluno, parte do significado “o filho do vento”.

Ráfaga foi vítima de acidente (atropelamento por caminhão), em 11 de outubro de 2013, e teve traumatismo craniano encefálico grave, passando por intervenções cirúrgicas e também por um tempo prolongado em Unidade de Tratamento Intensivo (UTI). O aluno possui um laudo em que constam de: F70 – Retardo mental leve; G80 – Paralisia cerebral (quadriplágica espática); G82 – Paralisia e tetraplegia; F80 - Transtornos específicos da fala e da linguagem.

Consta ainda do laudo uma solicitação de encaminhamento à fisioterapia, à neurologia e de acompanhamento pedagógico.

Ao fundo da sala há um tapete de tecido e um varal onde a professora faz exposição dos trabalhos dos alunos, como desenhos pintados e outras atividades desenvolvidas nas disciplinas de Música, de Educação Física, e também nas aulas da professora Maria, por exemplo, cópias de músicas e pinturas de desenhos. Ainda ao fundo da sala, observamos a disposição de caixas que contêm jogos e livros. Embora não tenhamos percebido o uso dos jogos em nenhum momento das aulas, durante o período em que aí permanecemos, observamos que os alunos que concluíam as atividades se dirigiam ao fundo da sala, pegavam livros e os liam e/ou folheavam, sentados no tapete. Mesmo que alguns alunos apenas folheassem os livros ou estivessem brincando, a professora intervinha somente em situações de desavenças entre eles, como era o caso de mais de um aluno querer o mesmo livro ou de algum colega atrapalhar o outro numa leitura.

Cotidianamente, a professora inicia os trabalhos registrando o cabeçalho (nome da escola, dia, mês e disciplina) no quadro negro. Enquanto realizam as atividades do dia, os alunos conversam sobre outros assuntos. A professora repreendia-os, indicando a necessidade de “copiar” o plano. Exceto na disciplina de matemática, os conteúdos diários iniciam-se com um pequeno texto seguido de atividades, como exemplificamos a seguir.

No dia 3 de setembro a professora iniciou as atividades com o texto abaixo:

Escola:

Data:

História

Dia da Pátria

O país onde nascemos
Chama-se pátria
O Brasil é a nossa Pátria,
Pois nascemos aqui
O dia dedicado a nossa pátria é 7 de setembro.

Fonte: Diário de Campo, set. 2015

A professora propôs a seguinte atividade: “Desenhe a bandeira do Brasil”.

Nesse dia específico, observamos que, depois de os alunos terem realizado a cópia do texto, a professora fez a exposição da bandeira do Brasil para que eles a observassem e assim realizassem a atividade proposta. Ráfaga não quis copiar o texto e a cuidadora chamava sua atenção. Ele abaixou a cabeça na mesa, e demonstrou estar com raiva. Dirigimo-nos ao aluno:

- *Vamos, então, desenhar a bandeira que representa nosso país, o Brasil?* Ele sacudiu a cabeça aceitando minha intervenção, conforme revelam nossos registros no Diário de Campo:
Com uma régua, fui fazendo o retângulo, ora pedindo para ele fazer e conversando com ele que a parte verde representava o verde do nosso país, as matas, o amarelo, o ouro que tinha muito quando os colonizadores chegaram aqui no nosso país e o azul, o céu. E o branco? Disse a ele que achava que seria a paz que tanto queremos, ou mesmo as nuvens. Ele disse: “*Nuvens!*” Então, pintou a bandeira e repetia algumas informações dadas por mim, como: “[...] *Verde das matas, amarelo do ouro [...]*”. (DIÁRIO DE CAMPO, SET. DE 2015)

Consideramos que “o diálogo” seja de suma importância na ação educativa e representa um recurso valioso no processo de ensino e de aprendizagem, já que, por meio dele, podemos dar sentido ao ouvir, refletir e redimensionar nossos conceitos. Nos termos de Freire (2001), o diálogo é uma ação que possibilita a

participação do aluno que, como sujeito, é capaz de transformações. Acreditamos assim como Freire (2001, p. 109) que o diálogo:

[...] é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples trocas de idéias a serem consumidas permutantes. É um ato de criação.

Partindo dessa compreensão, podemos conceituar o diálogo entre professor e aluno como uma dimensão inserida no processo metodológico, no fazer pedagógico, pois, por meio dele, os alunos são incentivados a expressar-se oralmente e também nas escritas, o que os conduz a se sentirem participantes ativos no processo de ensino e de aprendizagem, sendo considerados nas suas singularidades. Esse pensar e fazer o “diálogo” não está restrito, porém aos alunos público-alvo da educação especial, como é o caso do Ráfaga. Mais uma vez recorrendo a Freire (2006, p. 120), acreditamos que o compartilhamento de saberes se dá pela via do diálogo: afinal, “Enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento”. Isolamento, afastamento e, muitas vezes, negligenciamento das demandas educativas são situações vivenciadas recorrentemente pelo estudante Ráfaga, mesmo contando ele com a atuação da cuidadora e da professora regente.

Associado a isso, observamos que a dinâmica de como o espaço físico da classe e os materiais estão organizados, implica diretamente nas práticas destinadas aos alunos público alvo da educação especial.

Reconhecemos que nem sempre é fácil descrever o que encontramos nas configurações: porém entendemos que, em cada uma delas há pessoas e fatos que se inter-relacionam. De toda forma, o cotidiano observado e vivenciado por nós nos permite elaborar reflexões e análises sobre as práticas humanas realizadas pelos indivíduos que constituem a configuração escolar. Nessa tentativa, recorreremos aos pressupostos teóricos elaborados por Elias, particularmente, as noções de civilização.

Observamos, no decorrer das aulas, que as intervenções tanto da professora Maria quanto da cuidadora priorizavam os aspectos comportamentais dos alunos, como, manter-se sentado, não levantar, não conversar... enfim, o padrão entendido como adequado para o processo de ensino e de aprendizagem.

Diante do cotidiano e da dinâmica da sala do 1º Ano, observamos que havia um maior controle ao aluno Ráfaga, possivelmente pela sua condição/situação social de “aluno especial”. Enquanto aos demais estudantes, exercitava-se maior aceitação de algumas atitudes, ao Ráfaga era imputado um estigma de “agitado”, “desatento”, “desorganizado”, “insuportável”. Essas atitudes parecem atestar muito mais a ideia e a crença de que Ráfaga era uma criança que não atingiria o nível de controle das emoções necessárias para vida em sociedade do que a aposta nas suas potencialidades e possibilidades de aprendizagem.

Por outro lado, observamos um comportamento de apatia dos estudantes da turma. Participando daquele cotidiano, compreendemos que esse comportamento de apatia dos alunos era condicionado, em grande medida, pela prática cotidiana das cópias do quadro e pela necessidade de controle disciplinar. A sala de aula se realizava como espaço de silenciamento. A professora restringia-se em escrever no quadro e a pedir a cópia do que registrava pelos alunos. Dificilmente abria espaço de diálogo que dinamizasse o processo de ensinar e de aprender. Em grande parte das vezes, os estudantes cuidavam de si mesmos. Uns orientavam os outros nas atividades a serem executadas, via de regra, de forma mecânica. O espaço de leitura e de jogos, reservado no fundo da sala, nem de longe constituía o espaço de práticas educativas mais intencionais pela professora. No próximo item trazemos outros elementos relativos ao trabalho da professora regente.

6.2 A ATUAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: QUESTÕES OBJETIVAS E SUBJETIVAS QUE ATRAVESSAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O segredo da renovação de nossas escolas, no sentido de se adaptarem às novas exigências da formação e da educação, do ensino e da aprendizagem, em mudanças profundas e aceleradas, passa por uma mudança qualitativa, radical, dos professores. Não se trata apenas de saber

mais, mas de um saber qualitativamente diferente que assenta numa atitude e numa maneira de ver diferentes (ALARCÃO;TAVARES, 2003)

Nos contextos escolares inclusivos, a prática docente se apresenta como uma ação “principal” entre outras, na configuração de espaços de ensino e de aprendizagem. Se a ação educativa prima em contribuir para a formação de indivíduos mais autônomos e mais participativos socialmente, as práticas destinadas a essa formação devem ser compatíveis com o objetivo do processo educacional. Compartilhamos com Elias o entendimento de que o indivíduo não traça um caminho livre de qualquer restrição, pois, desde a infância, ele é condicionado pela suas autoimagens e por aquelas que lhe são atribuídas pelos outros com quem se relaciona. Nesse sentido, podemos pressupor que a autonomia absoluta é impossível, mas consideramos que práticas que colaboram para o desenvolvimento de um indivíduo participativo são ações educativas que se integram a práticas inclusivas.

Compreendemos que o movimento de inclusão escolar demanda que a escola se renove por meio das inter-relações, dos recursos didáticos, dos espaços físicos e, primordialmente, das práticas pedagógicas e das concepções de ensino e de aprendizagem. Concordamos com Alarcão e Tavares (2003), quanto à questão de que não se trata somente de saber mais, e sim de um saber diferente. Ou seja, trata-se de construir saberes que atendam aos diversos sujeitos que compõem os espaços escolares, pois a concepção de diversidade implica compreender que cada sujeito é único e, assim, necessita de olhares e práticas que se aproximam de suas individualidades. Compreendemos como individualidades aquilo que vai se sedimentando nos grupos, tribos, instituições, enfim nas diversas configurações com comportamentos, práticas e *habitus* diferenciados.

Conforme observamos em nossa investigação, na prática cotidiana das escolas existe uma variedade de elementos locais que desencadeiam barreiras ao desenvolvimento do trabalho docente e que trazem implicações para o trabalho junto aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

A formação do professor (formação inicial e continuada), com ênfase nos que estão atuando, tem sido um dos pontos de discussão no cenário atual, pois diante da “educação para todos”, se faz necessário pensar na garantia e qualidade da permanência dos que encontram nas escolas. E, assim, a investigação das práticas tem sido um caminho para obter possíveis hipóteses e encaminhamentos para qualificar o trabalho, pois os professores em grupo por meio dessa formação, “[...] refletem sobre a sua vivência profissional e os problemas que essa mesma prática lhes coloca. (ALARCÃO; TAVARES, 2004, p. 19).

Dessa forma, é interessante perceber que o professor e demais integrantes da equipe escolar, que se propuseram debruçar sobre sua própria atuação, poderão, por meio da reflexão sobre as dificuldades, bem como sobre as possíveis hipóteses e sobre os resultados, encontrar caminhos por meio dos quais eles vão se autoformando e, possivelmente, construindo uma identidade profissional numa perspectiva mais inclusiva. Essa postura que permite reflexão-ação tem sido apontada por diversos autores. Assim como Alarcão e Tavares (2004), Santos (2007) reforça essa perspectiva, quando nos diz que não se trata apenas de um conhecimento novo e “[...] de um novo modo de produção de conhecimento (p. 20)”.

Santos refere-se à pertinência de o professor se colocar como investigador da própria prática como modo peculiar de produzir novos conhecimentos docentes. Corroborando com essa discussão, nos afirma Nóvoa (1992, p. 28) afirma:

A formação dos professores deve ser concebida como uma das componentes 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.

Nesse caminho onde a formação e a mudança ocorrem paralelas num esforço de obter melhores percursos e resultados, em se tratando da “escola”, podemos nos deparar com questões que permeiam os processos formativo-educativos. Como propiciar esses momentos coletivos de investigação e reflexão diante das instituições de ensino que se encontram perante o desafio organizacional de garantir espaço/tempo para esses encontros? Conforme registramos no Diário de Campo, os relatos da professora regente que atuava na turma que investigamos revelam situações que culminam em barreiras para tais momentos. Vejamos.

Atuando em contexto, no mês de outubro de 2015, construímos junto com a equipe de gestão uma proposta de grupo de estudos que poderia ser realizada no turno noturno e no espaço físico da própria escola. Esse grupo de estudos se constituiria como parte integrante do projeto “Práticas colaborativas, sequências didáticas e ensino em multiníveis: caminhos possíveis para escolarização de todos”, e atenderia a solicitação do curso de “formação continuada em práticas inclusivas”, ofertado pelo setor de educação especial da secretaria Municipal de Educação do município, durante o ano de 2015. A esse nosso convite para participar a professora respondeu: *“Eu trabalho nos dois horários, moro distante da escola... fica praticamente impossível vir aqui à noite.”* (DIÁRIO DE CAMPO, OUT., 2015).

Em outra oportunidade, quando comentamos que uma das ações do projeto de formação a ser desenvolvida na escola seria a realização de uma sequência didática na turma do 1º Ano, turma em que a professora atuava, Maria relatou: *“Aqui é assim, nem terminamos a semana da criança e já tem outro projeto... Não temos tempo pra nada!”* (DIÁRIO DE CAMPO, OUT., 2015)

Num outro momento quando conversávamos informalmente sobre a importância da formação e sobre o nosso desejo de um momento coletivo de estudo e de planejamento envolvendo, inclusive, a professora especialista que atuava na sala de Recursos multifuncionais, a professora Maria se posicionou: *“Às vezes nem com a supervisora dá para sentar, pois ela costuma estar ocupada!”* (DIÁRIO DE CAMPO, OUT./2015)

Assim, a professora participante da nossa pesquisa apresentava justificativas que possivelmente influenciavam posturas praticadas no âmbito escolar e que culminavam no seu desempenho profissional. Acreditamos que a dinâmica de como o coletivo interage também pode influenciar e justificar a inércia e/ou a ausência de motivação e busca individual de espaços locais de formação continuada, pois as interações influem diretamente no modo singular dos sujeitos, bem como vão se constituindo em aprendizagens. Assim Oliveira (2001, p.17) afirma:

As aprendizagens situadas em tempos e espaços determinados e precisos atravessam a vida dos sujeitos. O acesso ao modo como cada pessoa se forma, como a sua subjetividade é produzida, permite-nos conhecer a singularidade da sua história, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos.

Dessa forma, as ações, interações e reações do indivíduo diante das demandas profissionais relativas à organização de tempo/espaços coletivos no contexto de

atuação como descritas acima pela professora, nos fornecem pistas importantes sobre a trajetória pessoal e profissional desse indivíduo, pois, esse percurso também é parte da produção da subjetividade do profissional. Por outro lado, acreditamos que as condições objetivas da profissão docente refletem nas suas condições subjetivas, ou seja, as condições objetivas estão interligadas e influenciam sua identidade, seus sentimentos e, claro, suas práticas.

Pudemos constatar o quanto as condições de trabalho interferem na formação e na prática dos professores, quando, ao ser convidada para participar de um momento de estudo no horário noturno, a professora justificou não poder comparecer, pois *morava distante e ficava os dois horários na escola*. Em outro momento, a professora relatou que às vezes não dava para sentar com a supervisora, porque esta estava sempre ocupada. Por um lado, essa fala também nos permite observar que, em muitas situações, as professoras se sentem desamparadas diante das diversas demandas relacionadas ao seu trabalho, tanto do ponto de vista das condições de trabalho quanto do ponto de vista subjetivo. Por outro lado, como na situação que investigamos, muitos docentes deixam de entusiasmar-se com a sua experiência profissional, parecendo colocar em segundo plano o importante papel político da sua atuação. Nessas situações, acabamos arregimentando elementos que fundamentam discursos que denunciam a falta de qualidade do trabalho das escolas públicas e a incompetência dos professores em exercer sua função profissional.

Acreditamos que, para os conhecimentos e os recursos de aprendizagem estarem em consonância e a favor do estudante e de seu processo de aprendizagem, o fazer pedagógico necessita de uma instrumentalização que atenda às especificidades dos estudantes, que, dessa forma, são considerados como centro de toda e qualquer ação educativa, ao serem contemplados com conteúdos, metodologias e avaliações que os percebam como sujeitos inseridos num processo formativo-educativo.

Podemos constatar algumas mudanças no contexto escolar que, possivelmente, contribuíram para a insegurança e o desamparo que se propagou na função da docência. Segundo Oliveira (2004), a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, em março de 1990, representou a tentativa de uma

nova orientação para as reformas educacionais dos países mais pobres e populosos do mundo: a educação para a equidade social. O compromisso estabelecido na referida conferência foi o de expandir a educação básica. Porém, para atingir o objetivo proposto, os países em desenvolvimento realizaram ações que aumentaram esse atendimento à população, sem aumentar os gastos para os investimentos em prol desse objetivo. Como realizar estratégias para diminuir as desigualdades sociais sem aumentar os gastos para os investimentos necessários? Oliveira (2004, p. 1131) afirma:

A fórmula para se expandirem os sistemas de ensino de países populosos e com grandes níveis de desigualdade social será buscada por meio de estratégias de gestão e financiamento, que vão desde a focalização das políticas públicas educacionais ao apelo ao voluntarismo e ao comunitarismo.

Nesse contexto, com a expansão da educação básica, houve uma reestruturação do trabalho docente, “[...] tendo como corolário maior responsabilização dos professores e maior envolvimento da comunidade”. (Oliveira, 2004). Entendemos que, ainda nesse contexto, a inclusão de pessoas com deficiência no ensino comum, além de se apresentar como uma ação para diminuir as desigualdades sociais, também reforçou a mudança de concepção do trabalho docente, como aponta (Oliveira, 2004, p.15):

O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar.

Percebemos, no contexto da escola pesquisada, que, com essa reestruturação do trabalho docente, a qual se estende a todo trabalho pedagógico, emergiu a necessidade de uma nova organização. A ausência de realização das adequações necessárias, como em relação ao fator “tempo” para as discussões coletivas e outras ações na escola, implica uma desqualificação da educação escolar. Compreendemos que essa ausência de condições, as quais são necessárias para corresponder a novas demandas da educação atual, parece ter como resultado processos de precarização do trabalho docente.

Na resposta a um dos itens de um questionário (APÊNDICE C) aplicado à supervisora, o qual se referia aos desafios apresentados para a inclusão escolar no desempenho da sua função, torna-se evidente o impasse quanto à questão do “tempo”. Vejamos:

- Formação em serviço: pois o **tempo de estudo** em serviço não garante uma vivência para a formação e troca de experiências no coletivo.
- Envolver toda a comunidade escolar para entender os objetivos pedagógicos propostos para o aluno e desenvolver ações.
- Refletir em conjunto sobre a temática com a comunidade escolar, principalmente respaldado no PPP. (QUESTIONÁRIO PARA SUPERVISORA ESCOLAR)

Observamos que esses desafios encontrados pela supervisora requerem uma organização em que o “tempo” seja um fator significativo e imprescindível para a realização de planejamentos e ações que objetivam uma construção coletiva. Observamos também que outros aspectos, como planos de cargos e salários e perdas de garantias trabalhistas, ocorridas nos processos de reformas da gestão política e administrativa têm influenciado o quadro de instabilidade e precariedade do magistério público.

Vivenciamos, durante o período da nossa pesquisa, uma perda de garantia trabalhista no município de São Mateus, quando, após algumas considerações justificadas como “reduzir gastos”, ficou assim estabelecido por meio do Decreto nº. 7.950, de 15 de outubro de 2015:

Art. 1º. Fica suspenso o pagamento do Ticket Alimentação de todos os Servidores Públicos do Município de São Mateus pelo período de 06 (seis) meses a contar da vigência do período decreto.

Parágrafo único. Decorrido o prazo citado no caput do presente artigo a administração fará uma nova análise financeira objetivando a possibilidade do retorno do referido benefício (SÃO MATEUS, 2015)

Esse decreto, em muitos momentos, nas conversas informais no espaço escolar, foi assunto das professoras, que lamentavam e se sentiam impotentes diante da suspensão dos *tickets* alimentação e da maneira brusca como essa situação foi instaurada. Queixavam-se da perda desse benefício que representava parte da renda familiar. No horário do recreio, tornou-se comum presenciar professores realizando anotações sobre orçamentos domésticos e familiares e verbalizando a necessidade de reorganizar e cortar suas despesas.

Diante do fato, dialogavam, informando-se sobre o andamento das negociações, na esperança de conseguirem o retorno do benefício por meio da organização de ações do Sindicato dos Servidores do Município de São Mateus. Houve dias de paralisação das atividades da categoria, deliberada em assembleia, na tentativa de obter a suspensão do decreto, e de conseguir o retorno da garantia conquistada. Constatamos que, até o final do ano letivo, a categoria do magistério e demais categorias da municipalidade, não obtiveram êxito quanto às suas reivindicações.

No período que se seguiu à data da publicação do decreto (15 de outubro de 2015), cujos efeitos retroagiram a 1º de outubro de 2015, pudemos perceber que questões salariais e a desvalorização profissional docente são fatores que podem influenciar diretamente as práticas pedagógicas e a organização escolar. Exemplo disso encontramos na fala da professora Maria, que expôs a necessidade de uma reorganização na programação das “ações da semana da criança” e do momento de “confraternização” do encerramento do ano letivo da turma, considerando a necessidade de diminuir gastos justificada pelo momento vivido em decorrência da suspensão do ticket alimentação. Esses dois momentos, segundo a professora, eram momentos de festas, com práticas de brincadeiras, com os “comes” e “bebes” e lembrancinhas para cada aluno. Tanto as comidas e as bebidas, quanto as lembrancinhas para os alunos, tiveram que ser adaptadas visando a um custo menor, implicando na redução da quantidade e na qualidade. A comemoração do “dia da criança” e a “Confraternização no encerramento do ano letivo” ocorreram de maneira simplificada, em virtude da contenção de despesas.

Nas práticas docentes implementadas na turma do 1º Ano do ensino fundamental, observamos que a professora tinha certa dificuldade em propor atividades que envolvessem o estudante Ráfaga.

No dia 12 de Agosto, após escrever o cabeçalho, a professora passou no quadro um pequeno texto:

O gato malhado

O gato malhado
 Comeu a sardinha
 Fugiu pro telhado
 E pôs a culpa
 Na linda gatinha
 Que distraída
 Lambia a patinha
 Pode...

Diário de campo Agosto/2015

Propôs, ao final, duas atividades:

Ilustrar o texto de acordo com a imaginação e circular no texto de verde as palavras com **lh** e de vermelho as palavras com **nh**.

Após o recreio propôs, ainda, as seguintes atividades de matemática:

Matemática

- Faça os números de 01 a 100.

- Circule os números pares.

(Observação: Os números terminados em 2, 4, 6,8 e 0 são números pares)

(DIÁRIO DE CAMPO, SET. 2015)

Com base nas propostas acima, para as quais não presenciamos orientações e explicações verbais da professora, observamos que os alunos tiveram dificuldades para a realização das atividades impondo-se a necessidade de orientações individuais. Refletindo sobre tais práticas consideramos que uma explicação prévia pela professora para toda a turma minimizaria as dificuldades e poderia, num segundo momento, se constituir em patamar importante para as orientações individuais que fossem necessárias. Além disso, uma exploração da atividade pela professora estimularia os estudantes a estabelecerem conexões com outros conteúdos já apropriados no âmbito escolar. Acreditamos também que essa exploração oral sobre as atividades propostas pode ser utilizada como incentivo,

despertando assim o interesse do aluno para o assunto e conduzindo-o ao envolvimento nas aulas. Esse envolvimento pressupõe também o despertar da curiosidade, possibilitando ao aluno ser parte no processo ensino-aprendizagem.

Meirieu (1998, p.92) afirma:

O papel do professor é fazer com que nasça o desejo de aprender, sua tarefa é “criar o enigma” ou, mais exatamente, fazer do saber um enigma, comentá-lo ou mostrá-lo suficientemente para que se entreveja seu interesse e sua riqueza, mas calar-se a tempo para suscitar a vontade de desvendá-lo.

Essa discussão acerca da prática do professor como elemento motivador, incentivador nos reporta a Vigotski (2003), quando indica a importância da mediação intencional do adulto, devendo essas intervenções provocar avanços que, de outra forma, não ocorreriam. Nos termos vigotskianos, as intervenções dos adultos ou dos mais experientes devem partir do que a criança (estudante) já se apropriou, estimulando-a para os conhecimentos que estariam em processos de aquisição.

Mais especificamente, para Vigotski (2003), o bom ensino é aquele que faz avançar o que o aluno já sabe, desafiando-o para o que ele ainda não sabe realizar sozinho. Portanto, os desafios deverão ser propostos e mediados pelo professor, objetivando a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos. Ainda para o autor, a interação e a comunicação ocupam função primordial para o desenvolvimento.

Possivelmente um dos maiores desafios da ação docente é o equilíbrio entre mediar o conhecimento, manter a curiosidade e criar caminhos para desvendar o desconhecido (MEIRIEU, 1998). Com apoio nessa perspectiva, acreditamos que a aprendizagem está intimamente relacionada à intencionalidade e aos modos pelos quais a informação é apresentada ao aluno, delineando os sentidos e a qualidade de ensino. Neste sentido, reiteramos que um dos principais papéis na atuação do professor se dá pelo seu papel de mediador no processo ensino-aprendizagem. Acreditamos que o contato pessoal com os alunos, por meio do diálogo e da colaboração, é fundamental para a motivação deles e para o encaminhamento de progressos no desempenho escolar, em contextos escolares que contam ou não com a matrícula de estudantes público alvo da educação especial.

Durante a aula, observamos que, na proposta de atividade “[...] Faça os números de 01 a 100”, o aluno Ráfaga copiou o comando da atividade e a professora disse a ele: -“Olhe para o cartaz e copie”! (DIÁRIO DE CAMPO SETEMBRO/2015)

O aluno olhava o cartaz, mas não conseguia iniciar a cópia. Aproximamos do cartaz e indicamos o número a ser iniciado, sendo que foi necessário auxiliá-lo na sequência da cópia. Observamos que, mesmo o aluno realizando a atividade, não compreendia os números na sua representatividade, se tornando uma mera forma de cumprir uma proposta sem compreendê-la (DIÁRIO DE CAMPO, Set., 2015)

É nesse sentido que acreditamos que, no processo de aprendizagem há de se valer de estratégias pedagógicas que favoreçam a compreensão e a elaboração dos conceitos trabalhados em sala de aula. Sendo assim, o professor não deve trabalhar com uma estrutura rígida, e sim utilizar-se de procedimentos abertos, capazes de acompanhar e observar o crescimento e as dificuldades dos educandos, a cada passo da aprendizagem. Sendo esses procedimentos flexíveis e diversificados, possivelmente visarão as especificidades dos estudantes que compõem a turma.

Nesse contexto em que se delineiam a ação docente e as atividades propostas, encontra-se alheio o estudante Ráfaga, diagnosticado como estudante com deficiência intelectual. Poucas foram as vezes em que o aluno iniciava a cópia de textos e atividades da lousa e, quando assim fazia, não as concluía. Quando esse aluno demonstrava agitação, gerando uma desordem no desenvolvimento das aulas, a professora Maria recorria a cópias de atividades do seu acervo de material e as entregava à cuidadora, que tentava repassar ao aluno, sempre otimizando a pintura de desenhos contidos nas atividades. Nas ocasiões em que o Ráfaga se apresentava sem interesse em realizar as atividades, ele se ocupava em andar e em mexer nos materiais dos demais colegas. A cuidadora justificava, dizendo-nos recorrentemente: *“Ele é assim mesmo, ta vendo? Só faz quando quer... e quando não quer, nada faz ele mudar...tem de deixar...”* (DIÁRIO DE CAMPO, AGO.2015)

Essa situação social e a declaração da cuidadora nos remetem à compreensão de Meirieu (2002) quanto à afirmação de que, nas questões educacionais, não existem certezas; trabalha-se com as dúvidas e apóia-se em tentativas, buscando o melhor. Compreendemos que não há modelos que possamos reproduzir quanto a despertar

no estudante o desejo de envolver-se no processo de ensino e de aprendizado. Porém com apoio em Meirieu, acreditamos que devemos buscar e tentar práticas alternativas, e a reflexão sobre as práticas pode se constituir em dispositivo importante.

As práticas observadas, destinadas a toda a sala de aula, nas quais não percebemos a inclusão do aluno Ráfaga, nos permitem reconhecer que, em tempos atuais, a perspectiva de “educação para todos”, ainda é um imenso desafio. Não se trata de acesso, mas, sim, de permanência e de práticas que qualifiquem a permanência de todos os estudantes. Nesse sentido, as práticas estão atreladas à formação dos professores e à organização da escola para dar continuidade à formação, por meio de práticas coletivas que permitam a reflexão, a análise e o redimensionamento da organização escolar.

Entendemos que, para o espaço escolar ser um espaço formativo mais qualificado, que favoreça o desenvolvimento de atitudes e comportamentos que permitam a convivência, como o compartilhamento, à tolerância, nos limites de consensos/dissensos, indo também na direção de espaço coletivo, há um fator que permeia os indivíduos que ali se encontram em suas distintas funções: as inter-relações. Como se dão os aspectos das inter-relações nesse espaço que conta com novas funções em detrimento das mudanças ocorridas na educação em prol de uma política de escolarização para todos? Seguimos nessa reflexão, no próximo item.

6.3 IDENTIFICANDO ASPECTOS DAS INTER-RELAÇÕES ENTRE OS PROFESSORES DO ENSINO COMUM E OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Durante nosso trabalho de campo, também realizamos observações na Sala de Recursos Multifuncionais. Vale esclarecer que, na Sala de Recursos Multifuncionais são atendidos não só alunos público-alvo da educação especial matriculados na escola, mas também alunos que se encontram nessa condição e que estão matriculados em escolas do entorno. Naquele espaço, trabalha a professora Joana, especialista em Educação Especial.

Além de atuar na Sala de Recursos Multifuncionais, a professora Joana realiza também atendimento domiciliar. Ela nos apresentou uma listagem com um total de 18 alunos atendidos pelo serviço da referida sala. As queixas da professora sobre as dificuldades para a realização do seu trabalho recaem sobre diversas questões. Perpassam pela infrequência dos alunos, pela ausência de condições para o atendimento domiciliar, pela ausência de colaboração da escola, em seus profissionais e funções, como também do próprio sistema municipal de gestor da Educação Especial. Vejamos os relatos abaixo:

Há muita falta dos alunos, poucas são as famílias que comunicam, eu é que preciso correr atrás para saber os motivos (DIARIO DE CAMPO, OUT. 2015).

O atendimento domiciliar é complicado, há casas que não têm espaço nem para sentar. Tá vendo aquele menino ali na foto (apontou para um menino num mural que possui as fotos de todos os alunos atendidos por ela) Pois é, montei um espaço pequeno e comprei alguns materiais para atendê-lo. Às vezes fica numa conversa, ele fica muito alegre com minha ida lá. Mas é difícil, é acamado, não tem uma mesa, ai eu vou ajeitando! (DIARIO DE CAMPO, OUT. 2015)

E o transporte? Já coloquei carro na estrada, utilizo ônibus, enfim, o gasto é todo por minha conta! Sai da minha remuneração para trabalhar. (DIARIO DE CAMPO, OUT. 2015)

Quanto ao transporte, perguntei se havia conversado sobre o assunto no setor da Educação Especial na Secretaria de Educação do sistema de ensino. E a professora disse que sim, mas que lá disseram não haver condições de disponibilizar transporte para os atendimentos. Enquanto conversávamos, adentrou a sala um aluno com deficiência física. A professora adiantou:

Está vendo? Ele não possui nenhum comprometimento cognitivo, só físico. Muito ao contrário, é muito inteligente. Não tem motivo para ser atendido aqui, pois não realizo nenhuma prática de estimulação física. Dá para entender? (DIÁRIO DE CAMPO, OUT. 2015)

Novamente perguntei a professora se ela havia levado a conhecimento da escola (o aluno estuda na escola pesquisada e vai para sala de recurso no horário de aula do ensino comum) e da equipe da gestão da Educação Especial do município as condições do atendimento do aluno.

A professora declarou que a supervisora sugeriu que ela visse sobre a situação do aluno, diretamente com a equipe do setor de educação especial do município. Ainda segundo ela, quando questionado sobre o caso, o pessoal do setor de educação especial informou que deveria continuar atendendo ao aluno, pois é uma matrícula de um aluno “especial” e que na outra escola em que estudava o aluno não se desenvolvia bem.

A professora complementou:

[...] A única necessidade dele é que a cuidadora auxilie nas trocas de fraldas, enfim, que o acompanhe no banheiro, no mais faz tudo, e aprende com facilidade. Está no nível da série que estuda e é extremamente comunicativo. (DIÁRIO DE CAMPO, OUT. 2015).

As demandas e conflitos vivenciados nos espaços escolares em decorrência da inclusão escolar possivelmente perpassam também pela tarefa de identificar e de reconhecer as atribuições das novas funções da configuração desses espaços que vão se delineando como inclusivos. Acreditamos que esse reconhecimento poderá ser construído ao ser vivenciado na rotina diária, com as parcerias e os resultados obtidos com o trabalho desses novos serviços. Porém, para serem construídas, as vivências das parcerias devem ser planejadas pela equipe de gestão escolar. Na escola pesquisada, não foi possível, até o momento, o reconhecimento das contribuições das novas funções, como também não foi possível perceber um trabalho mais coletivo em termos de elaboração e de avaliação das práticas desenvolvidas junto aos estudantes.

No tocante a essas questões, no capítulo IV, artigo.15, parágrafo único, da Resolução nº 12/2014 a qual regulamenta e estabelece normas de atendimento aos alunos público-alvo da educação especial nas instituições de educação infantil e ensino fundamental do sistema municipal de educação de São Mateus, encontramos a seguinte orientação:

Parágrafo único. Os serviços referidos no *caput* deste artigo compreenderão: Salas de Recursos Multifuncionais, Centros de Referência, Apoio Pedagógico e Psicopedagógico, Serviços de Itinerância, Atendimento Domiciliar, Auxiliar de Educação Especial, Cuidador, Intérprete de Libras, Professor Bilíngue e Professor de Braille, havendo, ainda de serem adotadas estratégias e intervenções pedagógicas alternativas, visando a um atendimento que contemple às diferenças individuais (SÃO MATEUS, 2014).

Na escola pesquisada, encontramos, entre esses serviços, a Sala de Recursos Multifuncionais, com a presença da professora especialista e do cuidador. Quanto às Salas de Recursos Multifuncionais, no capítulo XI da mesma Resolução, o art. 27, assim as define:

As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços que oferecem suporte às necessidades específicas dos alunos e alunas que são público alvo da Educação Especial, favorecendo seu acesso ao conhecimento e desenvolvimento de competências e habilidades próprias (SÃO MATEUS, 2014).

Relativamente ao cuidador, a resolução nº 12/2014, no parágrafo 9º do art. 26, estabelece que ele deva ter, no mínimo, ensino médio e desenvolverá suas atribuições de acordo com o que estabelece a Lei Complementar nº 073/2013, a qual descreve sinteticamente, essas atribuições:

Acompanhar e auxiliar a pessoa/aluno com deficiência severamente comprometida no desenvolvimento das atividades rotineiras, cuidando para que ela tenha suas necessidades básicas (fisiológicas e afetivas) satisfeitas, fazendo por ela somente as atividades que ela não consiga fazer de forma autônoma (SÃO MATEUS, 2013).

A Lei Complementar nº 073/2013, ainda especifica as atribuições típicas do cuidador:

- Atuar como elo entre a pessoa cuidada, a família e a equipe da escola;
- Escutar, estar atento e ser solidário com a pessoa cuidada;
- Auxiliar nos cuidados e hábitos de higiene;
- Estimular e ajudar na alimentação e na constituição de hábitos alimentações;
- Auxiliar na locomoção;
- Realizar mudanças de posição para maior conforto da pessoa;
- Comunicar a equipe da escola sobre quaisquer alterações de comportamento da pessoa cuidada que possam ser observadas;
- Acompanhar outras situações que se fizerem necessárias para a realização de atividades cotidianas da pessoa com deficiência durante a permanência na escola; (SÃO MATEUS, 2013)

Essas descrições dos serviços ofertados na escola nos remetem à reflexão sobre o entendimento dos profissionais a respeito das necessidades desses alunos definidos como público-alvo da Educação Especial. Como ocorreram os encaminhamentos? De acordo com as características apresentadas pelo Ráfaga, esse aluno não se insere na necessidade de possuir um cuidador, considerando as descrições das atribuições dessa função na Lei complementar nº. 073/2013. Acreditamos que o

Serviço da Sala de Recursos Multifuncionais poderia ser o mais indicado para o aluno, uma vez que suas demandas dizem respeito às atividades ali realizadas, assim como acreditamos que o aluno citado pela professora Joana, o qual possui deficiência física, poderia se utilizar do serviço de cuidador, e não do Serviço da Sala de Recursos Multifuncionais. Dessa maneira, a organização dos serviços ofertados na escola para atender às necessidades específicas dos alunos seria otimizada, favorecendo uma dinâmica de melhor aproveitamento desses espaços e desses serviços.

Verificamos que o aluno Ráfaga, do 1º Ano matutino, consta no cronograma de atendimento da Sala de Recursos Multifuncionais, porém não frequenta. Assim, foi impossível presenciar atendimento do aluno nesse serviço. Quanto à infrequência do aluno, a professora Joana nos diz:

Ele não frequenta, mora com os avós, que criam outro neto, irmão dele. Eles já têm que trazer e buscar ele na escola. Muito complicado idosos ter que ficar caminhando assim... já pensou... ter que vir novamente à tarde para trazer o aluno de novo... (DIÁRIO DE CAMPO, AGO. DE 2015)

Questionamos essa situação junto a professora do ensino comum do aluno, que nos disse:

Eu acho muito cansativo mesmo para eles trazer o Ráfaga aqui novamente à tarde. E tem outra coisa, devido aos remédios ele dorme muito à tarde! Você pode observar que, quando está se aproximando o final da aula, ele já começa a querer dormir. Tinha que ter outra maneira, né? Mais aí não depende de mim (DIÁRIO DE CAMPO, AGO. 2015).

Em conversa com a avó do Ráfaga sobre as ausências do estudante na sala de Recursos Multifuncionais (SRM) ela relata:

Ele chegou vim uns dias, mas não gostou não... e também o horário que colocaram para ele não é bom, porque ele tem muito sono a tarde. Ele vai chegando da aula, quer dormir. Uma luta para comer um pouco, e dorme até umas três horas (DIÁRIO DE CAMPO, AGO. 2015).

Quando questionada sobre a possibilidade de trazer o aluno para o atendimento no contraturno, com o horário que atendesse à rotina dele, a avó informou: “*Sim. Colocando o horário dele nesse horário das quatro horas, dá para mim ou o avô dele trazer sim*” (DIÁRIO DE CAMPO, AGO. 2015).

Torna-se perceptível a necessidade de problematizar e discutir os novos arranjos a serem criados a partir da chegada de novos profissionais escolares, com o advento da inclusão escolar. Nesse sentido, acreditamos que a prática do diálogo poderá ser o ponto de partida para a percepção sobre a necessidade de realizar esses novos arranjos na organização da escola. Essa inter-relação entre profissionais da escola, apresentada acima, indica que se faz necessário que cada um deles se perceba como indivíduo vinculado de maneira interdependente na configuração escolar. A explicação para isso encontramos em Elias (1991, p. 139) quando nos indica que:

O sentido que cada um tem de sua identidade está estreitamente relacionado com as relações de 'nós' e de 'eles' no nosso próprio grupo e com a nossa posição dentro dessas unidades que designamos 'nós' e 'eles'.

Ainda para o autor, as transformações da consciência são tanto pessoais quanto históricas, e a imagem que os indivíduos fazem deles mesmos é própria de um contexto específico, no caso, da configuração escolar. Mas acreditamos que a maneira como cada professor ou outro indivíduo da escola vem agindo poderá influenciar e gerar novos comportamentos com as mudanças ali ocorridas. Assim, possivelmente, na medida em que se transformam os olhares e as práticas da configuração escolar, o autoconceito que os seres humanos fazem de si também vai se caracterizando de outra forma. Aos poucos, por meio de uma autopercepção mais positiva, os indivíduos poderão compreender que a sua identidade é indissociavelmente vinculada à configuração que constitui com os outros. Dessa forma acreditamos que, diminuindo o individualismo, o envolvimento de todos, a qualquer momento, poderão ser alterada as inter-relações, com novos sentidos do “eu” e do “nós”.

Reconhecemos que pensar coletivamente o “eu”, o “nós”, e o “eles” é um grande desafio, e assim, possivelmente, para evitar tensões, evita-se também o movimento da construção coletiva. A sistematização dos dados coletados nos permitiu compreender essa perspectiva individualista na escola onde realizamos nosso trabalho empírico. Parece-nos que a evitação face a face exercitada pelas professoras Maria e Joana se constituíam em dispositivo potencializador do trabalho individual e, nessa direção, evitavam-se também análises críticas a respeito do que uma ou outra fazia e/ou poderia realizar. Essa prática de isolamento e de evitação

face a face entre os profissionais se expressava, via de regra, também nas práticas pedagógicas desenvolvidas junto aos estudantes. Isolar-se, aqui, supõe a garantia de que o trabalho não será colocado sob questionamentos pelos “outros”.

No período das nossas observações, não presenciamos nenhum contato entre as professoras do ensino comum e a especialista em Educação Especial. Quanto ao planejamento, a professora regente e a supervisora já haviam nos informado que era impossível organizar um planejamento que propiciasse o encontro dessas professoras, sendo então esse planejamento realizado de maneira individual. Porém, não me reportamos, aqui, apenas ao planejamento, mas também a outros momentos que permitissem diálogos sobre impasses quanto aos serviços e práticas destinados aos alunos. Os relatos abaixo apontam para a inexistência de um diálogo informal entre a professora do ensino comum, a especialista e demais profissionais da escola.

A professora do ensino comum se queixa quanto às ações da escola e da professora da Sala de Recursos Multifuncionais.

“[...] , pois é, nem vem aqui na sala, quando não tem aluno lá poderia vim dá um atendimento... não pergunta nada sobre o menino... ele, só sai da sala para ir pra sala do LIED” (Laboratório de Informática Educacional) (DIÁRIO DE CAMPO, AGO. 2015).

E ainda relata:

“O aluno estuda aqui, é da escola, mas ninguém veio conversar sobre as ausências dele, como sei que é criado pelos avôs, imagino a dificuldade de trazê-lo à tarde novamente” (DIÁRIO DE CAMPO, AGO. 2015)

Sobre os comportamentos apresentados nas relações, buscamos amparo na leitura da obra *Os estabelecidos e os outsiders*, na qual, a partir dos resultados de uma pesquisa realizada em Winston Parva, nome fictício de uma cidadezinha do interior da Inglaterra, Norbert Elias e John L. Scotson discorrem sobre as relações conflituosas desenvolvidas entre dois grupos residentes na cidade: um grupo, reconhecido como “estabelecidos”, exclusivamente pelo critério de antiguidade; o outro, composto por moradores novos, reconhecidos como “*outsiders*”. Nessa obra, Elias e Scotson (2000) evidenciam que a coesão do grupo é mantida diretamente pela adesão às normas internas deste grupo. Portanto, o indivíduo “novo” no grupo

necessitava pensar nos prejuízos e benefícios em participar desse grupo e, mesmo que essa adesão estivesse vinculada a tradições ou costumes comportamentais, o sentimento de pertencimento ao grupo criava uma espécie de valor em si mesmo. Os autores fazem uma referência também à percepção que os estabelecidos possuem dos indivíduos que estão de fora do grupo dominante, ou seja, estes são anômicos por meio de uma percepção objetivada no próprio grupo. Assim, nessa percepção do grupo dos estabelecidos, da ausência de identidade ou dos valores do grupo dos *outsiders*, é desaconselhado o contato intergrupos, pois a aproximação para os estabelecidos, pode parecer uma desonra por se sentirem eles superiores. Por outro lado, os *outsiders* alimentam uma auto-imagem negativa e se julgam indignos.

Analisando as observações e relatos dos professores, compreendemos que, ao dizer “ninguém veio conversar”, a professora Joana, que desempenha uma função nova (*outsiders*) espera que “alguém” da escola deva realizar ou cumprir o papel de informar e direcionar as ações a serem realizadas. Pressupomos que esse “alguém” poderia ser um profissional que já fizesse parte do grupo que se constituía “estabelecido” na escola.

Assim, entendemos que a experiência já construída em grupo pelos profissionais “estabelecidos” poderá ser compreendida como uma característica “superior”, de modo que os que ocupam funções instituídas recentes nos contextos escolares, os *outsiders*, parecem ainda necessitar demonstrar as suas habilidades e demais características para serem incluídos ao grupo. Quando a professora do ensino comum diz “nem vem aqui na sala”, poderíamos também questionar que ela também poderia ir à Sala de Recursos Multifuncionais conversar com a professora especialista, pois não há regras estabelecendo que quem chega deva procurar por quem já se encontra na configuração escolar, e sim que, para constituir o “nós”, faz-se necessária a aproximação dos “eus”. Numa visão simplificada, seria a junção de grupos e/ou de indivíduos, na constituição de um novo grupo.

Os movimentos e os novos arranjos na escola de ensino comum intensificaram-se a partir da promulgação da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001) que teve como objetivo instituir diretrizes nacionais para a Educação

Especial na Educação Básica para os alunos que apresentassem necessidades educacionais especiais. Em seu artigo 2º, a Resolução determina que: “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais [...]” (BRASIL, 2001).

O Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), especifica que esse atendimento poderá ser ofertado pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições especializadas e define a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) como “[...] ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2008 b).

Nesse processo, discussões a respeito do Atendimento Educacional Especializado poderiam ser consideradas pelas políticas públicas da educação do município de São Mateus/ES. Afinal, diferentes contextos realizam de diferentes formas os projetos de inclusão. Sem perder de vista o longo processo histórico social, as experiências locais precisam ganhar centralidade no debate sobre a escola que queremos.

Na direção dessa nossa compreensão, no questionário (APÊNDICE B) aplicado à professora da sala de aula comum, sobre a forma como vem sendo implementada a inclusão escolar em âmbito municipal, a professora assim se posicionou:

“Muitos alunos com deficiência não necessitam de cuidadora, um profissional contratado sem experiência, preparação e formação adequada para acompanhar a criança que muitas vezes está com sede de aprender, mas, que precisa de alguém comprometida para orientar. No caso seria o bidocente que fazia o papel do professor, que se preparavam, mas a contratação desse profissional foi encerrada.” (QUESTIONÁRIO APLICADO À PROFª. DO ENSINO COMUM)

Observamos, nessa fala, que a professora, ao declarar a ausência de “preparação e formação adequada para acompanhar a criança que está com sede de aprender...” reporta-se a cuidadora, ainda que, pelas suas atribuições, não seja seu papel intervir no processo ensino-aprendizagem do aluno. Percebemos que essa função de auxiliar na aprendizagem do aluno é a função que a professora Maria percebe como

aquela de que seu aluno (Ráfaga) necessita. A professora se reporta também a uma função extinta pelo sistema municipal de ensino de São Mateus, intitulada como bidocente, que tinha como atribuição auxiliar no processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Segundo Maria, seria esse o profissional necessário para auxiliar o aluno Ráfaga.

A Resolução nº 1 de 2012, que revoga a Resolução nº 04 de 02 de abril de 2008 e que regulamenta e estabelece normas de atendimento aos alunos com deficiência nas instituições de educação infantil e ensino fundamental do sistema municipal, aponta, no capítulo XI, que trata da formação dos profissionais, em seu art. 28, § 8º:

§ 8º. Entende-se como Profissional de Apoio, profissional com licenciatura e curso de formação em Educação Especial de no mínimo de 120 horas, que atuará na sala de aula comum, junto ao professor regente, participando do processo de inclusão, ajudando a garantir a permanência e a apropriação de conhecimentos para os alunos com deficiência múltipla ou para aqueles que necessitem de maiores intervenções em virtude da deficiência (SÃO MATEUS, 2012)

A Resolução nº 12/2014 revogou a Resolução nº 11/2012, e observamos que, no capítulo X, que trata da formação dos profissionais, o art. 26 § 8º estabelece:

§ 8º. Entende-se por Auxiliar de Educação Especial, o/a profissional com licenciatura plena e curso de formação na área da Deficiência Intelectual, de no mínimo 120 horas, que atuará na sala de aula, junto aos professores e às professoras de ensino comum, garantindo a permanência na escola e a apropriação de conhecimentos aos/às alunos/as em situação de deficiência, cujas condições de aprendizagem demandam intervenções pedagógicas mais específicas, intensivas e sistemáticas, a saber:

- a) Deficiência Múltipla;
- b) Deficiência Intelectual Severa;
- c) Autismo Infantil;
- d) Síndrome de Asperger (SÃO MATEUS, 2014)

Observamos que a Resolução em vigor altera a nomenclatura, passando a designação de “Profissional de Apoio” a ser “Auxiliar de Educação Especial”. Porém, as atribuições cabíveis a função não se alteram, o que é também sentido nas práticas escolares. Em conversas informais, obtivemos a informação de que a função de Auxiliar de Educação Especial, constava na legislação, porém na prática, era um exercício difícilimo conseguir a liberação desse profissional para a escola.

No questionário aplicado à cuidadora, quando lhe foi perguntado sobre a formação para sua função e se houve alguma formação ofertada pelo sistema de ensino, ela informou: “*Confusa, pois não tive formação nenhuma para ocupar o cargo*” (QUESTIONÁRIO APLICADO À CUIDADORA).

Diante da pergunta se tinha conhecimento das atribuições específicas para a função do cuidador, a profissional respondeu: “*Não*” (QUESTIONÁRIO APLICADO À CUIDADORA).

Há, então, uma evidência, de acordo com os relatos, da necessidade da função de mediação nas relações dos profissionais da escola, pois, ao dizer “... não depende de mim” ou... precisam ver esta situação”, os professores apontam para a necessidade de que outros profissionais ajam, e, se não eles, há indícios que aguardam um posicionamento da equipe gestora também.

Percebemos, ainda, que as dúvidas sobre os serviços dos quais os alunos com deficiência necessitam, e também a não **formação** e o **não** conhecimento da cuidadora acerca das suas atribuições apontam uma demanda de gestão, não apenas no âmbito da instituição de ensino, mas também possivelmente, da gestão das políticas públicas para a educação especial do município. Entendemos que as professoras se sentem responsáveis pela prática, que faz parte de suas atribuições, e que o não envolvimento com algumas questões, como a organização dos atendimentos dos serviços destinados aos alunos público-alvo da Educação especial, nos parece dever-se ao fato de que essa tarefa é por elas considerada como de competência da equipe gestora da escola e/ou do município.

Ao compartilharmos com a equipe gestora a situação do estudante Ráfaga, a diretora disse estar aguardando uma intervenção da SEME em relação à organização dos atendimentos da professora da Sala de Recursos Multifuncionais, pois havia situações que fugiam do âmbito da escola. Ressaltou, porém, que, no caso da mudança de horário no atendimento ao Ráfaga, era fácil a solução, prontificando-se a conversar com a professora.

As condutas das professoras e também da avó do aluno Ráfaga, poderão estar influenciadas pelos papéis e funções de cada membro na esfera escolar, de modo que cada indivíduo aguarda pelo papel do outro, regulando, assim, sua autoconduta. A avó aguardava a sinalização da escola sobre os atendimentos do aluno Ráfaga; Possivelmente, as professoras do ensino comum e a especialista da Sala de Recursos Multifuncionais aguardavam um posicionamento da diretora e da supervisora.

Nessa situação, vale considerar que a diretora escolar era nova, apesar de a função ser estabelecida no contexto escolar. Em entrevista, a diretora relatou sobre o convite que recebeu para assumir a função:

“Disseram-me que era um pedido especial, pois havia uma escola que também era considerada muito especial, pois nela havia excelentes profissionais, enfim, havia funcionários e alunos precisando de liderança, um gestor que além das funções administrativas e pedagógicas, estivesse disposta a restaurar na equipe a harmonia, o respeito, a confiança e outras, pois esta equipe encontrava-se machucada diante de alguns fatos ocorridos, de ordem administrativa, que resultaram na saída da gestora anterior” (QUESTIONÁRIO APLICADO À DIRETORA ESCOLAR)

A diretora relatou-nos ainda que, nos últimos meses, *“[...] os profissionais estavam retornando a práticas comuns como, por exemplo, se encontrarem na sala dos professores no horário de recreio, tornando aos poucos o ambiente escolar prazeroso e harmônico [...]”* (QUESTIONÁRIO APLICADO À DIRETORA).

Percebemos que o momento vivenciado na escola pesquisada era “delicado”, porém isso constitui uma das características e dos comportamentos das relações. Essa versão poderá ser reafirmada pelas falas a seguir, da professora abaixo:

[...] todos se dizem responsáveis, mas ao final, depois do aluno aqui, a responsabilidade é só nossa, fica tudo pra gente, a gente é que tem que dá conta, se virar. (Prof.Maria)

[...] Tem coisa que não adianta falar, ninguém vem aqui, tomar uma leitura... tudo tumultuado... melhor evitar problema. (Prof.Maria).

Acreditamos que reconhecer a dependência e a necessidade de colaboração entre os grupos para o desenvolvimento de práticas para a escolarização para todos é o

que deveria impulsionar a sociodinâmica da forma de vinculação dos indivíduos nos espaços escolares.

Vale registrar que apesar da nossa intervenção junto à gestora da escola, objetivando a reflexão sobre a infrequência e a mudança do horário do Ráfaga no atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais, até o final do ano letivo não observamos ações para que a mudança de horário fosse efetivada.

Ao finalizar as reflexões desse capítulo, consideramos importante destacar que inclusão como realidade nos contextos escolares, demanda problematizar e discutir as inter-relações entre os profissionais de maneira que possamos garantir práticas mais coletivas e de colaboração entre os profissionais do ensino, sejam professores do ensino comum ou professores especialistas em Educação Especial.

7 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS EM COLABORAÇÃO: PRIMEIRAS NEGOCIAÇÕES

Após o período de observação, elaboramos um texto sobre trabalho colaborativo e inter-relações, intitulado “o trabalho colaborativo e ensino em multiníveis pela via das inter-relações: caminho possível para a aprendizagem de todos” e, em um momento em que conversávamos sobre assuntos variados, compartilhamos o texto com a supervisora Ana. Após a leitura do texto, a supervisora considerou serem os assuntos pertinentes a todos da escola. Mas, diante das dificuldades de organizar momentos coletivos, pensamos, juntas, que pudéssemos realizar o estudo com a professora de ensino comum do 1º Ano e com a professora especialista da sala de recursos multifuncionais.

Aguardamos a sinalização da supervisora para a realização do estudo, porém, após um período de quinze dias, Ana nos disse que havia surgido outra demanda e que pensou na participação desta pesquisadora e no uso do texto, diante da nova situação. Informou-nos, então, sobre um curso de “Formação Continuada em Práticas Inclusivas”, ofertado pelo setor de Educação Especial da Secretaria de Educação Municipal (SEM), e disse que vários profissionais da escola estavam participando desse curso. Assim, ela apresentou o modelo de estrutura de projeto sobre inclusão que os participantes deveriam realizar como requisito parcial do curso, e disse que ao ter o texto em mãos, pensou na idéia de que o estudo e as ações práticas tivessem nossa colaboração. Prosseguiu dizendo que havia conversado com o grupo da SEM e com as colegas e que estavam todas entusiasmadas com a oportunidade de contar com a nossa participação.

Dessa forma, algumas questões foram ganhando importância no contexto pesquisado. Após esse nosso contato, ficou definido que o estudo do texto e as práticas de sequências didáticas em multiníveis seriam desenvolvidos no projeto a ser realizado na escola como requisito parcial desse curso de formação. No entanto, entre as professoras participantes do curso não estavam a professora do 1º Ano, Maria, e a professora da Sala de Recursos Multifuncionais.

Assim, a supervisora e a pesquisadora fizeram o convite à professora Maria para participar do estudo. A professora justificou não poder participar devido ao horário, pois trabalhava o dia todo e seria inviável ficar à noite, considerando morar longe da escola. Porém, ao expormos as demais ações do projeto, como o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, a professora Maria nos informou que participava da formação do PNAIC (Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa) e também necessitava desenvolver uma prática interdisciplinar como requisito do curso. Assim, propusemos a ela participar da elaboração e da realização dessa prática que atenderia ao requisito do PNAIC, mas também seria uma tentativa de intervenção no sentido de atender a turma em suas singularidades com propostas que permitissem maior participação e envolvimento dos alunos.

Assim, recorreremos ao material do ano em curso dos estudos do PNAIC, em que era focada a interdisciplinaridade, que propunha reflexões como: O que é interdisciplinaridade? Como surge o tema da interdisciplinaridade? O que é necessário para uma prática interdisciplinar? Quais as dificuldades que envolvem uma prática interdisciplinar?

Sobre interdisciplinaridade era a seguinte a definição contida no caderno de estudos do PNAIC:

A interdisciplinaridade supõe, portanto, considerar a organização disciplinar e, ao mesmo tempo, conceber formas de inter-relacionar as disciplinas a partir de problemas e temas comuns situados nas disciplinas de referência (LOPES; MACEDO, 2011)

Assim, é que nos dias seguintes planejamos junto com a professora Maria, uma sequência didática a partir do livro “*Que horas são?*” (texto e imagem de Guto Lins) acreditando que esse texto oportunizaria a articulação de conteúdos das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Artes. Diante da dinâmica de trabalho na escola, a professora especialista não pôde participar no planejamento das atividades. Assim, o planejamento foi liderado por nós e compartilhado com a supervisora e com a professora Maria, nos horários de planejamento. A professora limitou-se, na maioria das vezes, a concordar com o planejamento já apresentado, evitando sugestões. A supervisora agregava com algumas sugestões e demonstrava entusiasmo diante de algumas práticas, como por exemplo, a preparação de uma

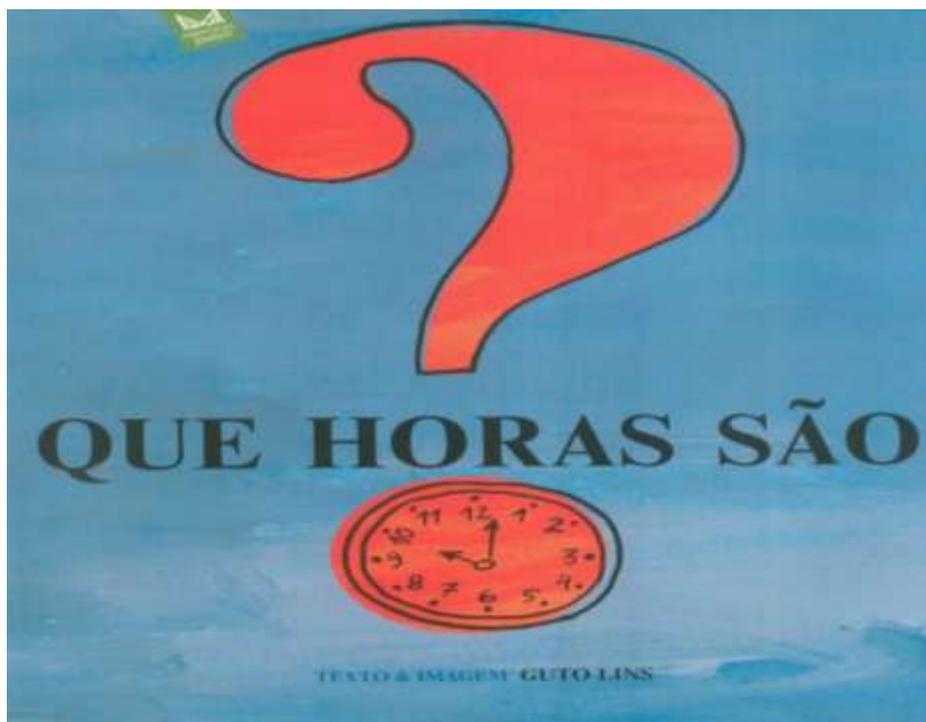
salada de fruta coletiva, a ser realizada fora da sala de aula. Ela esclarecia, porém, que não poderia atuar conjuntamente devido aos demais afazeres atribuídos a sua função.

Assim, traçamos o planejamento, a partir dos conteúdos e objetivos pensados contemplando o plano de ensino anual para a série, que envolvia as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Artes.

OBJETIVOS

- Interpretar texto;
- Observar sobre a rotina diária;
- Informar sobre instrumentos para medir o tempo;
- Reconhecer o relógio (analógico e digital), como uma unidade de medida do tempo padronizada
- Representar as horas;
- Analisar situações e descrever horas;
- Conhecer sobre alimentação necessária ao dia;
- Identificar alimentações saudáveis;
- Conhecer características principais das aves;
- Comparar características de algumas aves;
- Informar sobre outras classificações de animais;
- Reconhecer as aves mais comuns no espaço urbano;
- Identificar as brincadeiras preferidas pelas crianças do campo/cidade.
- Identificar os brinquedos e as brincadeiras que as crianças do campo/cidade (zona urbana e zona rural) mais praticam.
- Perceber as possibilidades de articulação das brincadeiras com diversas áreas do conhecimento.

Apresentamos à turma um resumo do planejamento que seria desenvolvido durante uma semana. Informamos que nós assumiríamos a função da professora Maria, a qual nos auxiliaria juntamente com a cuidadora, e que iniciáramos com uma história e trataríamos de vários assuntos. Apresentamos o livro *Que horas são?* por meio de projeção visual, sendo contada a história com base no texto do livro, com a participação interativa dos alunos.

FOTO 2 – capa do livro *Que horas são?*

Fonte: LINS, GUTO (2005)

Quando iniciamos a exposição do texto em power point, ocorreu um pouco de tumulto, pois os alunos ficaram agitados, tecendo, ao mesmo tempo, comentários referentes à história projetada. Ao perceber a nossa preocupação em organizar as participações para que fossem compartilhadas com todos, a cuidadora comentou: *“Eles estão assim por falta de costume, não tem hábito com aulas assim”* (DIÁRIO DE CAMPO NOV. 2015)

Prosseguimos pedindo que aguardassem o colega falar, para que todos ouvissem... Aos poucos os alunos foram se organizando e passaram a levantar a mão para falarem. Desde o comando de interpretação da capa do livro, fomos surpreendida com a participação dos alunos. Quando perguntamos sobre os símbolos da capa, cobrindo a frase que intitulava a obra, alguns alunos falaram com clareza que o ponto de interrogação estava perguntando sobre as horas.

O aluno Ráfaga concentrou o olhar nas imagens projetadas e apenas a figura do galo conduziu o aluno para verbalização. Repetia alto: *“O galo, o galo, o galo!”* E, ao perguntarmos se conhecia o animal galo, ele sacudiu a cabeça, sinalizando que sim!

Nessa aula, estávamos utilizando o espaço do Laboratório de Informática Educacional (LIED), devido ao calor altíssimo que fazia no dia, e ao fato da sala de aula ser muito quente e os ventiladores não estarem funcionando com velocidade adequada, sendo o LIED o único espaço a ter ar condicionado. A diretora surgiu, acompanhada com uma profissional externa, perguntou se já havia terminado de usar o data show, pois estava precisando da sala. A professora Maria olhava para mim e eu disse que tudo bem, levaríamos a turma para a sala de aula. Ao passarmos no corredor com os alunos, deparamos com a coordenadora de turno e com a professora que atende na biblioteca. A professora Maria se queixou sobre o ocorrido e a coordenadora de turno disse rindo:

– *É uma psiquiatra!*

A professora da sala de leitura interveio:

– *Deve ser psicóloga, pois psiquiatra atende em consultório!*

No restante do percurso até a sala de aula e na sala de aula, Maria continuou:

– *Ai, ai. Se eu consultar com esta psiquiatra e ela souber minhas histórias quem vai ter um laudo com vários CID'S sou eu!*

Eu disse:

– *Deve ser psicóloga!*

Maria continuou:

– *Gente! Nem fomos informadas que vinha psicóloga aqui. Eu tenho alunos que precisam tanto e nem nos perguntaram. O certo era ouvir a gente primeiro! Você viu? Aqui é assim..., não dá para fazer nada de diferente, não há incentivo e colaboração!* (DIÁRIO DE CAMPO, NOV, 2015)

Tentei não expressar a minha decepção com o ocorrido, mas acredito que minha expressão foi ao encontro das queixas da professora Maria.

No recreio, na sala dos professores, Maria questionou aos demais professores sobre a presença da psicóloga, e os demais professores demonstraram susto e indignação por não saberem da visita. A professora do 4º Ano disse que dois alunos dela foram chamados para serem atendidos, mas que não tinha sido avisada ou ouvida (DIÁRIO DE CAMPO, NOV., 2015)

O tempo gasto para conduzir a turma para a sala de aula e para organizar o espaço para dar continuidade à aula foi o tempo necessário para o horário da aula seguinte, Educação Física.

No dia seguinte, optamos por continuar na sala de aula, sendo necessário arrumarmos cortinas para a janela e posicionarmos as cadeiras dos alunos no fundo da sala, onde foi possível projetar as atividades e planejamentos, pois, mesmo com o imprevisto, a utilização do quadro não viabilizava uma projeção de qualidade. Quando os alunos estavam organizados e estava-se retomando a aula anterior, a supervisora Ana adentrou a sala e disse: “*Que sala legal? Viu Maria como a sala é grande? É possível organizar e aproveitar de várias maneiras!*” Me perguntou se estava tudo bem e se estava precisando de alguma coisa. Respondi que estava tudo

bem. Maria disse: “*É arrumada assim, ela ficou grande mesmo.*” (DIÁRIO DE CAMPO. NOV. 2015)

Ao retomarmos as nossas discussões do dia anterior, por meio da exposição da história e com a participação dos alunos, complementando o fluxo textual, fizemos um momento de exploração oral sobre a obra, assim entendendo que essa maneira de discussão do texto estimularia os sentidos de antecipação dos alunos, auxiliando-os na utilização dos conhecimentos prévios e o levantamento de hipóteses. Assim, durante a leitura levantamos alguns questionamentos:

1. Qual o assunto principal de que tratou o texto?
2. Por que será que o título é “Que horas são?” Alguém teria alguma sugestão para outro título?
3. Qual o horário que o canto do galo anuncia? Alguém já sabia dessa prática do galo?
4. Considerando o local em que moram, a cidade, o bairro, a rua, é possível observar esta prática do galo numa cidade?
5. O que entenderam quando no livro traz o termo “manhã cheia. Barriga não?” e “O sol arde no verão?”
6. E o dia meio a meio? Qual o horário que seria a metade do dia? O que costumam estarem fazendo nesse horário?
7. Por que o livro diz “É à tarde chegando ao fim, a cor muda o tom? E o “sol no trampolim?” que será que significa dizer que” a noite vem de mansinho e o sol no trampolim?”
8. Já haviam presenciado uma noite de luar? O que sentiram?
9. Quando o autor escreveu: “É a cama que te chama: ta na hora do pijama”, o que acontece? E amanhã é outro dia? Significa o quê?
10. Será por que, no texto, após acordar, tomar o café, almoçar, brincar e lanche, jantar e dormir tem uma página inteira escrita “QUE HORAS SÃO? QUE HORAS SÃO?”
11. Qual a importância das horas e dos horários na nossa vida? Como seria se não houvesse as horas?

Esse momento foi de suma importância, pois nos permitiu entender o quanto os alunos conhecem da sua realidade e como são capazes de se apropriar de um raciocínio lógico, envolvendo fatos que ouvem em casa ou em outros lugares que frequentam.

Essa interação nos auxiliou na compreensão do texto elaborado pelos alunos e nos levou a ter a preocupação de nos reportar à rotina de cada um, como algo pessoal, não devendo necessariamente ser igual à de outros. Observamos e frisamos que a rotina colocada pelo autor, de acordo as participações dos alunos, todos a vivenciam, mas pode ser diferente. Por ex: Todos almoçam, e os alimentos e horários podem se aproximar, mas, de acordo com a rotina de cada família, podem

se diferenciar. Informamos também os alunos quanto à existência de pessoas que passam fome e não mantêm uma rotina como a citada no livro, pois o acesso à alimentação, à moradia e ao lazer está ligado à questão financeira, ou seja, o quanto cada família recebe pelo trabalho que faz, tendo cada trabalho um valor salarial diferenciado e havendo também pessoas que ainda não conseguem trabalho.

Prosseguimos a aula abordando “medidas de tempo”. Propusemos atividade igual para todos, intitulada “É hora de”, porém que fosse realizada em grupo, pois assim os alunos iriam ter a oportunidade de constatar que uns têm horários diferenciados dos outros para as ações do dia a dia, e, isso pode ocorrer devido a organização da rotina de cada família como, por exemplo, os horários do trabalho dos pais ou outros adultos responsáveis por eles.

Ráfaga se sentou em dupla e, com auxílio da colega e da cuidadora, realizou a atividade de informar em número uma sequência de ações que ocorrem durante o dia: levantar, brincar, almoçar, ir à escola, jantar, escovar dentes e dormir, e pintou sem solicitação verbal e sem auxílio, as imagens das ações.

Durante a realização dessa atividade, tivemos que intervir em situações de desentendimento entre alunos. Intervimos, pedindo que parassem a realização das atividades para conversarmos sobre a situação, e assim o fizemos no sentido de alertá-los quanto ao tratamento para com o outro, não sendo educado e respeitoso expor as pessoas em situação de vergonha e embaraço. Dessa forma, a situação foi contornada e juntos conversamos também sobre a importância da higiene bucal, mantendo a escovação no mínimo por três vezes ao dia. Prosseguimos com a realização da atividade abaixo, proposta para todos os alunos:

 **É HORA DE...**

1) Complete os quadros com os seus horários.



Acordo às _____ horas.



Tomo café às _____ horas.



Brinco às _____ horas.



Vou para a escola às _____ horas.



Escovo os dentes às _____ horas.



Tomo banho às _____ horas.

Você percebeu que em nosso dia-a-dia temos hora para tudo?

Organizamos diferentes atividades para os dois distintos grupos de alunos. Estes dois grupos foram organizados de acordo nível de desenvolvimento, segundo diagnóstico apresentado pela escola. A supervisora Ana nos informou que mensalmente era realizado o diagnóstico por turma. Para um primeiro grupo de alunos que se encontravam em processo mais avançado na leitura e na escrita, disponibilizamos uma sequência de questões com comandos para identificar ações do ontem, do hoje e do amanhã, da semana, de meses e do ano, (em frases) sem imagens. Para outro grupo, constituído de seis alunos que, segundo diagnóstico, estes alunos, se encontravam em processo inicial de apropriação da leitura e da escrita, incluímos o Ráfaga para realizar atividades junto aos colegas desse segundo grupo. E a atividade proposta constou de imagens e do mínimo de escrita. Mais tarde, na mesma aula,

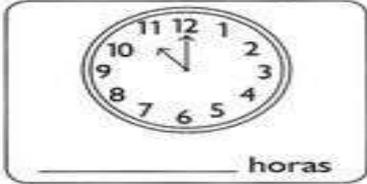
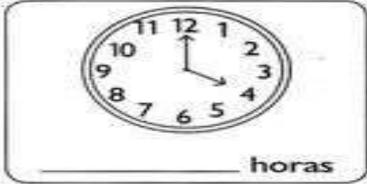
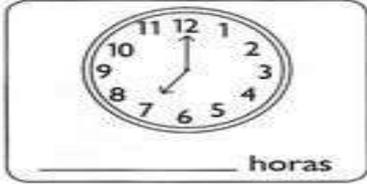
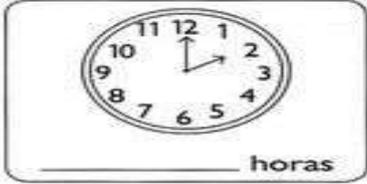
[...] apresentamos uma linha do tempo no quadro, explorando e colocando as horas a partir da zero hora até as 24 que costumamos denominar de meia noite, assim como no texto, denominamos 12 horas como meio dia. A realização dessa linha foi demorada por ter sido oportunizada aos alunos que viessem ao quadro marcar ou apontar o horário conforme os

comandos: Qual o horário em que toma café? E quais os horário em que vem para escola? E quais os horários em que toma banho? Em seguida, apresentamos a ilustração de um relógio, explicando o funcionamento das horas nele. Propusemos as atividades a seguir ao grupo maior de alunos (DIÁRIO DE CAMPO, NOV., 2015).



QUE HORAS SÃO?

1) Que horas cada relógio está marcando?

 _____ horas	 _____ horas
 _____ horas	 _____ horas

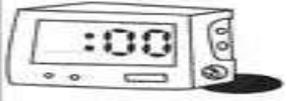
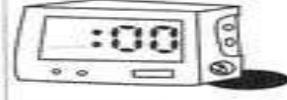
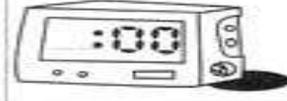
2) Agora é a sua vez de marcar nos relógios as horas pedidas.

8 horas	9 horas	1 hora
		



Adaptação do livro a "Escola é Nossa"- Alfabetização Matemática- 1º Na do Ensino Fundamental

Esta atividade foi proposta ao grupo de alunos em que estava o aluno Ráfaga!

MARCANDO NO RELÓGIO DIGITAL		
* A QUE HORAS VOCÊ REALIZA CADA UMA DAS ATIVIDADES ABAIXO? MARQUE UM X NO HORÁRIO E, DEPOIS, REGISTRE NO RELÓGIO DIGITAL.		
COLUNA 1 EU ACORDO E ME LEVANTO ÀS... 	COLUNA 2 <input type="radio"/> 7 HORAS <input type="radio"/> 8 HORAS <input type="radio"/> 9 HORAS	COLUNA 3 
EU ALMOÇO ÀS... 	<input type="radio"/> 10 HORAS <input type="radio"/> 11 HORAS <input type="radio"/> 12 HORAS	
VOU PARA A ESCOLA ÀS... 	<input type="radio"/> 7 HORAS <input type="radio"/> 12 HORAS <input type="radio"/> 13 HORAS	
VOU DORMIR ÀS... 	<input type="radio"/> 20 HORAS <input type="radio"/> 21 HORAS <input type="radio"/> 22 HORAS	

Ressaltamos a existência do relógio digital, explicando aos alunos que, atualmente, as pessoas recorrem ao celular para obter informações sobre horas. Chamou-nos a nossa atenção o fato de que o Ráfaga terminou rápido a pintura de todas as ilustrações (FOTO 2), não se interessando em realizar a sequência com informação dos horários, em números.

FOTO 3 – Ráfaga pintando as ilustrações



Fonte: Acervo da pesquisadora

Aproximamo-nos do estudante e questionamos sobre seus horários de maneira dialogada. Ele sacudiu a cabeça de forma negativa e pegou uma atividade pronta de uma aluna e concluiu a dele. Ao abordar, com a professora Maria esse comportamento do aluno, ela respondeu:

_ É assim mesmo! Ele só gosta de pintar! E fica perfeito as pinturas dele, e só pintando ele fica quieto, concentrado (DIÁRIO DE CAMPO, NOV. , 2015)

Acreditamos que o Ráfaga estava acostumado a realizar somente o que desejava, pois a Maria disse que, se o aluno fosse contrariado, ficava nervoso. Observamos que Ráfaga mantinha uma relação diferente da dos demais alunos com a cuidadora e professora, havendo uma permissividade maior para o aluno. Na maioria das vezes, Ráfaga fazia o que ele queria e não havia insistência das professoras para que as normas fossem cumpridas por ele.

Na aula seguinte, prosseguimos com a sequência didática abordando o assunto “aves” na classificação animal, a partir do “galo” da história. Realizamos escrita no caderno e atividades em grupos, Ráfaga sentou em grupo, porém não interagiu;, participou com entusiasmo apenas da pintura das ilustrações nas atividades propostas.

Apresentamos o seguinte texto para os alunos do primeiro grupo:

Conhecendo um pouco sobre as aves!

- São animais vertebrados (presença de coluna vertebral segmentada).
- São bípedes (se movimentam na posição vertical, usando as extremidades inferiores para assentar no solo).
- São ovíparos (embrião se desenvolve dentro de um ovo, em ambiente externo e sem ligação com a mãe).
- Possuem o corpo coberto por penas.
- Possuem asas (grande parte das aves consegue voar com estas asas);
- Possuem bico (usado para pegar alimentos, quebrar, furar e até transportar).
- As aves não possuem a capacidade de urinar, pois não possuem bexiga para armazenar a urina. Quando consomem líquidos, principalmente água, estes vão para o intestino (local da absorção).

Adaptação do livro “A Escola é Nossa” - Ciências - 1º Ano do Ensino Fundamental

Foram realizadas leitura por nós e pela turma, em conjunto, e individualmente, e foi feita a explicação do texto, de maneira expositiva dialogada com apresentação de exemplos e estabelecimento de comparação, explicitando as semelhanças e diferenças entre vários tipos de aves.

Propusemos para o grupo de alunos com maior domínio de leitura e de escrita, a atividade a seguir:

<p style="text-align: center;">Exemplos de aves conhecidas!</p> <p style="text-align: center;">Vamos copiar!</p> <p>Águia, arara, avestruz, beija-flor, bem-te-vi, cegonha, cisne, coruja, ema, galinha, garça, gavião, marreco, papagaio, pato, peru, pinguim, pombo, sabiá, tucano, urubu.</p> <p style="text-align: center;">Obs: Vamos pensar! Quais características esses animais tem em comum?</p>
--

Adaptação do livro "A Escola é Nossa" - Ciências - 1º Ano do Ensino Fundamental

Foi proposta para todos os alunos a seguinte atividade:

<p>Pintar ilustrações das aves abaixo, destacando as semelhanças e diferenças</p>
--

Após a realização das atividades, a qual contou com o auxílio da cuidadora e da professora, alguns alunos comentaram sobre "o cantar do galo no raiar do dia, com questões como: "O galo canta para acordar as pessoas?", "Se a gente comprar um galo e levar para nossa casa será que ele vai cantar?" "Ah! Queria vê um galo cantando para vê se eu acordo mesmo!" Assim, voltamos a tecer comentários para toda a sala de aula, sobre o assunto, pois uns alunos conheciam "galo", mas nunca haviam presenciado o cantar do animal, de acordo com a ideia apresentada no texto, correlacionando o cantar do galo com o amanhecer e até mesmo o de acordar as pessoas. Dessa forma, conversamos sobre os espaços urbanos e rurais e estabelecemos um diálogo sobre moradia dos alunos e sobre sua rotina. Em virtude do nosso envolvimento com a aula, não nos atentamos para o horário da aula de Filosofia quando ocorreu a chegada da professora da disciplina na sala de aula.

Ao informarmos que daríamos prosseguimento ao assunto após a aula de Filosofia, já arrumando material para sairmos, a professora da disciplina disse, gesticulando, que não era para sairmos e que podíamos continuar, afirmando que o assunto tinha também a ver com a disciplina em que trabalhava, pois refletir sobre os modos de vida das pessoas faz parte da Filosofia, que, afinal, está praticamente em todos os assuntos.

Prosseguimos, conversando animadamente com os alunos, explicando sobre os espaços onde eles residiam, que fazem parte do espaço urbano, a concentração de moradores, o número de casas, comércio, carros e os ruídos. E as diferenças para o espaço urbano, sendo que os ruídos são diferentes e às vezes a menor intensidade favorece o ouvir do canto do galo. Importante ressaltar que as explorações verbais eram realizadas para toda a turma e que iríamos orientando quanto aos conteúdos e a disciplina, apesar de não ter na prática essa importância para nós. A professora de Filosofia nos assistiu até o final da sua aula, que seria seguida pelo recreio; disse que ficou encantada com o momento e a participação dos alunos. (DIÁRIO DE CAMPO, NOV. DE 2015)

Quanto ao aluno Ráfaga, ele participou oralmente, realizou a cópia das atividades do seu grupo e se concentrou na pintura de tal maneira que não se envolveu quanto ao ocorrido sobre a troca de aula e à presença da professora de filosofia.

A professora Maria saiu da sala durante o horário que seria da disciplina de Filosofia. E no recreio comentou que era hora do planejamento dela e que a professora de Filosofia aproveitou a oportunidade para não dar aula, dizendo que ela deveria ter dado a aula dela. (DIÁRIO DE CAMPO, NOV, 2015).

A rotina, os horários, as normas numa instituição escolar são de fundamental importância para a organização das atividades ofertadas. Porém, a flexibilização dessas normas a partir de um diálogo e de acordos estabelecidos a favor de momentos que poderão, por meio de colaboração, favorecer ao estudante, deve ser considerada. Podemos pressupor que o diálogo entre as várias áreas de conhecimento é um fator que favorece a aprendizagem significativa para o aluno, pois, inclusive, da própria orientação da prática a ser desenvolvida pelo PNAIC constava interdisciplinaridade, não sendo recomendado que fossem envolvidas apenas as disciplinas ministradas pela professora do núcleo comum.

Nesse momento, a nossa proposta pareceu não ser compreendida, uma vez que se tratava de um planejamento interdisciplinar, mesmo que não tivesse sido inserida nesse planejamento a disciplina de Filosofia e que o ocorrido pudesse ter sido

otimizado com a presença da professora de Filosofia e seus conhecimentos específicos da disciplina para com as discussões e atividades propostas, apesar da participação da professora ter sido somente em informar que as reflexões sobre os diferentes estilos de vida fazem parte do interesse da Filosofia.

Acreditamos que o fato de essa professora ter cedido a sua aula para que continuássemos com a discussão, estaria relacionado ao desejo de colaborar para a não interrupção do momento da aula, o que para nós este comportamento indicava como aspecto positivo para a construção de ações colaborativas.

Acreditamos que, para construirmos uma forma de relação dialógica entre as várias áreas que compõem o currículo escolar, necessitamos repensar também as relações dos profissionais, pois os comportamentos podem ser facilitadores de espaços coletivos.

Mediante informações coletadas no período de observação da dinâmica da sala de aula do 1º Ano, muitas inquietações emergiram nesse momento em que tentávamos, em colaboração, desenvolver uma prática que proporcionasse a participação ativa dos alunos. Como estávamos caminhando? Como se encontrava Ráfaga nesse percurso em que desejávamos que ele renunciasse à transmissão mecânica e configurasse a sala de aula como espaço de vez e voz de todos que ali se encontravam presente?

Ressaltamos que nossas tentativas nas ações colaborativas, que objetivavam uma maior participação e envolvimento desse aluno e de todos os demais alunos, culminaram num movimento diferenciado que possibilitou avanços nos diálogos e na organização do espaço de ensino-aprendizagem. Nossas tentativas de operacionalizar as práticas destinadas à sala de aula do 1º Ano, contaram também com o sentimento de impotência em vários momentos, mas destacamos que a importância desse momento poderá ser a reflexão sobre ações que poderão constar e ser praticadas no cotidiano da sala de aula, mesmo diante de contextos que julgamos adversos.

Ainda sobre a proposta da atividade de escrita textual com informações básicas sobre uma das classificações de animais, as “aves”, fomos surpreendida por uma aluna que chorava muito. Aproximamo-nos e questionamos o que havia acontecido. A aluna não conseguia responder, e a professora Maria interveio: *“Você deve ter percebido que essa é a aluna que tem o melhor desenvolvimento”* (DIÁRIO DE CAMPO, NOV.2015).

Eu disse que havia percebido que ela era extremamente organizada, calada, letras lindas e escrita correta. A professora continuou:

Ela não lida bem com erros. Não reclama, mas chora muito. Já passei uns apertos com ela; mesmo explicando que não há problema, ela não aceita errar mesmo. Tudo que ela faz é impecável! [...] Ela está chorando porque escreveu o texto no caderno de Português e para outros alunos você disse que poderia ser no caderno de Ciências! (DIÁRIO DE CAMPO, NOV. 2015)

Então expliquei para a aluna e novamente para toda a turma. Disse que escrita e reescrita de texto podem ser matéria da disciplina de Língua Portuguesa, mas o estudo sobre as “aves” e suas características pode ser objeto da disciplina de Ciências e que se fizéssemos uma listagem por ordem numérica das aves que a turma conhecia, poderia ser atividade da disciplina de matemática. Então, para mim realizar a escrita do texto em qualquer caderno seria considerado correto.

Parece-nos curioso notar que a compartimentalização das disciplinas indica que há diferentes áreas do conhecimento, mas esses saberes que implicam conhecimentos específicos podem e devem se correlacionar para otimizar o processo de compreensão e de aprendizagem dos alunos.

Silva (2000, p. 150) afirma: “O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade”. Se levarmos isso em consideração, então, a prática desse currículo exige formas de praticar esse texto, este documento. Ao organizarmos o currículo por disciplinas que discursam isoladamente, podemos estar privando o aluno de oportunidades de ampliar e correlacionar vários discursos com os diversos cotidianos.

Marques (2010, p.278) ensina:

A disciplinaridade é um ponto de partida, é uma forma de sintetizar o conhecimento e pelas relações de poder definir-se o que é adequado para determinado currículo. Ela parte do verbo, de uma ação disciplinar para qualificar-se no substantivo, agregar valor, transformar-se e, a partir, de suas relações, poder se organizar em outros núcleos, a partir de prefixos como o inter-, o trans-, o poli-, o multi-, dentre outros.

Afirma ainda a autora:

A interdisciplinaridade é uma maneira (métodos e conteúdos) de se trabalhar o currículo disciplinar qualitativamente, negando-o, abrindo-se para diferentes possibilidades, ou seja, os professores de diferentes saberes se unem para desfragmentar o conhecimento que está hermético, encerrado em cada disciplina, de forma que haja ruptura entre a rígida linha que separa os saberes, e pelo trabalho pedagógico o aluno consiga perceber que há uma multiplicidade de estruturas que se relacionam para construir este conhecimento por uma única via (MARQUES, 2010, p. 280)

Dessa forma, podemos pressupor que ampliar a organização curricular disciplinar para interdisciplinar, transdisciplinar, multidisciplinar ou outro modelo poderá possibilitar aos estudantes, a articulação entre o que se ensina e o que se aprende, aprofundando ou correlacionando com a vida cotidiana, com a identidade social que permeia a formação do estudante. Poderá dar maior sentido aos conteúdos e às aprendizagens.

Nesse sentido, recorreremos a Canário (2005), ao dizer que a escola é uma invenção histórica, e acreditamos que, nesse processo histórico, a organização escolar sofreu de “naturalização”. Nesse processo de naturalização, a organização, como modos de ensino, de espaços, de tempos, parece-nos constituir em tema menos debatido, e essa ausência de discussão, possivelmente pela invisibilidade do assunto, contribui para a estabilização da escola. Enfim, a organização escolar, incluindo a distribuição das disciplinas curriculares, a nosso ver não vem sofrendo grandes transformações no processo histórico.

Na tentativa de construir uma organização que permitisse uma maior interação dos alunos com o ensino-aprendizagem, na aula seguinte, ao trabalharmos sobre alimentação, após termos organizado as cadeiras em semicírculos, apresentamos o conteúdo de maneira interativa a toda a turma.

[...] projetamos imagens de alimentos e fomos expondo de maneira dialogada sobre a importância dos alimentos para desenvolvimento humano, as alimentações necessárias a serem realizadas a cada dia. Abordamos também os cuidados para o manuseio dos alimentos, diferenças entre alimentos perecíveis e não perecíveis, alimentos naturais e alimentos com conservantes. A participação dos alunos foi intensa tecendo comentários sobre os hábitos alimentares, relatando sobre os alimentos que gostam e os que eles não gostam. Intervimos, falando sobre a importância de uma alimentação saudável. Registramos uma lista de alimentos citados como os que mais agradam o paladar dos alunos e assim discutimos e concluímos que há uma maioria dos alimentos na listagem que não são saudáveis por conter corantes, gorduras e excesso de açúcar (DIÁRIO DE CAMPO, NOV., 2015).

Assim, propusemos o texto a seguir para o grupo que, de acordo diagnóstico apresentado pela professora, apresentava desenvolvimento compatível com a série.

**Na hora do lanche, almoço e jantar, vamos optar por uma
alimentação saudável!**

A **alimentação saudável** é a alimentação ou nutrição na qual se deve comer bem e de forma equilibrada para que os adultos mantenham saúde e o peso ideal e as crianças se desenvolvam bem física e intelectualmente. Para ter uma alimentação saudável, é importante consumir diferentes tipos de alimentos e nutrientes como: frutas, legumes, verduras, leite e seus derivados, cereais, grãos (arroz, feijão, soja, milho, ervilha) e ovos.

Adaptação do livro "A Escola é Nossa" - Ciências - 1º Ano do Ensino Fundamental

Propusemos:

Vamos conhecer e copiar uma listagem de alimentos por classificação: frutas, legumes, grãos e verduras. Após a cópia, fomos realizando uma conversa dialogada sobre os alimentos apresentados, relacionando características, o benefício e o como se dá o uso dos referidos alimentos na casa dos alunos (DIÁRIO DE CAMPO, NOV., 2015).

Para o segundo grupo, propusemos construir uma listagem de nomes de alguns alimentos assim classificados: frutas, legumes, verduras, grãos e fazer os desenhos de alimentos, devendo os alunos retirar da listagem o nome dos respectivos alimentos e nominar os desenhos.

Salientamos que as explanações orais aconteceram para todos os alunos, e que apenas nas realizações das atividades propostas por grupos havia diferenças em

termos de abordagem do conteúdo, havendo para um grupo atividades com maior nível de complexidade, e para o outro, atividades com menor complexidade.

Ocorreu, também, que alunos do segundo grupo, ao concluírem sua atividade, pediram para escrever a listagem de alimentos por classificação que estava exposta no quadro e dissemos que poderiam fazê-lo:

Observamos que o que diferenciava o que denominamos de “nível de aprendizagem” se relacionava com o tempo que cada grupo necessitava para realizar as atividades. Percebemos também que o aluno Ráfaga demandava um maior tempo e desistia de realizar as atividades. Porém, não foi possível afirmar que o aluno não fazia porque não sabia, ele determinava o que queria fazer. (DIÁRIO DE CAMPO, NOV., 2015).

Ao final, na abordagem sobre “alimentação”, após propormos atividades em dois níveis, propusemos a atividade abaixo para o segundo grupo:

Completar a cruzadinha:

Comandos:

- 1) Com desenhos das frutas e legumes;
- 2) Com letras em alguns quadros da cruzadinha;

Atividade proposta para o primeiro grupo:

Completar a cruzadinha

Comando:

- 1) Nome de frutas.

Mediante informações coletadas no período de observação da dinâmica da sala de aula do 1º Ano, muitas inquietações emergiram nesse momento em que tentávamos, em colaboração, desenvolver uma prática que proporcionasse a participação ativa dos alunos. Como estávamos caminhando? Como se encontrava Ráfaga nesse percurso em que desejávamos que ele renunciasse à transmissão mecânica e configurasse a sala de aula como espaço de vez e voz de todos que ali se encontravam presentes!

Para finalizar o estudo sobre Alimentação, propusemos uma salada de frutas coletiva, que, inicialmente, a professora Maria, achou que poderia gerar tumulto em virtude de o espaço não ser apropriado. Ao conversarmos com Ana, a supervisora, a mesma disse não haver problema, pois poderíamos utilizar a mesa grande do pátio externo.

[...] Encaminhamos comunicado aos pais e, com auxílio da professora Maria, fomos marcando a fruta e a quantidade para cada aluno de acordo com informações sobre a situação de possibilidades da família. O aluno Ráfaga disse que iria trazer coca-cola e bolo. A professora Maria disse que ele traria mesmo o refrigerante e o bolo, pois era assim que a família o mantinha no controle em casa. Aproximamo-nos do Ráfaga e conversamos relembando o que tínhamos estudado com a turma, sobre os corantes, os conservantes para manter os alimentos por mais tempo aptos para serem utilizados. Perguntei se gostava, de alguma fruta, falando nomes e ele sacudia a cabeça para as que gostava e assim encaminhamos o comunicado para a família dele. (DIÁRIO DE CAMPO, NOV., 2015)

No dia seguinte, após retomarmos o texto que serviu de base para os estudos realizados, fizemos um combinado sobre a realização da salada de frutas. A cuidadora disse que era melhor o Ráfaga ficar na sala de aula com ela. Eu disse a ela que ele deveria ir, e caso ocorresse algo fora do controle, ele poderia voltar para sala.

No pátio, organizamos as frutas, explicamos sobre a higiene das delas. Com a dificuldade hídrica do município, comentamos que lavaríamos em uma bacia e assim os alunos auxiliaram a lavar e a professora e cuidadora auxiliaram a cortar as frutas. Em todo momento da realização da atividade, os alunos conversavam sobre frutas, os alimentos e curiosidades sobre os mesmos, transcorrendo tranquilamente. Ráfaga observava tudo atentamente, pedindo para descascar bananas e permitimos por não necessitar do uso de faca. Ao final, devido ao horário de recreio, retornamos a sala de aula e foi servida a todos a salada de frutas (DIÁRIO DE CAMPO, NOV., 2015).

Em sala de aula, também realizamos, coletivamente, a seguinte atividade:

Realizar listagem com nomes de frutas que trouxemos para a salada coletiva.

Obs: Após escreverem no caderno, realizamos a escrita no quadro com a participação dos alunos e nossa intervenção.

Observamos que:

[...] os alunos que não conseguiram realizar a escrita da listagem no primeiro momento, a partir da escrita coletiva no quadro e com a

participação do Ráfaga, realizaram a escrita no caderno. Percebemos também que a não escrita no caderno por alguns alunos, exceto o Ráfaga, não se relacionava ao não saber, e sim ao hábito da cópia, pois ao escrever no quadro, não apresentaram grandes dificuldades (DIÁRIO DE CAMPO, NOV., 2015).

Ao concluir a descrição das atividades, muitas são as reflexões possíveis de serem elencadas, mas interessa-nos priorizar de acordo nosso estudo, o trabalho colaborativo e as inter-relações. Assim, ressaltamos que a “colaboração” da professora Maria se limitou a “apontar” lápis para alunos, chamar atenção do aluno quanto ao comportamento e utilizar o momento para “organizar” materiais. A cuidadora permaneceu, como no período de observação, cuidando da disciplina do aluno Ráfaga.

Nossa vivência neste estudo aponta para a urgência da necessidade de avançar nos discursos para as práticas que se fundamentem em relações de dependências e trabalho colaborativos em contextos escolares que desejam se afirmar como inclusivos.

Em suas pesquisas, Pinto e Leite (2014) conceituam o trabalho colaborativo para o coletivo escolar, como trabalho em conjunto (dois ou mais sujeitos) que produz benefícios para o desenvolvimento profissional dos envolvidos, visando ao alcance do seguinte objetivo comum: a formação integral dos estudantes, em que a aprendizagem e a ampliação do êxito são as metas. O conceito pressupõe apoio mútuo, interação produtora de conhecimentos e de saberes e concretização de ações conjuntas entre os atores escolares. Ao conceito de trabalho colaborativo associam também conceitos de autonomia profissional e institucional, pressupondo-se que, com ele sejam geradas condições de melhoria de práticas profissionais, curriculares e organizacionais, em consequência de ações potencializadas pelo esforço coletivo em prol de objetivos comuns.

Outro aspecto levado em consideração pelas autoras sobre o conceito de trabalho colaborativo tem a ver com o que pode parecer uma dicotomia. O conhecimento de que o individualismo e a competitividade são prejudiciais às culturas de colaboração pode ocasionar a interpretação de que a abordagem colaborativa pressupõe a uniformização do pensamento e a supressão das individualidades. Entretanto, de

acordo com Fullan e Hargreaves (2001) e Leite (2006), por exemplo, a capacidade de desenvolvimento no âmbito individual é essencial à participação no projeto coletivo. O confronto de saberes e de concepções pedagógicas, na interlocução entre os professores, ao serem assumidos na sua relação com o projeto comum, pode trazer grande contribuição à cultura institucional e ao desenvolvimento profissional.

Ainda no desenvolvimento da cultura de trabalho colaborativo, há dois aspectos importantes a considerar, segundo Pinto e Leite (2014): o primeiro diz respeito a que a vivência de processos colaborativos pode ter repercussões mesmo em professores resistentes, desde que percebam resultados positivos; o segundo é a associação da mudança e da adesão a algumas características do processo vivido, as quais se configuram como formação tanto dos professores e funcionários da escola como dos líderes.

As pesquisadoras também analisaram a influência nas relações de trabalho, pois a inexistência de um projeto coletivo e de uma organização espaço-tempo para os encontros e articulações entre os professores incide no desenvolvimento do planejamento e na cultura de trabalho colaborativo. Assim, torna-se de suma relevância o envolvimento de gestores e professores para que se organizem e se constituam como comunidades de aprendizagem colaborativas. Dessa maneira, acreditamos que é possível criar condições para o desenvolvimento do trabalho colaborativo, evitando que esse conceito seja apenas um discurso da instituição.

Como vimos, o trabalho coletivo envolve responsabilidades individuais para a promoção da construção em redes. Podemos afirmar que ele requer mudanças na dinâmica do trabalho docente, em que a visão de construção de aprendizagens passa a ser uma construção coletiva, por meio das práticas colaborativas. Por ser uma prática pedagógica colaborativa e diferenciada, que possibilita o atendimento à diversidade, o ensino em multiníveis exige o comprometimento de todos. Martins (2010, p. 244) afirma:

A implementação de um Projeto em Multiníveis visa garantir melhores oportunidades de ensino-aprendizagem a todos os alunos, orientados pelos momentos de aprendizagens de cada um, independentemente das suas

especificidades; garantir aos professores e principalmente aos pedagogos a visualização de práticas pedagógicas diferenciadas, que favoreçam o reconhecimento das necessidades e estilos individuais dos alunos, bem como a utilização de uma variedade de estratégias.

Ainda conforme Martins, o trabalho com ensino em Multiníveis demanda, para o grupo de profissionais envolvidos, a importância de identificar os principais conceitos que têm de ser ensinados em um conteúdo; proporcionar aos alunos uma variedade de atividades, possibilitando-lhes exprimir sua compreensão e desenvolver meios de avaliação que correspondam aos diferentes percursos de desempenho dos alunos.

Martins (2010), afirma que, para a relevância deste tipo de projeto, faz-se necessário um clima de cooperação, de ajuda mútua, planejamento e um bom relacionamento dos profissionais da escola para discutir, organizar, interagir e planejar. Em nossa prática, infelizmente, não foi possível ver implantado o clima citado acima, porém desejamos acreditar que a percepção da necessidade de instalar na escola essa prática tenha sido despertada.

Complementarmente, Almeida (2012, p. 78) afirma-nos que uma aula em multiníveis deve sempre partir do contexto geral da turma, considerando todos os alunos em seu coletivo, de forma a garantir-se um currículo comum a todos.

Os momentos de atividade em níveis diferenciados podem ser realizados de diferentes formas de acordo com os objetivos do professor: alunos de um mesmo nível em grupo realizando cada um sua tarefa; alunos de um mesmo nível realizando uma só tarefa; realização de tarefas individualmente; alunos de diferentes níveis reunidos em grupo etc. (ALMEIDA, 2012, p. 78)

Ainda conforme Almeida (2010), em situações da prática, os interesses individuais dos participantes podem chocar-se com os interesses do grupo e assim, gerar conflitos. Na nossa atuação, não vivenciamos grandes conflitos, acreditamos que manter-se na passividade, possivelmente, foi uma opção no sentido de evitar confronto. Na situação em que a cuidadora manifestou e justificou a não participação do Ráfaga na atividade coletiva fora da sala (realização da salada de frutas), optamos por propor realizar a atividade com a presença do Ráfaga e, apresentamos a solução, em que, em caso de algum descontrole, o aluno retornaria para sala de aula.

Entendemos que a proposta de realizar ações que permitam a experimentação como prática de ensino, possibilita aos envolvidos analisar enquanto resultados as ações vivenciadas e, assim, propiciar mudanças, se necessárias, como recuar ou alterar a prática proposta. Assim, por meio da participação do aluno Ráfaga na atividade, ficou claro para a cuidadora que essa participação não ocorreu como ela previra, não sendo necessário, no entanto, recuar num outro momento com ação parecida, podendo ser ajustados alguns pontos. Assim esperamos que, em outras situações novas que possam emergir, a cuidadora tente, experimente, antes de inviabilizar alguma prática ainda não vivenciada.

O planejamento de aulas que contam com práticas de experimentos ou aulas de campo, deve ser decidido cuidadosa e prudentemente, ou seja, os membros devem estar de acordo não só em submeterem as ações às decisões democráticas do grupo, mas também em subscrevê-las por meio de seu livre compromisso. Presumimos que a presença alheia, como a nossa, apesar de colocarmos a necessidade da participação de todos, pode resultar em que os demais membros do espaço escolar se omitam e assim temos que agir na coordenação desses momentos. A pesquisa-ação empreendida nos colocou perante a esse desafio!

Acreditamos, como Martins (2010), que, a partir da autorreflexão organizada os professores possam constituir-se numa comunidade autocrítica de pesquisadores que investigam suas próprias práticas, em busca e da compreensão e transformação do currículo escolar, compreendido como o conjunto de práticas educativas que conduz as ações educativas na escola. Assim, após a realização da sequência “Que horas são?”, propusemos uma análise avaliativa, e, novamente houve consenso em se afirmar que as ausências de tempo para maiores discussões e parcerias influenciaram o planejamento e o envolvimento de profissionais de outras disciplinas como Educação Física, Artes e Música.

A atividade da realização da salada de frutas coletiva foi acompanhada pela diretora e pela supervisora, que demonstravam satisfação quanto ao envolvimento dos alunos. A diretora fotografava o momento e afirmava: “*Gosto assim! Esse momento é o de uma escola viva!*”

Ressaltamos a colaboração das profissionais como as da limpeza e da cozinha, que, com expressões de satisfação forneceram utensílios, demonstrando parceria na realização da atividade. A cuidadora e a professora Maria se preocuparam em manter a ordem, mas intervimos, deixando claro que, considerando a faixa etária dos alunos e o tipo de atividade, as falas ao mesmo tempo, bem como os conflitos para participarem em cada etapa deviam ser analisados como comportamento esperado.

A professora, a supervisora e a gestora, colocaram o fator tempo como impasse para o envolvimento delas nas atividades propostas. Elas disseram que, apesar de desejarem, não puderam acompanhar as aulas, devido a outros afazeres específicos da função. Já a professora Maria disse que faltou maior colaboração de demais profissionais, mas que entendia a dificuldade em organizar os tempos para haver essa colaboração, lembrando o episódio da interrupção da primeira aula da sequência didática, quando tivemos que ceder a sala para outra finalidade, o que denotava uma ausência de organização na escola. Dessa forma, compreendemos que o grande desafio de desenvolver a prática de ensino colaborativo, está em realizar a prática do planejamento participativo. São práticas interligadas e que necessitam exercitar o inter relacionar-se.

Nesse aspecto, vale retomar Elias (1994) quando afirma que, mesmo em grupo, aonde vamos constituindo redes, o homem não perde sua singularidade e, assim, poderá, por meio desse entrelaçamento, constituir novos fazeres e caminhos no percurso civilizatório. Ainda para o autor, o indivíduo está em formação e mudança constantes, o que significa que, assim como a sociedade, ele não é estático, nem terminado; ele também é processo.

Concordamos com Martins (2010), quando afirma que o cotidiano escolar é vivido por indivíduos em relação, que produzem e reproduzem encontros e, simultaneamente, desencontros. Assim, compreendemos também, como a autora, que o que ocorre no âmbito escolar, é muito mais o resultado das relações dos profissionais no dia a dia do que decisões isoladas de algumas pessoas.

Realizando um paralelo com as vivências na escola pesquisada, ao refletirmos sobre as inter-relações e seus desdobramentos com fatores e comportamentos, como o tempo, o diálogo, o planejamento, o indivíduo, e o coletivo da escola, surgiram algumas inquietações. Que objetiva essa escola? Como a estamos planejando? Como estamos implicados na escola que temos?

7.1 REFLEXÕES: SUBSÍDIOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM CONTEXTO

Como já dissemos anteriormente, a partir das observações e da análise da prática pedagógica que estava sendo implementada na escola, organizamos e apresentamos para a supervisora Ana, um texto intitulado “O trabalho colaborativo e Ensino Multiníveis pela via das inter relações: Caminho possível para a aprendizagem de todos”. Sugerimos que a professora da sala do 1º Ano A, a professora especialista em Educação Especial, a supervisora pedagógica e nós, fizéssemos um breve estudo objetivando reflexões coletivas sobre “Inter-relações e trabalho colaborativo”, pois tínhamos a clareza da impossibilidade de envolvimento dos demais profissionais da escola devido à organização de horários para planejamento.

A diretora e a supervisora Ana, após contato com o texto, demonstraram interesse que o estudo fosse estendido a todos profissionais da escola, observando que os assuntos abordados no texto eram pertinentes para todo o grupo. Disseram-nos que iriam pensar numa forma de organização para viabilizar os momentos de estudos. Ao questionarem sobre nossa disponibilidade para conduzir o estudo, acenei com a possibilidade de nos adequarmos aos horários da escola.

Na semana seguinte, a supervisora Ana explicou que a Secretaria de Educação do Município (SEM), por meio do setor de Educação Especial, estava ofertando um curso de **Formação Continuada em Práticas Inclusivas** e que havia vários profissionais da escola participando. Disse-nos que ao ler o texto elaborado por nós, observou que seu conteúdo se encaixava com a proposta do projeto que teriam que desenvolver como atividade da formação. Prosseguiu dizendo que havia conversado

com o grupo da SEM e com as colegas de curso e que estavam todas entusiasmadas com a oportunidade de contar com a nossa participação.

Nossos encontros ocorreram em três momentos. O primeiro momento com os profissionais ocorreu no pátio externo da escola. Iniciamos fazendo a apresentação compacta da nossa pesquisa de mestrado, em andamento e do curso de formação, sendo enfatizado o projeto a ser desenvolvido na escola sobre práticas inclusivas. A partir dessa apresentação, houve consenso que seria pertinente a nossa parceria para a realização do nosso estudo.

Ainda nesse primeiro momento, quanto às possíveis ações a serem desenvolvidas para atender a proposta de formação e para propiciar a nossa colaboração nas práticas pedagógicas, a discussão ocorreu de maneira linear, não havendo questionamento mais amplo sobre a proposta que apresentamos.

As ações ficaram especificadas da seguinte forma: cada professor realizaria o diagnóstico por turma, identificando os níveis de ensino a qual se encontravam os alunos; levantamento dos conteúdos a serem abordados em cada série/turma, no período letivo a serem realizadas as aulas com práticas seqüenciadas em multiníveis em que as professoras estivessem atuando na docência; planejamento das sequências em multiníveis. Ficou acordado que estes movimentos ocorreriam de maneira individual e nos momentos de planejamentos seriam compartilhados entre os membros do grupo envolvidos no projeto. Ficaram também marcados mais dois momentos para discussão do texto elaborado por nós.

Na manhã seguinte, compartilhamos com a supervisora Ana uma situação que, nos apresentou, diante desse novo contexto. A situação dizia respeito à professora Maria, pois devido à professora não estar realizando o curso de “Formação Continuada em Práticas Inclusivas”, não estaria assim no grupo de estudo do texto. Ana chamou a professora Maria e a colocou a par do referido curso, enfatizou a ideia da junção do projeto a ser desenvolvido na escola com a nossa parceria, sendo uma ação o estudo do texto, que estava previsto para ser feito entre ela, a supervisora, Maria e a mestranda. Ana seguiu explicando sobre o encontro do grupo ocorrido na noite anterior e convidou a professora Maria para que se juntasse a nós

no estudo do texto. A professora Maria disse ser inviável pelo fato de esse estudo ser realizado à noite, fora do seu horário de trabalho.

Durante nossa conversa, fomos surpreendidas, quando a professora relatou que também tinha que desenvolver uma prática como parte da formação do **Pacto de alfabetização na idade certa** (PNAIC), que participava. Ela informou também que a prática seria a elaboração de um planejamento e que já havia inclusive escolhido o livro. Ao perguntar a professora Maria, se ela possuía informações escritas sobre essa ação prevista no curso do PNAIC, a professora rapidamente se deslocou até a sua sala de aula, trouxe o material que solicitava práticas que envolvessem variadas disciplinas, não necessitando que fossem todas as disciplinas do currículo, desde que contemplasse os conteúdos programados para o devido período letivo.

Nesse momento, entrevistamos, colocando-nos à disposição para auxiliar Maria no planejamento e na execução desse planejamento. Entusiasmada, a professora Maria disse que, num planejamento em que contemplássemos várias disciplinas seria interessante que realizássemos também uma sequência didática. Este foi o primeiro momento em que sentimos a satisfação da professora Maria, mostrando-nos um livro de literatura infantil *Que horas são?* Deixando claro que gostaria de trabalhar utilizando o livro apresentado, pois para ela, poderia explorar sobre os assuntos “medidas de tempo” e “animais”.

Segundo Canário (2005, p.99):

[...] a produção de mudanças numa organização, numa organização social como a escola, implica não apenas mudar a ação individual, mas também o modo de pensar essa ação e, sobretudo, o modo como as ações individuais se articulam, entre si, num quadro de interdependência dos atores.

Nessa direção, faz-se primordial (re)pensar como vão sendo constituídas as inter-relações. Acolher, ceder, sugerir podem se apresentar como estratégias atribuídas em momentos oportunos, numa tentativa de articular e fomentar práticas coletivas onde reconheçamos a interdependência real e necessária entre os indivíduos que formam a figuração escolar. Ainda segundo Canário, “[...] trata-se de mudar os processos de interação social” (p.99). Entendemos como o autor, que essa visão do

processo de mudança, nos permite visibilizar as questões de como as escolas aprendem.

Em resposta à necessidade de trabalho colaborativo, numa escola que se afirma inclusiva, num questionário aplicado a professora Maria, ela se posicionou:

*Um espaço que oportunize o aluno a desenvolver suas habilidades para garantir o seu aprendizado e isso necessita de que **a equipe da escola esteja ajustada**, cada um cumprindo seu papel (QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROF. DO ENS. COMUM, grifos nossos)*

A partir desse posicionamento da professora Maria, entendemos que desenvolver ações de acordo com as atribuições das funções seja importante numa figuração escolar, porém acreditamos que a realização de um trabalho colaborativo e constituição de inte-relações numa perspectiva que atenda a este trabalho colaborativo, necessitam que os profissionais reconheçam que são interdependentes e se inter-relacionem .no contexto escolar, em coletividade.

Ainda se tratando de trabalho colaborativo, a supervisora Ana considera que a escola pesquisada está em ascensão, que busca a cada dia refletir, “[...] *que procura novas práticas pedagógicas e troca de experiências entre seus pares.*” (QUESTIONÁRIO APLICADO A SUPERVISÃO). Em relação ao planejamento numa perspectiva de trabalho colaborativo, a supervisora afirma:

Esses momentos configuram em troca de experiências que são de grande importância para o resultado que buscamos: que é aprendizagem e o sucesso escolar do aluno. Porém esse caminho não é fácil, pois me deparo com pessoas com diferentes pensamentos e resistentes, mas educação é processo e nesse caminhar persisto em manter a reflexão com o foco no desenvolvimento do aluno em conjunto com os envolvidos (QUESTIONÁRIO APLICADO À SUPERVISORA)

Como avançar da percepção de que, para construirmos uma escola reflexiva, que avalia e repensa suas práticas, se faz necessário que os indivíduos que a compõem sejam reflexivos, apenas com planejamento individual? Acreditamos que, em momentos coletivos, essas reflexões se fortalecem e podem se tornar uma experiência de formação rumo à prática da ação-reflexão-ação. Dessa forma, iniciamos o primeiro momento coletivo argumentando sobre a cooperação e o conhecimento mútuo.

Nesse sentido, pela via das inter-relações, portanto, com apoio nas contribuições da Sociologia Figuracional, elaborada por Elias, buscamos, junto com os profissionais da escola, constituir momentos de reflexão sobre trabalho colaborativo e ensino multiníveis.

Assim, no segundo encontro estudamos texto “O trabalho colaborativo e Ensino Multiníveis pela via das inter relações: Caminho possível para a aprendizagem de todos”, em que se apresentam reflexões a respeito de práticas que possam contribuir para a possibilidade da escolarização dos estudantes em contextos escolares que, a partir das diretrizes legais recentes, denominamos inclusivos.

Fomos realizando a leitura do texto, intercalada por falas nos momentos que os membros do grupo de estudo sentissem necessidade de intervir. Assim, colocamos que, de fato, no cenário atual, as políticas instituídas para a implantação da inclusão escolar fortalecem a necessidade de discussões e de estudos sobre possíveis práticas educacionais e pedagógicas que atendam ao maior número possível de estudantes nas salas de aula de ensino comum.

Destacamos que embora o processo inclusivo, defendido de maneira global pelos documentos internacionais e pela legislação educacional brasileira tenha conseguido romper a visão segregadora e caminhar no sentido de uma visão integradora, mesmo que de forma gradativa ou parcial no processo de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial, a prática da inclusão escolar desses alunos gerou e continua provocando muitos conflitos e questionamentos entre os profissionais do ensino.

Pudemos perceber que, no município pesquisado, a inclusão enfrenta também muitos desafios. Num questionário, em resposta à pergunta sobre os desafios enfrentados para a implementação da inclusão escolar no município, um membro do Conselho Municipal de Educação (CME), relatou:

São muitos os desafios à formação de uma equipe pedagógica fixa para EE, mas acredito que o maior desafio seja a interação entre as Secretarias Municipais na formação de uma equipe multidisciplinar que possa atender às demandas dessas crianças.

Infelizmente as ações não são contínuas, quando ocorre troca na equipe conseqüentemente ocorre mudança nas atividades da EE. Falta uma política de continuidade, uma Política Pública. (QUESTIONÁRIO APLICADO AO MEMBRO DO CME)

Durante o segundo encontro do grupo, corroborando com o pensamento do membro do conselho de educação, as professoras presentes, 1, 2, 3, 4 e 5 também concordaram sobre a existência de muitos conflitos e de variadas interpretações sobre a inclusão escolar, sendo citadas pela professora 2 como motivo de angústia, as funções de profissionais que existem atualmente devido à questão da inclusão, mas que não se firmam ou que ainda necessitam de maior participação e entrosamento na escola. Ela comparou as funções a um quebra-cabeça onde existem as peças, mas estas ainda não se encaixam. Nas discussões e reflexões desenvolvidas durante esse segundo encontro, acenamos para a professora 2 que este “encaixar”, possivelmente, seria o trabalho colaborativo que necessitava avançar e que, para isso, outros aspectos deveriam ser repensados, como o fator tempo.

As discussões nesse segundo encontro focalizaram a necessidade de redimensionamento do tempo no espaço escolar. Nessas discussões foi-se estacando dificuldades quanto ao fator “tempo”, tempo para realizar o coletivo, “planejar”, “realizar” ações coletivas, a supervisora Ana disse:

Temos pensado muito sobre este fazer coletivo, mas a escola tem uma dinâmica muito rápida! Você pode ver! Tem os projetos do município, tem os da esfera estadual! Esse mesmo sobre energia! Pegou-nos de surpresa! E cada profissional tem seus horários, uns trabalham em outras escolas. Não há horário previsto para esta coletividade (DIÁRIO DE CAMPO, GRUPO DE ESTUDO, NOV, 2015).

Nesse momento, a diretora se juntou ao grupo e, ao ouvir a conversa interveio dizendo que a escola é uma instituição viva e dinâmica. Assim, para ela, o tempo é corrido, com inúmeras tarefas, mas que ela reconhece faltar tempo para a equipe sentar, planejar e realizar mais ações coletivas. Afirmou ainda que “[...] dentro do possível tudo é compartilhado e bons projetos são desenvolvidos no âmbito escolar”.

Entre esses conflitos e questionamentos, citamos durante o estudo, questões desde a acessibilidade, passando pela formação do professor, pelos recursos e materiais

didáticos, e, principalmente, a nosso ver, pela mudança na concepção de homogeneidade no processo de ensino e de aprendizagem, reverberando a necessidade do diálogo e da colaboração entre profissionais que atuam nos espaços escolares. Afirmamos que perceber as necessidades faz parte e é um momento importante no fluxo temporal, mas pensar e iniciar movimentos para gerar as mudanças, talvez, seja o nosso maior desafio.

O “Tempo” tem sido um dos assuntos mais discutidos no âmbito escolar. Os profissionais se queixam do excesso de atividades e demandas a serem cumpridas num tempo determinado, culminando esse excesso em uma corrida contra o tempo para cumprimento dessas ações no período letivo escolar. Na escola pesquisada, essas queixas são constantes, de acordo com falas já citadas. Elias (1989, p.84, grifo do autor) constata que:

[...] o que chamamos **tempo**, é em primeiro lugar, um marco de referência que serve aos membros de certo grupo e em última instância, a toda humanidade, para instituir ritos reconhecíveis dentro de uma série contínua de transformações do respectivo grupo de referência ou também, de comparar certa fase de um fluxo de acontecimentos [...].

Refletimos junto ao grupo que sendo o tempo um marco de referência, ele contribui para cumprir os direcionamentos do indivíduo nos grupos e a regulação da convivência humana, ou seja, das inter-relações. Porém, o homem é construtor do tempo, sendo que, atividade, tempo e sujeito não podem ser separados. Nesse fluxo temporal histórico, o homem, pode e deve repensar suas ações, assumindo-se como sujeito no processo de construção da sua história e também do tempo.

Em relação à questão do tempo, Elias (1989, p.111), entende que assim como o tempo, homem e natureza são indissociáveis e “tempo e espaço são símbolos conceituais de certos tipos de atividades e instituições sociais que permitem aos homens orientarem-se diante de posições ou distâncias entre estas posições que acontecimentos de todo tipo tomam...”. Assim sendo, para compreender o tempo, faz-se necessário compreendê-lo no contexto onde o mesmo ele é produzido. Ou seja, devemos considerar o espaço ou a configuração onde ocorrem as relações sociais.

Pelo que pudemos observar, na escola pesquisada, possivelmente, as possibilidades as transformações no fluxo do tempo poderão ocorrer de maneira mais lenta, devido ao fato do grupo ainda não ter conseguido se organizar para as discussões e trabalhos mais coletivos.

De fato, em uma das questões apresentadas no questionário, a qual indagamos sobre o modo de organização para a formação e o planejamento das práticas docentes, a diretora nos informou que a cada 15 dias é feito um momento individual com cada professor no horário do Planejamento, mas que reconhece que os profissionais necessitam de mais tempo para planejamento, incluindo os planejamentos coletivos.

No estudo, ao abordarmos a importância das formações, dos planejamentos e do trabalho colaborativo, práticas para as quais o tempo é imprescindível. Acreditamos que essas práticas se apresentam como possibilidades para, aos poucos, ocorrer alteração de comportamentos pela via da reflexão/ação/reflexão, e nas quais todos os envolvidos se vêem e se colocam como parte do processo educativo, a supervisora Clara interveio:

As formações ofertadas pelo sistema de ensino municipal são convites, e há necessidade de atualização de certificações em formação e o professor faz opção de participação de acordo com sua situação profissional na rede de ensino. Os profissionais que se encontram próximos das aposentadoria ou com conquistas efetivas no plano de carreira podem se sentir mais confortáveis em recusar as formações ofertadas pela rede! (DIÁRIO DE CAMPO, NOV. DE 2015)

Acreditamos como Tardif (2002, p. 54) que o saber docente é um saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana. Assim, podemos pressupor que os momentos de formação dos profissionais devem considerar o compartilhamento das reflexões sobre suas práticas, com o qual esses momentos se tornarão mais enriquecidos e produtivos.

A formação continuada é um momento propício para estudar, discutir os vários saberes citados por Tardif (2004). Além dos saberes disciplinares (que são os saberes identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento

(Linguagem, Ciências exatas, Ciências humanas, biológicas e outros), os saberes curriculares (que são os programas geridos pela escola), há os saberes da formação profissional (relacionados aos conhecimentos pedagógicos, o saber fazer) e os saberes experienciais (saberes que resultam do próprio exercício profissional). As junções dos saberes curriculares e disciplinares potencializam os saberes experienciais, pois legitimam suas práticas.

No terceiro e último encontro do grupo, abordamos ainda no estudo do texto, o assunto do trabalho colaborativo, a supervisora Clara disse:

Nós já temos a prática de desenvolver trabalhos assim; desenvolvemos projetos temáticos como esse “da energia” e vários outros. A professora 2 realizou um lindo trabalho com sequência didática sobre “saúde bucal” no ano passado. Os níveis dos alunos, nós já realizamos, pois fazemos os diagnósticos dos alunos mensalmente (DIÁRIO DE CAMPO, NOV. 2015)

A professora 4 complementou:

Ter conhecimento sobre o trabalho em sequências didáticas nós temos, os diagnósticos são feitos, mas, apesar de vez em quando eu trabalhar com atividades diferenciadas, para Marcos, nunca usei o diagnóstico para este fim. É difícil trabalhar assim devido ao correr-corre do dia a dia... (DIÁRIO DE CAMPO, NOV., 2015)

Durante o terceiro encontro, o fluxo do estudo seguiu com a leitura do texto, sendo os questionamentos e explicações, função nossa. Observamos que as supervisoras e diretora realizavam suas pontuações acerca do assunto, e as professoras limitavam suas participações a partir das considerações já realizadas pelas supervisoras e diretora, dando como encerradas as discussões.

Ainda nesse último encontro, realizamos um breve resumo dos espaços e serviços que a escola dispõe para os alunos, público-alvo da educação especial. Ressaltamos a importância da otimização dos espaços e lançamos um questionamento sobre a potencialização dos serviços oferecidos nesses espaços. Apesar do silêncio instaurado, impossibilitando uma discussão, propusemos que o grupo refletisse no cotidiano escolar, ou em momentos organizados, em relação aos serviços prestados na escola. Disse que esse movimento de reflexão poderia vir a ser uma oportunidade de ressignificar as práticas da escola.

Possivelmente, não fazer colocações no momento, nos pareceu ter sido a postura escolhida pelos membros do grupo de estudo, evitando causar tensões ou conflitos, ou ainda tentando demonstrar a existência de um espaço harmônico.

Num questionário sobre a questão das inter-relações em espaços que se firmam como inclusivos, a diretora apontou:

O desafio é grande e entendo que precisa ser melhorado. Embora seja pouco percebido, as pedagogas planejam as atividades de acordo com as especificidades dos alunos público-alvo. Dialogamos com as famílias sempre que necessário. Dialogamos com outros profissionais que assistem os alunos público-alvo (psicólogos, neurologistas, fonoaudiólogas e outros). Todos os profissionais de Educação da escola se envolvem no sentido de prevenir, cuidar, proteger, auxiliar de modo seguro nas necessidades e outros (QUESTIONÁRIO APLICADO À DIREÇÃO).

Reconhecemos que são grandes os desafios quanto às inter-relações, pois é a partir delas que serão impulsionados o diálogo, o trabalho colaborativo, enfim, a prática da coletividade na configuração escolar. Porém, considerando os tempos, os espaços físicos e o pensamento de Elias, observamos que, ao propor esse alargarmos quanto à compreensão dos processos humanos e sociais, também adquirimos um conhecimento mais sólido acerca desses processos. Assim, é na prática das inter-relações que possivelmente iremos vencendo esses desafios.

Ao final do terceiro encontro, abordamos brevemente sobre as práticas pedagógicas em sequências didáticas. Cada professora participante do momento do estudo comentou sobre o tema e os conteúdos contemplados na elaboração desse planejamento. Tive a oportunidade de relatar as atividades que vinha desenvolvendo juntamente com a professora Maria. Informamos que nos dias seguintes, período da realização das atividades naquela turma, também participaríamos de um planejamento com a professora Maria na turma do 1º Ano B no turno vespertino. A professora 4 solicitou-me um texto que tratasse do tema “energia” e relatou algumas idéias sobre atividades a serem propostas. Ainda foi solicitado pela referida professora um texto que tratasse da interdisciplinaridade. Fiquei de enviar a professora e assim encerramos o terceiro encontro.

Ao finalizar os encontros, observamos que os assuntos abordados, provavelmente, incidirão nas revisitações das práticas desenvolvidas na escola,

Acreditamos, com base nas consultas feitas às obras de Elias, que as respostas e/ou indícios para o que denominamos de transformação encontram-se atrelados às interações, as quais desencadeiam mudanças nas estruturas sociais, no caso a estrutura escolar.

Enfim, destacamos a importância de praticar a coletividade compreendendo-a como algo além de um agrupamento de indivíduos. Essa experiência investigativa nos possibilitou compreender a coletividade com a grandeza e a sutileza do “tear de fios” e, assim, constituir, no fluxo dos processos, redes de interdependência!

Entendemos que, no período em que desenvolvemos este trabalho, os comportamentos que se evidenciaram nos apontavam para a existência de condicionamentos e padrões institucionalizados nas inter-relações escolares, como o desagrado, a antipatia, a repugnância, o medo ou a vergonha. Esses padrões, ao serem alimentados, vão *modelando* os indivíduos.

Porém, acreditamos que esses comportamentos possam ser redirecionados a partir da constituição de espaços de diálogo, podendo surgir um *novo padrão* em que indivíduos, em configurações, se transformem. Reconhecemos que os novos padrões não surgem da noite para o dia; são resultados de processos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões, discursos e apontamentos, por mais delimitados trazem sempre a sua incompletude, pois, enquanto sujeitos que os produzem e deles são produtos, estaremos sempre nos compondo, constituindo e reconstituindo; enfim, estaremos sempre inacabados. Nesse sentido, as reflexões, as possíveis análises, as problematizações e os desafios apresentados neste texto assumem o caráter da provisoriedade e da transitoriedade de um sujeito inacabado.

Ao tomarmos como base os pressupostos da Sociologia Figuracional, evidenciamos nossa percepção de que os indivíduos estão interligados pela própria existência humana. Conforme Elias (1994, p. 184), “[...] dizer que os indivíduos existem em configurações significa dizer que o ponto de partida de toda investigação sociológica é uma pluralidade de indivíduos, os quais, de um modo ou de outro, são interdependentes.”

Ao retomar, portanto, a questão que orientou essa investigação, podemos vislumbrar alguns apontamentos e/ou caminhos das inter-relações num contexto escolar inclusivo. De acordo com as análises que realizamos, os profissionais, tanto a professora do ensino comum, quanto à professora especialista encontram-se numa dinâmica em que as ações ocorrem muito mais no âmbito individual, marcado por restritas iniciativas de constituir um movimento de (re) criação de oportunidades para construção de elos e práticas em benefício da escola como inclusiva.

Vale destacar que este estudo nos permitiu compreender que a inter-relação entre a professora especialista e a professora do ensino comum, conforme queríamos analisar, não se dá em um vazio histórico sociológico. Essa inter-relação se concretiza em contexto. Por isso, para analisar a relação entre esses dois profissionais tornou-se fundamental considerar as relações na escola, sem perder de vista a política municipal e, particularmente, a forma como essa política se concretizava na escola por meio do serviço de apoio.

Observamos a forma como a pessoa Maria estava marcada pela precarização do trabalho docente, situação social que delineava seus modos de atuar com o Ráfaga, mas também de mediar o trabalho da cuidadora Joana em sala de aula. Fica para nós uma evidência de que, muitas vezes, a desistência de ser professor, constitui elemento importante no aprofundamento sobre as dificuldades em garantir uma escola para todos.

Por outro lado, destacamos que uma grande dificuldade para a realização de um trabalho coletivo, diz respeito ao modelo fragmentado de organização do trabalho escolar, em que cada profissional realiza parcelas do trabalho sem uma integração com as demais áreas envolvidas. Este modelo parece-nos, estar arraigado nas práticas em variadas figurações, e principalmente na escola pesquisada.

As discussões trazidas pela vivência na escola pesquisada nos permitem outros apontamentos que expressam dificuldades, como também, conquistas.

Apontamos como aspecto potencializador, a existência da Sala de Recursos Multifuncionais com materiais pedagógicos, a sala de leitura com acervo para a devida faixa etária, público da escola com as obras de literatura, o Laboratório de Informática Educacional (LIED), com a disponibilidade de computadores com jogos pertinentes para o processo ensino aprendizagem, o espaço para as ações do Programa “Mais Educação”. Acreditamos que a existência desses espaços denota a concepção de uma escola que atenda o aluno na sua complexidade e individualidade. Entendemos também que a existência desses espaços implica a equipe escolar pensar estratégias para o seu funcionamento.

Quanto aos “serviços” ofertados na escola, destinados aos alunos com deficiência, referenciamos como conquistas, pois a escola conta com uma Sala de Recursos Multifuncionais e com a presença de uma professora especialista, contando também com a presença de duas profissionais na função de cuidadora. Porém, reiteramos, salta aos olhos, a ausência de uma organização escolar que permita aos profissionais acima citados, e demais profissionais da escola, momentos que possam discutir para que, possivelmente, seja construído um espaço que conjugue a coletividade. Essas constatações nos instigam a pensar sobre o acompanhamento e

suporte que o sistema de ensino e a escola oferecem ao professor, para que as práticas desenvolvidas avancem para realização do aprendizado de todos os alunos.

Identificamos nas práticas organizativas da classe do 1º Ano A, um espaço de silenciamento, marcado pela prática cotidiana das cópias do quadro e pela necessidade de controle disciplinar. Observamos que na dinâmica da sala de aula do 1º Ano A, estava marcada pela busca de controle na conduta dos alunos numa estrutura de comportamento, em que as participações ocorriam de maneira apática.

Nesse fluxo a qual nos encontramos, compreender os desafios da educação contemporânea seja na esfera macro das políticas públicas, seja na esfera micro, na organização e práticas escolares, implica entender que “[...] ‘diferenciar a pedagogia’ é oferecer a cada um dos meios de apropriar-se dos saberes respeitando suas necessidades específicas e acompanhando-os o melhor possível em sua trajetória de aprendizagem”. (MEIRIEU, 2005, 122). Esse entendimento poderá auxiliar no desenvolvimento de práticas que considerem as individualidades oportunizando através desse entendimento e práticas de “diferenciação da pedagogia”, que o fluxo civilizatório caminhe numa perspectiva de educação para todos, ou seja, educação inclusiva.

Reconhecemos ser esse um processo lento e complexo, pois exigirá um movimento de “permissão”, em que cada indivíduo entre no jogo, permitindo assim mudar de posição, refazer caminhos, ora recuar, ora avançar, mas envolver-se com o jogo.

Com relação à política do município no que se refere à instituição dos profissionais de apoio à escolarização do público alvo da educação especial, o município conta com a resolução nº 12/2014, que no seu artigo 15 do capítulo IV, descreve os serviços e profissionais, sendo esses, o auxiliar da educação especial, cuidador, intérprete de libras, professor bilíngüe e professor de Braille. Ainda nessa mesma resolução no art. 27 do capítulo XI trata das Salas de Recursos Multifuncionais.

Considerando as ações do setor de Educação Especial do município de São Mateus/ES, estabelecidas pelo planejamento anual, especificando os objetivos, metas, estratégia, e demais organização, apresenta-nos como um município com

compromisso com a política destinada ao público-alvo da Educação Especial. Com relação aos profissionais da área, este plano apresenta abrangentes finalidades contempladas através do objetivo de “orientar, acompanhar e avaliar os profissionais que atuam com alunos público alvo da educação especial” e especifica que a estratégia constará de “reunir periodicamente com os profissionais da educação especial: Professoras de Atendimento Educacional Especializado (AEE); Auxiliares de Educação Especial; Cuidadores; Intérprete de LIBRAS; Professores Domiciliares.” A meta estabelecida para as ações citadas acima é “atender 100% os profissionais que atuam na Educação Especial. Ao analisar as falas da cuidadora e da professora do Atendimento Educacional Especializado, percebemos que elas não foram contempladas com ações previstas nesse planejamento. Assim, podemos pressupor que há uma divergência entre o planejado e realizado. Mesmo considerando as flutuações inerentes ao fluxo do percurso, havemos de considerar também os movimentos que são realizados para a direção encaminhada.

Observamos, contudo, alguns entraves quanto a instituir estes profissionais no âmbito escolar, pois a cuidadora parece ter pouca clareza das suas atribuições, mesmo havendo a definição das atribuições da sua função na Lei Complementar nº 073/2013 no grupo II - cargos de nível médio – CNM-A, onde se apresenta a descrição sintética e atribuições da função do cuidador.

Constatamos também dúvidas na instituição dos profissionais para atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial, de acordo as necessidades de cada aluno. Como apontado pela professora Maria em relação ao aluno Ráfaga, pois para a professora, o mesmo necessitaria do atendimento de um professor auxiliar e não de um cuidador, baseado nas demandas apresentadas por Ráfaga. Esses entraves, acreditamos que estão implicados tanto na dinâmica da escola quanto na dinâmica da política municipal por meio das inter-relações entre ambas as configurações, que se resultam do entrelaçamento e interdependência, nos modos do atendimento aos alunos público-alvo da educação especial.

Diante de nossa tentativa em colaborar para criar e recriar práticas pedagógicas inclusivas reiteramos a compreensão de Elias, que enquanto pessoa singular, estamos presas as outras, por vivermos em permanentes dependência funcional.

Dessa forma, a nossa concepção sobre práticas inclusivas e necessidade de trabalho colaborativo se realizou tanto na sala de aula do 1º Ano A, quanto no âmbito escolar, como práticas possíveis, pois se deram pelo entrelaçamento com demais profissionais como a professora Maria e a supervisora Ana. Assim acreditamos que o “diálogo” e a participação dos alunos nas atividades propostas por nós, poderão culminar, em alterações, que lentamente poderão se constituir em transformações nas práticas docentes, na figuração escolar.

Durante nossa pesquisa, nos deparamos com situações que nos forçaram a refazer caminhos e buscar novos jeitos de caminhar. Nessa direção, apontamos algumas arestas, alteramos caminhos, decidimos priorizar dados que em outros momentos pareciam não ser tão importantes assim. Fomos proporcionados pela perspectiva eliasiana, o entendimento de que o percurso de uma pesquisa é formada por nós e pelos outros. Nesta cadeia ampla ocorrem mudanças a qualquer momento, esse acontecimento se dá pelas influências das transformações sociais, e de ordem política e econômica.

Estivemos na escola após o término das nossas atividades investigativas. Foi um momento para agradecimento e confraternização mútua. Ao final conversamos com a diretora e as supervisoras que desejaram saber sobre a finalização do trabalho desenvolvido. Num diálogo aberto, abordamos sobre alguns pontos para reflexão, sendo nesse diálogo, a ‘escola’ como “construção coletiva”, o centro de nossas reflexões. Referenciamos alguns aspectos vivenciados, onde a ausência de interação e trabalho colaborativo apareceu como fatores que contribuíram para as ações não terem obtidos resultados mais satisfatórios.

Na oportunidade desse “retorno” à escola, afirmamos que para a constituição de espaço escolar inclusivo, deverão ocorrer movimentos complexos, individuais e generalizados, e que, esses movimentos possibilitarão mudanças, recriando novos espaços. Porém, para ocorrer esses movimentos, faz-se importante e necessário a existência da oportunidade da construção de elos entre os profissionais e demais segmentos, isto é, por meio das inter-relações estabelecidas no contexto escolar.

Os diálogos estabelecidos durante nossa investigação nos leva a considerar a perspectiva de Canário (2005, p.99) quando afirma que:

[...] a produção de mudanças numa organização como a escola, implica não apenas mudar a ação individual, mas também o modo de pensar essa ação e, sobretudo, o modo como as ações individuais se articulam, entre si, num quadro de interdependência dos atores.

Nessa direção, faz-se primordial (re)pensar como vão sendo constituídas as inter-relações. Acolher, ceder, sugerir podem se apresentar como estratégias atribuídas em momentos oportunos, numa tentativa de articular e fomentar práticas coletivas onde reconheçamos a interdependência entre os indivíduos que formam a figuração escolar. Ainda segundo Canário (2005, p.99) “[...] trata-se de mudar os processos de interação social”. Entendemos como o autor, que essa visão do processo de mudança, nos permite visibilizar as questões de como as escolas aprendem. Observamos que, individualmente, todos, e cada um, na escola pesquisada, contribuem, mas há necessidade de organização para mais interação e trabalho colaborativo.

Em síntese, das Reflexões efetuadas neste estudo, destacamos que as inter-relações na configuração escolar, são pautadas por tensões, por sentimentos e concepções individuais que implicam no delineamento da organização dos espaços, materiais e práticas desenvolvidas no espaço escolar. As mobilizações e crenças para o favorecimento de práticas inclusivas que favoreçam a escolarização do aluno com deficiência intelectual, ocorrerá pouco a pouco.

Assim, concluir essa etapa formativa significa para nós, e talvez para outros indivíduos, uma oportunidade de repensar, modificar nossas práticas e relações, o que nos coloca diante de grandes dilemas. Queremos, mesmo que a relação fique mais aberta. Estamos mesmo dispostos a colocar em xeque nosso lugar na figuração?... Trata-se de um problema/tensão vivido em qualquer relação humana! O que ganho e o que perco quando ocorre um tensionamento mais explícito dos indivíduos, capaz de movimentar a balança de poder na figuração que constituo com os “outros”?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. **Supervisão da prática pedagógica**. 2. ed. Coimbra: Almedina, 2003.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2004.

ALMEIDA, Mariangela Lima de. **Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar: Entre o agir comunicativo e o agir estratégico**. 2010. 233 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

ALMEIDA, Mariangela Lima de. **A construção de conhecimentos na/pela pesquisa ação: implicações para a prática pedagógica em educação especial na perspectiva da inclusão**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16., 2012, Campinas/SP. Anais... Campinas/SP: Junqueira & Marin, 2012.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Programa de educação inclusiva: Direito à diversidade**. A fundação filosófica. VI. Brasília: Ministério da Educação Especial, 2004.

BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2007.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008.

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. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988

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/Seesp. **Educação Inclusiva; Direito à Diversidade**. Documento orientador. Brasília, 2005. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>>.

BARBIER, Renné. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2007

BEDAQUE, S. A. de P. **O atendimento educacional especializado no processo de inclusão escolar na rede municipal de ensino de Mossoró/RN**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal/RN, 2011

BORGES, C. S. **Atendimento Educacional Especializado e os processos de conhecimento na escola comum**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória/ES, 2014.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. **A invisibilidade da juventude na vida escolar**. *Perspectiva*, Florianópolis, v.22, n. 02, p. 325-343, jul./dez. 2004.

CANÁRIO, Rui. **O que é a escola? Um “olhar” sociológico**. Porto: Porto Editora, Ltda.- 2005

LEITE, Carlinda (2006). **Entre velhos desafios e novos compromissos, que currículo para a formação de professores?** In SILVA A. et al. (Orgs.), *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social*. Recife: Edições Bagaço, 277-298.

COTONHOTO, L. A. **Currículo e atendimento educacional especializado na Educação Infantil: Possibilidades e desafios à inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória/ES, 2014.

DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos indivíduos**. Organizado por Michael Schoter; tradução: Vera Ribeiro; revisão técnica e notas Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1994.

_____. **O Processo civilizador, volume I: uma história dos costumes**. Tradução de Ruy Jungmann; Revisão e Apresentação: Renato Janine Ribeiro. – 2.ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FULLAN, Michael; HARGREAVES. **Por que é que vale a pena lutar?: o trabalho de equipa na escola**. Trad. de Jorge Ávila de Lima. Porto: Porto Editora, 2001.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007.

GODOY, Arilda S., **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**, IN Revista de Administração de empresas, V. 35, nº 2, Mar./Abr. 1995 a, p. 57-63

HONORATO, Tony. **Individualização e Internalização Segundo Norbert Elias e Lev Semenovich Vigotski**. (s.d). Disponível em: <<http://www.uel.br/grupoestudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anas8/artigos/TonyHonorato.pdf>> Acesso em 14 Jul. 2014.

JESUS, D. M. **O que impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas?** In: BATISTA. CR; CAIADO, K.R.M.; JESUS, D. M de. (org.). Educação Especial: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Editora mediação, 2008.

JESUS, VIEIRA, EFFGEN, **Pesquisa-Ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia**, Educação e Realidade, Porto Alegre, v.39, n.3, 2014

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. NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: MULTIPLICIDADE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, 6., 2011, Nova Almeida. 2011. Anais... Nova Almeida: SNPEE, 2011. v. 1, p. 1-17

KIRSCHNER, Tereza Cristina. **Lembrando Norbert Elias**. Textos de História, vol. 7, nº 1/2, 1999.

LANDINI, Tatiana Savoia. **Jogos Habituais – Sobre a noção de Habitus em Pierre Bourdieu e Norbert Elias**. In: X Simpósio Internacional Processo Civilizador – 2007 Campinas – São Paulo.

MARQUES, Maria José Diogenes Vieira. **A Importância da Disciplinaridade, Interdisciplinaridade, Transdisciplinaridade, transversalidade e Multiculturalidade para a Docência na Educação**. Anais do II Seminário de Pesquisa do NUPEPE Uberlândia/MG p. 274-29121 e 22 de maio 2010.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEIRIEU, P. **Aprender sim,... mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: Teoria, passos e fidedignidade**. Ciência e saúde coletiva, 17(3): 621-626 2012

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis, Vozes, 2012.

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

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, I. A. de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social**. Editora Vozes, Petrópolis/ RJ, 2004.

_____. **A Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização. Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em : 06/02/2016.

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização**. Caderno 03/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

PADILHA, Anna Maria Lunardi, OLIVEIRA, Ivone Martins de. (Orgs.) **Educação para todos: As muitas faces da Inclusão Escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

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.

PESSÔA. **A escola é nossa. Ciências**, 1º ano, Karina Alessandra, Leonel Delvai Favalli.- São Paulo: Scipione, 2011.- (Coleção a escola é nossa)

PORTO, Patrícia Padilha. **Caracterização do atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional: Um estudo do contexto Paranaense**. Dissertação (Mestrado em Educação). _ Programa de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina. Londrina/PR, 2014.

PINTO, Carmem Lúcia Lascano, LEITE, Carlinda Leite. **Trabalho Colaborativo: um conceito polissêmico**. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 19, n. 3, p. 143-170, set./dez. 2014

PINTOR, Nelma A.M.; LHERENA JUNIOR, Juan Clinton; COSTA, Valdelúcia Alves. **Educação e saúde: um Diálogo Necessário às políticas de Atenção Integral para Pessoas com Deficiência**. In: *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria, v.25, n. 43, p. 203-216, maio/ago. 2012

SÁ, Elizabet, Dias. A educação inclusiva no Brasil: sonho ou realidade?. In: **Revista Espaço Acadêmico**. Ano II, nº 14, Julho de 2002. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/014/14csa.htm>>. Acesso em: 07 agosto 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social. São Paulo: Boitempo, 2007.

SÃO MATEUS. **Lei Orgânica do Município de São Mateus – ES**. São Mateus: Prefeitura Municipal de São Mateus, 2011.

_____. **Contornos da Educação Especial no Município de São Mateus – ES**. São Mateus, ES: Secretaria Municipal de Educação, 2012.

_____. Lei Nº 1242/2013. “**Estabelece as Diretrizes Orçamentárias para o Exercício de 2014**”. 2013. Disponível em: <http://www.saomateus.es.gov.br/site/leis/Leis%20Municipais_2013_Lei%201.242_4f1bd17e-ad51-4a44-9270-306ff1fcea07.pdf>. Acesso em: 07 agosto 2014.

_____. **Lei nº 1.517/2015**. “Regulamenta e estabelece normas de atendimento aos alunos Públicos alvo da Educação Infantil E Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Educação De São Mateus”

_____. **Lei Complementar 073/2013**. DISPÕE SOBRE O Plano de cargos e carreiras do cargo técnico administrativo da Prefeitura Municipal de São Mateus, estado do Espírito Santo.

_____. **Decreto nº 7. 950/2015**. Reduz gastos da municipalidade.

_____. **RESOLUÇÃO nº. 04, de 02 de abril de 2008**. Regulamenta e estabelece normas de alunos com necessidades educativas especiais nas instituições de educação infantil e ensino fundamental e dá outras providências.

_____. **Resolução nº 12/2014**, regulamenta e estabelece normas de atendimento aos alunos público alvo da educação especial nas instituições de educação infantil e ensino fundamental do sistema municipal de educação de São Mateus.

_____. **Plano de ações de Trabalho para o Ano de 2015**. São Mateus: Secretaria Municipal de Educação, s/d.

SANTOS. **A escola é nossa. Alfabetização matemática**, 1º ano. Fábio Vieira dos Santos, Jackson da Silva Ribeiro, Karina Alessandra Pessôa.- São Paulo: Scipione,2011.- (Coleção a escola é nossa)

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOBRINHO, R. C. **A relação família e escola a partir da processualidade de um fórum de famílias de alunos com deficiência**: contribuições de Norbert Elias.

2009. 202 f. **Tese (Doutorado em Educação)** – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VIANNA, Alexander Martins. **A Atualidade Teórica de Norbert Elias para as Ciências Sociais**. Revista Espaço Acadêmico, nº 49, 2005.

Vieira, Alexandro Braga, **Currículo e educação especial : as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos** / tese (doutorado em Educação) Programa de pós graduação em Educaç. – 2012.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZIVIANI, Mariza Carvalho Nascimento, CORRÊA, Monica Isabel Carleti Cunha. **Inter-relações constituídas entre profissionais do ensino comum e da Educação Especial nos contextos escolares**. In: COLÓQUIO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E PESQUISA- História, Política, Formação e Práticas Pedagógicas 2, 2015, Sorocaba/SP- **Anais...** Sorocaba/São Paulo, UFSCAR, 2015

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Sr (a) está participando da pesquisa intitulada: Interdependência e colaboração em contextos escolares inclusivos, que tem como objetivo analisar as inter-relações dos profissionais em contextos de escolarização de estudantes em situação de deficiência intelectual. Este é um estudo baseado na pesquisa-ação colaborativo-crítica. 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 serão utilizados apenas NESTA pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Sr (a) não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Não haverá riscos de qualquer natureza relacionada à sua participação. O benefício relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área de Educação Especial.

Sr(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o e-mail das pesquisadoras responsáveis podendo esclarecer suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação.

Desde já agradecemos!

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.

São Mateus, ___/___/201

Participante

Mariza C. N. Ziviani (Mariza.cnz@gmail.com)

APÊNDICE B – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO APLICADO A PROFESSORA DO ENSINO COMUM E A PROFESSORA ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL (SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS), E AO CUIDADOR DA ESCOLA “PRIMEIROS PASSOS”

Pesquisa: **Interdependência e colaboração em contextos escolares inclusivos**

Mestranda: Mariza Carvalho Nascimento Ziviani

Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Célio Sobrinho – PPGE/UFES

Mariza.cnz@gmail.com

- A. Qual a sua formação? Como vem ocorrendo a formação para o exercício da sua função no município em que atua?
- B. Como você entende a inclusão escolar?
- C. Como analisa a implantação da inclusão escolar na instituição escolar em que atua?
- D. Como analisa a função que exerce no contexto da educação inclusiva?
- E. Quais os desafios vivenciados no desenvolvimento da sua função no contexto da escola?
- F. De acordo seu entendimento, como deveria ocorrer à inclusão escolar?
- G. Como analisa o desenvolvimento do estudante com deficiência intelectual em contextos escolares inclusivos?
- H. Comente sobre as inter-relações e trabalho colaborativo em contextos escolares que se denominam inclusivos?

APÊNDICE C – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO APLICADO A DIRETORA E SUPERVISORAS DA ESCOLA “PRIMEIROS PASSOS”

Pesquisa: **Interdependência e colaboração em contextos escolares inclusivos**

Mestranda: Mariza Carvalho Nascimento Ziviani

Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Célio Sobrinho – PPGE/UFES

Mariza.cnz@gmail.com

- A. Qual a sua formação e quanto tempo atua na função que desempenha na escola?
- B. Qual seu entendimento sobre inclusão escolar?
- C. Como ocorre no sistema municipal de ensino, a oferta de formação para a função que exerce na escola?
- D. Conhece a política do município sobre a educação especial? Como ocorreu este conhecimento?
- E. Na atuação da sua função, quais desafios que se apresentam inclusão escolar?
- F. Como analisa seu espaço de trabalho em função de um espaço para a efetivação da inclusão escolar?
- G. A instituição escolar em que atua oferece anteparos para que a inclusão escolar ocorra? Quais são eles? Como funcionam?
- H. Como é realizado o planejamento, acompanhamento e avaliação dos alunos público alvo da Educação especial da escola? (atendidos na sala de recursos e os não atendidos)
- I. Como a equipe gestora/pedagógica da escola avalia o desempenho ou resultados do desenvolvimento dos alunos público alvo da educ. especial a partir da implantação das salas de recursos? Justificar.
- J. Comente sobre planejamento e trabalho colaborativo no contexto da escola.
- K. Comente sobre trabalho colaborativo e inter relações no contexto da escola.

APÊNDICE D – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO PARA MEMBRO DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CME)

Pesquisa: **Interdependência e colaboração em contextos escolares inclusivos**

Mestranda: Mariza Carvalho Nascimento Ziviani

Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Célio Sobrinho – PPGE/UFES

Mariza.cnz@gmail.com

- A. Quando foi conselheiro, que segmento representou?
- B. Em que período ocorreu o seu mandato, e quantos mandatos do CME você esteve atuando?
- C. Nas legislações que tangem a Educação Especial no município, como analisa a evolução das mesmas?
- D. Quais mudanças significativas analisa que ocorreu a partir da resolução 11/2012 para a resolução 12/2014? Há justificativas para a alteração da nomenclatura de **Profissional de apoio** quanto à formação dos profissionais (**§ 8º. Art. 28.**) para **Auxiliar de Educação Especial (Art.26 § 8º.)**? Quais?
- E. Considerando a política da Educação Especial no sistema Municipal de Educação de São Mateus, quais os desafios enfrentados para a inclusão escolar no município?
- F. O CME possui informações de como estão sendo implementadas nas escolas do sistema de ensino municipal os serviços contemplados na legislação da Educ. Especial do município? (Auxiliar de Educação, cuidador, sala de recursos multifuncionais, atendimento domiciliar, serviços de itinerância e outros).
- G. Considerando as legislações e práticas que vem sendo implementadas no município de São Mateus para a Educ. Especial, como analisa a educ. Especial numa perspectiva inclusiva no município na atualidade?

APÊNDICE E – TEXTO APRESENTADO PARA ESTUDO NA ESCOLA “PRIMEIROS PASSOS”

O trabalho colaborativo e Ensino Multiníveis pela via das inter relações: Caminho possível para a aprendizagem de todos

Mariza Carvalho Nascimento Ziviani
Mestranda em Educação no PPGE/UFES
Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Célio Sobrinho

I INTRODUÇÃO

Este texto busca apresentar reflexões a respeito de práticas que possam contribuir para a possibilidade da escolarização efetiva dos estudantes em contextos escolares que denominamos inclusivos. Pois, a partir dos movimentos e cenário atual, das políticas instituídas para a implantação da inclusão escolar, fortalece a necessidade de discussões e estudos sobre possíveis práticas educacionais e pedagógicas que atendam um maior número possível de estudantes.

Embora o processo inclusivo, defendido de maneira global pelos documentos internacionais e pela legislação educacional brasileira, tenha conseguido romper a visão segregadora, e caminhar no sentido de uma visão integradora, seja gradativa ou parcial no processo de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial, a prática da inclusão escolar desses alunos gerou e continua ainda com muitos conflitos e questionamentos.

Dentre estes conflitos e questionamentos, podemos citar vários, desde a acessibilidade, passando para a formação do professor, recursos e materiais didáticos e principalmente a nosso ver, a mudança da concepção de homogeneidade e o diálogo e colaboração na e entre profissionais nos espaços escolares.

Segundo Bedaque (2011), o paradigma educacional presente na sociedade atual – o da inclusão – orienta quanto aos seus princípios, o da aceitação e dos direitos, porém, tais princípios exigem dos contextos educativos: mudanças de concepções sobre o que é ensinar e aprender; do papel da escola, do professor, dos gestores,

do aluno e da família; das relações entre os envolvidos no processo educativo. Tem implicado, também, na aquisição de novas habilidades e competências para o trabalho educativo, considerando a diversidade dos alunos.

Nesse sentido, pela via das inter relações e a luz da sociologia figuracional de Elias, buscamos constituir momentos de reflexão sobre trabalho colaborativo e ensino multiníveis, pois acreditamos assim como (JESUS, SÀ, 2010, p.17) que propostas nascidas daqueles que, estando na prática, são capazes de movimentos críticos-reflexivos. A prática da tríade ação/reflexão/ação poderá possibilitar a (re) significação de fazeres instituídos nos espaços escolares regular.

Para Padilha e Oliveira (p.52; 2013), a expressão “educação para todos,” que domina os documentos das políticas, tanto internacionais quanto nacionais [...] nem nossa constituição, nem as leis e os decretos garantem que o ensino seja universalizado “[...] cada um deve se esforçar conforme suas possibilidades e diferenças”. Esse esforço e fazer, ao nosso olhar, envolvem cada vez mais um maior número de profissionais e escolas, ocorrendo por meio das inter-relações, sendo conscientes ou não.

II ASPECTOS DAS TESES ELISIANAS – AS INTER RELAÇÕES COMO REDE DE INTERDEPENDÊNCIA

Acreditamos que a atenção que Elias dispensa à análise das inter-relações entre os indivíduos e à concepção de sociedade como uma composição de todos nós, sendo cada um de nós um ser entre os outros, em muito pode contribuir nos estudos quanto à análise e compreensão de alguns aspectos das inter-relações nos espaços inclusivos escolares que contam com a colaboração do professor especialista em educação especial.

Por meio das inter-relações, os homens vão historicamente se civilizando e, nessas próprias relações, vão alterando e/ou ponderando seu comportamento, pois o “homem” está sempre se constituindo. Nesse processo histórico, não há uma

sequência de fatos, e sim situações que ora consolidam, ora transformam conhecimentos, conceitos e fazeres humanos.

Ainda de acordo com Elias (2011), no estudo dos fenômenos sociais e históricos, o que se deve buscar é o nexos estruturado entre os indivíduos e seus atos, em que os homens singulares não perdem o seu valor pela sua condição de singulares, eles não são tratados como indivíduos isolados, independentes dos demais; muito menos são vistos como sistemas fechados, do mesmo modo que se constituem os eventos históricos. Ainda segundo o autor, as figurações sociais são sempre incompletas, expressam-se por um fluxo contínuo.

[...] as figurações que os indivíduos formam em sua convivência mudam bem mais lentamente do que os indivíduos que lhes dão forma, de maneira que homens mais jovens podem ocupar a mesma posição abandonada por outros mais velhos. Assim em poucas palavras, figurações iguais ou semelhantes podem muitas vezes ser formadas por diferentes indivíduos ao longo de bastante tempo e isso faz com que tais figurações pareçam ter um tipo de “existência” fora dos indivíduos [...] (ELIAS, 2001, p.51)

Assim, em Elias, a processualidade civilizatória não ocorre de forma linear e evolutiva, mas de modo contínuo, com impulsos e contraimpulsos alternados conforme o equilíbrio das tensões vividas nas figurações sociais. É que nas figurações sociais, “[...] planos e ações, impulsos emocionais e racionais de pessoas, constantemente se entrelaçam de modo amistoso ou hostil [...]” (ELIAS, 2011, p.194). O processo civilizatório é construído historicamente, e como tal, sujeito a mudanças de percursos e a alterações.

Outra questão trazida por essa perspectiva teórica e que pode nos ajudar no desenvolvimento de nosso estudo refere-se à noção elisiana de que o comportamento das pessoas poderá ser mais satisfatoriamente entendido, quando vinculado à compreensão das configurações e teias de interdependência de variados tipos, como famílias, escolas, cidades e outros. No prefácio de sua obra *Processo Civilizador* em 1968, Elias, citado por Vianna (2005) afirma:

A rede de interdependência entre os seres humanos é o que os liga. Elas formam o nexos do que é aqui chamado configuração, ou seja, uma estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes. Uma vez que as pessoas são mais ou menos dependentes entre si, inicialmente por ação da natureza e mais tarde através da aprendizagem social, da educação, socialização e necessidades recíprocas socialmente geradas, elas existem,

poderia [sic] nos arriscar a dizer, apenas como pluralidades, apenas como configurações. Eis o motivo por que... não é particularmente frutífero conceber os homens à imagem do homem individual. Muito mais apropriado será conjecturar a imagem de numerosas pessoas interdependentes formando configurações (isto é, grupos ou sociedades de tipos diferentes) entre si.

Nesse sentido, configura-se na escola, espaço em que as interdependências se tornam cada vez mais explícitas. Os sujeitos, profissionais, cada um em suas diferentes funções, ou seja, em suas individualidades, se socializam e se constituem interdependentemente, objetivando ações que favoreçam a proposta da educação. Essa pluralidade ou junção de pessoas dá-se, em Elias, no que se denomina "figuração". Assim, Elias (2011, p. 70-71) utiliza-se da imagem de uma rede de pesca para apresentar o conceito de figuração:

[...] Uma rede é feita de múltiplos fios ligados entre si. No entanto, nem o conjunto desta rede, nem a forma que cada um dos diferentes fios assume se explicam a partir de apenas um destes fios, nem de todos os diferentes fios em si; eles se explicam unicamente por sua associação, sua relação entre si. [...] a forma de cada fio se modifica quando se modificam a tensão e a estrutura do conjunto da rede. E, no entanto essa rede de pesca não é nada além da reunião de diferentes fios; e ao mesmo tempo, cada fio forma, no interior do toda uma unidade em si; ele ocupa ali um lugar particular e toma uma forma específica.

Desta forma, a relação entre o professor do ensino comum e o professor especialista em Educação Especial é uma associação em que, como ocorre com os fios à rede, cada profissional, em sua função, se modifica, podendo, assim, modificar toda a estrutura dos espaços escolares. Cada um seria como um fio que, ao entrelaçar-se aos outros, formaria uma nova estrutura, a rede, que é a junção de diferentes fios, e constituiria a nova configuração, que seria a reunião de diferentes pessoas.

Ressaltamos, porém que, de acordo com Elias (2011, p.51), “[...] as figurações que os indivíduos formam em sua convivência mudam bem mais lentamente do que os indivíduos que lhes dão forma”. Dialogando com nossa intenção de pesquisa, observamos que ações e percepções dos profissionais podem mudar, inicialmente, no âmbito individual e somente depois, e lentamente, podem trazer contribuições para uma mudança mais abrangente na figuração que esse profissional constitui com os outros. Decorre daí a importância da mediação coletiva. Afinal os homens mudam a si e aos outros nas relações e em coletividade.

Na inter-relação dos docentes, o do ensino comum e o especialista em Educação Especial, as opiniões e tensões se fazem importantes e necessárias na dinâmica do pensar conjuntamente o eu, o nós e o eles. Afinal,

[...] cada pessoa singular está realmente presa; está presa por viver em permanente dependência funcional de outras; ela é um elo nas cadeias que ligam outras pessoas, assim como todas as demais, direta ou indiretamente. São elos nas cadeias que o prendem. Essas cadeias não são visíveis e tangíveis como grilhões de ferro. São mais elásticas, mais variáveis, mais mutáveis, porém, não menos reais e de certo não menos fortes (ELIAS, 1994, 23).

Nesse processo civilizatório vão se desencadeando na escola e no cenário educacional condições e circunstâncias que favorecem o (re) pensar de práticas que objetivam possibilitar a inclusão de todos os alunos no processo de escolarização.

III A PRÁTICA COLABORATIVA NOS ESPAÇOS ESCOLARES INCLUSIVOS

Concordamos com Almeida (2004) quanto a reconhecer que o processo de construção de um trabalho a partir da colaboração de todos não é fácil, são poucos que permitem a si essa possibilidade de trabalhar em equipe. Esta “permissão” poderá ocorrer por meio de momentos de formação dos profissionais. Almeida (2004, p.244) nos diz:

Isso implica: construção de espaços para reflexão crítica, flexibilização e criação de canais de informação nas escolas, alianças e apoios entre os profissionais e implementação de políticas públicas de valorização e formação docente. Portanto, precisamos conceber a formação continuada dos educadores como elemento crucial para a (re) construção da instituição escolar.

Esses momentos de formação e estudos aos poucos poderão ocorrer alteração de comportamentos pela via da reflexão/ação/reflexão, onde todos envolvidos se vêem e se colocam como parte do processo educativo.

Segundo Almeida (2010), são três conceitos atribuídos à pesquisa-ação por um número expressivo de autores: a **colaboração**, a **crítica** e a **emancipação**. Pela crítica e pela colaboração, a pesquisa-ação, a qual estamos envolvidas, pode possibilitar-nos processos que levem a mudanças que vão se constituindo no diálogo entre teoria e prática. Pois o envolvimento com o outro na resolução de um

problema concreto é visto como meio que permite a aprendizagem pela mediação.

Portanto:

Argules, Hughes e Schumm (2000) definem ensino colaborativo como uma abordagem educacional, onde os professores de educação especial e regular se responsabilizam pelo planejamento e avaliação do ensino para um grupo heterogêneo de estudantes (com e sem necessidades educacionais especiais) (MANZINI, 2006, p. 31)25.

Para Manzini (2006, p.32), o princípio básico da colaboração envolve compromisso dos professores, dos administradores da escola, do sistema escolar, e da comunidade. A implementação do trabalho colaborativo na escola envolve tempo, suporte, recursos, pesquisas, monitoramento e, acima de tudo, persistência, mas que o componente principal é o tempo, tempo para planejar, tempo para desenvolvimento e tempo para avaliação.

Em suas pesquisas, Pinto e Leite (2014) atribuem ao conceito de trabalho colaborativo para o coletivo escolar, como trabalho em conjunto (dois ou mais sujeitos) produz benefícios para o desenvolvimento profissional dos envolvidos, visando ao alcance do seguinte objetivo comum: a formação integral dos estudantes, em que a aprendizagem e a ampliação do êxito são as metas. O conceito pressupõe apoio mútuo, interação produtora de conhecimentos e de saberes e concretização de ações conjuntas entre os atores escolares. O conceito de trabalho colaborativo associa-se também conceitos de autonomia profissional e institucional e pressupõe que com ele sejam geradas condições de melhoria de práticas profissionais, curriculares e organizacionais, em consequência de ações potencializadas pelo esforço coletivo em prol de objetivos comuns.

Outro aspecto a ser levado em consideração pelas autoras sobre o conceito de trabalho colaborativo tem a ver com o que pode parecer uma dicotomia. O conhecimento de que o individualismo e a competitividade são prejudiciais às culturas de colaboração pode ocasionar a interpretação de que a abordagem colaborativa pressupõe a uniformização do pensamento e a supressão das individualidades. Entretanto, de acordo com Fullan e Hargreaves (2001) e Leite (2006), por exemplo, a capacidade de desenvolvimento no âmbito individual é

essencial à participação no projeto coletivo. O confronto de saberes e de concepções pedagógicas, na interlocução entre os professores, ao serem assumidas na sua relação com o projeto comum, podem trazer grande contribuição à cultura institucional e ao desenvolvimento profissional.

Ainda no desenvolvimento da cultura de trabalho colaborativo, há dois aspectos importantes a considerar, segundo Pinto e Leite (2014): o primeiro diz respeito a que a vivência de processos colaborativos pode ter repercussões mesmo em professores resistentes, desde que percebam resultados positivos; o segundo é a associação da mudança e da adesão a algumas características do processo vivido, as quais implicam formação tanto dos professores e funcionários da escola como dos líderes

As pesquisadoras também analisaram quanto a influencia nas relações de trabalho, pois, a inexistência de um projeto coletivo e de uma organização espaço-tempo para os encontros e articulações entre os professores incidem no desenvolvimento do planejamento e cultura de trabalho colaborativo. Assim, faz-se de suma relevância, o envolvimento de líderes e professores para que se organizem e se constituam como comunidades de aprendizagem colaborativas. Desta maneira, pressupomos que é possível criar condições para o desenvolvimento do trabalho colaborativo, evitando que este conceito seja apenas um discurso da instituição.

IV O ENSINO EM MULTINÍVEIS

Como vimos, o trabalho coletivo envolve responsabilidades individuais para a promoção da construção em redes. Podemos afirmar que o mesmo requer mudanças de cultura de trabalho, onde a visão de construção de aprendizagens, passa a ser uma construção coletiva, por meio da práticas colaborativas. Por ser uma prática pedagógica colaborativa e diferenciada, que possibilita o atendimento a diversidade, o ensino em multiníveis exige o comprometimento de todos. Para Martins (p. 244, 2010):

A implementação de um Projeto em Multiníveis, visa garantir melhores oportunidades de ensino-aprendizagem a todos os alunos, orientados pelos

momentos de aprendizagens de cada um, independentemente das suas especificidades; garantir aos professores e principalmente aos pedagogos a visualização de práticas pedagógicas diferenciadas, que favoreçam o reconhecimento das necessidades e estilos individuais dos alunos, bem como a utilização de uma variedade de estratégias.

Ainda conforme Martins, o trabalho com ensino em Multiníveis, demanda para o grupo de profissionais envolvidos a importância de identificar os principais conceitos que têm de ser ensinados em um conteúdo; proporcionar aos alunos uma variedade de atividades, possibilitando-lhes exprimir sua compreensão e desenvolver meios de avaliação que correspondessem aos diferentes percursos de desempenho dos alunos.

Martins (2010), afirma que para a relevância deste tipo de projeto, faz-se necessário um clima de cooperação, ajuda mútua, planejamento e um bom relacionamento dos profissionais da escola para discutir, organizar, interagir e planejar. Dessa forma, compreendemos que o grande desafio de desenvolver a prática de ensino em multiníveis, está em realizar a prática do planejamento participativo. São práticas interligadas e que necessitam exercitar o inter relacionar-se, e de acordo com Elias, mesmo em grupo, aonde vamos constituindo redes, o homem não perde sua singularidade e assim poderá por meio desse entrelaçamento constituir novos fazeres e caminhos no percurso civilizatório.

Concordamos com Martins (2010), quando afirma que o cotidiano escolar é vivido por indivíduos em relação, que produzem e reproduzem encontros e, simultaneamente, desencontros. Assim, compreendemos também, como a autora que o que ocorre no âmbito escolar, é muito mais o resultado das relações dos profissionais no dia a dia, do que decisões isoladas de alguns elementos.

Segundo Almeida (2012, p. 78), uma aula em multiníveis deve sempre partir do contexto geral da turma, considerando todos os alunos em seu coletivo de forma a garantir-se um currículo comum a todos.

Os momentos de atividade em níveis diferenciados podem ser realizados de diferentes formas de acordo com os objetivos do professor: alunos de um mesmo nível em grupo realizando cada um sua tarefa; alunos de um mesmo nível realizando uma só tarefa; realização de tarefas individualmente; alunos de diferentes níveis reunidos em grupo etc. (ALMEIDA, 2012, p. 78)

Ainda conforme Almeida (2010), em situações da prática, os interesses individuais dos participantes podem chocar-se com os interesses do grupo e assim, gerar conflitos. A ação deve ser decidida cuidadosa e prudentemente, ou seja, os membros devem estar de acordo não só em submeterem às decisões democráticas do grupo, mas também em subscrevê-las por meio de seu livre compromisso. Acreditamos assim como a autora que, a partir da autoreflexão organizada os professores possam constituir-se numa comunidade autocrítica de pesquisadores que investigam suas próprias práticas, em busca da compreensão e transformação do currículo escolar, compreendido como o conjunto de práticas educativas que conduz as ações educativas na escola e, por sua vez, revelam-se excludentes diante dos princípios que a regem: o da homogeneização e o da classificação.

V CONSIDERAÇÕES E APONTAMENTOS

Ao tratar em possíveis caminhos que vão ao encontro a questionamentos sobre práticas que atentam aos princípios da “educação para todos” ou da “educação inclusiva, percebe-se uma via paralela, pois os caminhos vão se revelando também numa construção coletiva.

Emerge conflitos e demandas quanto aos aspectos da necessidade de mudanças de paradigmas e concepções de educação. Nesse contexto, estudar, conhecer e refletir sobre o fazer coletivo exige dos profissionais um olhar além de si mesmo e da sala de aula. Exige romper com a cultura do “eu” e caminhar rumo a cultura do “nós”. Esse percurso permeia por refletir sobre as próprias ações, sobre o tempo, as estruturas e organização do espaço que denominamos como escolar.

Como Elias demonstra com o paralelo da rede, cada fio é único, é diferente, porém ao entrelaçá-lo, eles se associam e formam novas estruturas. Assim poderá ocorrer com cada profissional ao se propor a realizar um trabalho colaborativo. Sendo essa interdependência necessária para a formação de uma figuração, no caso, a escola.

O trabalho colaborativo requer deixar de lado o individualismo, porém a individualidade contará muito para a construção coletiva, pois cada “um” contribuirá

com suas vivências e conhecimentos, prevalecendo ao final o resultado da participação individual que surgirá modificada, assim como os fios se transformam em redes. As inter relações, assim como a interdependência, são primordiais para a construção de espaços coletivos.

Esta construção poderá sofrer variadas alterações, alternâncias e de modo contínuo, pois é um processo histórico. Estas alterações surgem das observações e perspectivas construídas nesse contexto, pois cada indivíduo possui suas próprias percepções e caminhar. Para uns, fazer parte da rede pode ser espontâneo, para outros uma lenta necessidade e ainda para outros, a comodidade de permanecer sem o trabalho de construir rede, poderá se manter por um maior tempo. O que poderá garantir uma participação efetiva na participação de trabalho colaborativo?

De acordo com pesquisas de autores buscados por nós, na própria construção colaborativa, poderá ir emergindo possíveis, avaliações e sentimentos positivos, como o resultado de maiores aprendizagens dos alunos e também do professor, bem como a segurança e satisfação pessoal do trabalho coletivo. Aos poucos, com o tempo, surgirão alterações em cada fio na construção total da rede.

Nesse fazer coletivo, o ensino em multiníveis, vem ao encontro de proporcionar ações pedagógicas que contemplem todos em suas singularidades. E assim como a rede e os professores, os alunos como diferentes fios poderão sofrer alterações.

Enfim, pensarmos em práticas que contemplem todos os alunos exige mudanças no contexto do trabalho a ser desenvolvido e ao ser construído coletivamente, as vozes e às vezes de todos, poderá possibilitar a construção de olhares e práticas que resignifique os padrões instituídos e arraigados nos contextos escolares que atendia anteriormente um público homogêneo. Para novas demandas, exigem-se novas práticas, não é possível obter resultados diferentes, desenvolvendo as mesmas práticas e ações.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALMEIDA, Mariangela Lima de. **Formação continuada como processo crítico reflexivo-colaborativo**: possibilidades de construção de uma prática inclusiva. 2004. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

ALMEIDA, Mariangela Lima de. **Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar**: Entre o agir comunicativo e o agir estratégico. 2010. 233 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

BEDAQUE, S. A. de P. **O atendimento educacional especializado no processo de inclusão escolar na rede municipal de ensino de Mossoró/RN**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal/RN, 2011.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos indivíduos**. Organizado por Michael Schoter; tradução: Vera Ribeiro; revisão técnica e notas Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1994.

_____. **O Processo civilizador, volume I: uma história dos costumes**. Tradução de Ruy Jungmann; Revisão e Apresentação: Renato Janine Ribeiro. – 2.ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

JESUS; VIEIRA; EFFGEN. **Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica**: Em busca de uma epistemologia. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 771-788, jul./set. 2011

LANTIMAN; ROCHA; VICENTE; ALMEIDA – Práticas pedagógicas em Educação Especial: Possibilidades a partir do trabalho colaborativo.

MANZINI, E. J. (Org.) **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006, v, 1, p. 29 a 41.

Políticas, práticas pedagógicas e formação: dispositivos para a escolarização de alunos(as) com deficiência / Agda Felipe Silva Gonçalves ... [et al.] ; organizadores, Denise Meyrelles de Jesus, Maria das Graças Carvalho Silva de Sá. - Vitória, ES: EDUFES, 2013.

PADILHA, Anna Maria Lunardi, OLIVEIRA, Ivone Martins de. (Orgs.) **Educação para todos: As muitas faces da Inclusão Escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

PINTO; LEITE. **Trabalho Colaborativo: um conceito polissêmico- Conjectura**: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 19, n. 3, p. 143-170, set./dez. 2014.

**APÊNDICE F – PROJETO DE ESTUDO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
PRIMEIROS PASSOS**



**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS
Escola: EMEF “Primeiros Passos”**

**PRÁTICAS COLABORATIVAS, SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E ENSINO
EM MULTINÍVEIS: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA ESCOLARIZAÇÃO
DE TODOS**

**SÃO MATEUS - ES
2015**

Professora 1
Professora 2
Professora 3
Professora 4
Professora 5
Supervisora Ana
Supervisora Clara
Mestranda

**PRÁTICAS COLABORATIVAS, SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E ENSINO
EM MULTINÍVEIS: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA ESCOLARIZAÇÃO
DE TODOS**

Projeto pedagógico apresentado ao Setor da Educação Especial da SME de São Mateus, como requisito parcial para obtenção de carga horária do curso de formação continuada em Práticas Inclusivas.

**SÃO MATEUS
2015**

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	
1 IDENTIFICAÇÃO	
1.1 DA ESCOLA.....	
1.2 DO PROJETO.....	
2 JUSTIFICATIVA	
3 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	
3.1 COMPETÊNCIAS.....	
3.2 HABILIDADES.....	
4 DESENVOLVIMENTO	
5 CRONOGRAMA	
6 RECURSOS	
6.1 RECURSOS MATERIAIS.....	
6.2 RECURSOS HUMANOS.....	
7 AVALIAÇÃO	
7.1 COM RELAÇÃO AOS ALUNOS.....	
7.2 AVALIAÇÃO DO PROJETO.....	
8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
9 ANEXOS	

INTRODUÇÃO

Este projeto emergiu como requisito parcial do curso de “Formação continuada em Práticas inclusivas”, ofertado pela Secretaria Municipal de Educação (SME), e do encontro das discussões da pesquisa de mestrado em andamento, sendo a EMEF “Primeiros Passos” o campo da qual ocorre a referida pesquisa.

Muito se tem discutido sobre a Educação Especial numa perspectiva inclusiva, bem como é possível registrar alguns avanços. Dentre o que podemos apontar como avanço, a presença de estudantes com deficiências no ensino comum, tem aumentado visivelmente. Porém, somente a presença desses alunos e alunas com deficiência juntamente com os estudantes, ditos normais, não validam a afirmativa da inclusão escolar. Sabemos que a constituição Federal afirma sobre a garantia de todos os educandos no direito ao acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, de acordo com a capacidade de cada um (art. 208). Assim, torna-se evidente a necessidade de desenvolver práticas de ensino que acolham as peculiaridades de cada aluno, tendo ou não deficiências.

Assim, esse estudo aconteceu com o desenvolvimento de sequências didáticas com o ensino de multiníveis, que favorece o ensino-aprendizagem de todos os alunos, proporcionando uma variedade de atividades por meio de cooperação e planejamento.

1 IDENTIFICAÇÃO

1.1 IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

Nome da Escola: EMEF “Primeiros Passos”

Nome do (a) Diretor(a):

Total de Alunos por Turno:

- Matutino: 115

- Vespertino: 113

- Total de Alunos Público Alvo da Educação Especial:

1 aluno no Matutino

2 alunos no Vespertino

1.2 IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO

Título do Projeto: Práticas colaborativas e sequências didáticas em multiníveis:
Caminhos possíveis para escolarização de todos

Turnos de Atendimento no Projeto:

O projeto será desenvolvido nos turnos matutino e vespertino

Nº de Alunos Atendidos no Projeto: 92 alunos

Espaço Físico Utilizado para Desenvolver o Projeto:

Dependências da EMEF “Primeiros Passos”

Período de Execução do Projeto:

Outubro a novembro de 2015

Vínculo do(s) Professor (es) Responsável (eis):

2 JUSTIFICATIVA

A educação numa perspectiva inclusiva tem conseguido avanços significativos, em especial a legislação, seja a nível federal, numa macro esfera ou numa micro esfera como as legislações dos municípios. Paralelo as legislações, temos assistido algumas mudanças, como o romper da visão segregadora, caminhando rumo a visão integradora, bem como tímidas iniciativas a favor da escolarização de estudantes público alvo da Educação Especial, rumo a inclusão escolar.

O que nos impulsiona a pensar, discutir e planejar a cerca do “Trabalho Colaborativo”, “Sequências Didáticas” e “Ensino em Multiníveis”, é a percepção da necessidade de continuar avançando para a efetivação da inclusão escolar. Acreditamos que as práticas pedagógicas pensadas para atingir a todos os alunos com suas histórias de vida e assim suas subjetividades, ainda se apresentam como desafios para implementação da política da inclusão escolar.

Tomamos como fundamental para a realização dessas práticas acima citadas, ou outras a serem emergidas objetivando a inclusão, o trabalho colaborativo como pano de fundo. Pois o mesmo apresenta-se como via de diálogo, potencializando o saber individual na construção coletiva, em redes, para que assim as instituições escolares se firmem como espaços e contextos inclusivos.

3 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

3.1 COMPETÊNCIAS

- Compreender o contexto escolar e buscar reflexões a partir de uma prática coletiva;
- Ampliar a participação dos envolvidos no contexto escolar (professores, diretora, pedagoga e funcionários) no trabalho coletivo e ações colaborativas;
- Planejar o ensino em multiníveis, oportunizando o ensino-aprendizagem a todos os alunos.

3.2 HABILIDADES:

- Planejar atividades em multiníveis para atender toda turma em suas necessidades educativas;
- Organizar e aplicar sequências didáticas e Ensino em multiníveis na prática, da EMEF “Primeiro Passos”;
- Estabelecer parceria com os profissionais da escola para desenvolver ações colaborativas;
- Refletir sobre as práticas pedagógicas que possibilitem a inclusão dos alunos com ou sem deficiência.

4 DESENVOLVIMENTO (METODOLOGIA PROPOSTA)

O desenvolvimento dar-se a por meio de etapas, previamente planejadas e construídas coletivamente;

Inicialmente será realizada a apresentação do projeto a cerca da temática “inclusão”, como requisito parcial de um curso de formação continuada em práticas inclusivas ofertado pela SME e a pesquisa de mestrado em andamento na linha de pensamento “Diversidade e Práticas Pedagógicas Inclusivas” do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE/UFES)

Discussão coletiva e realinhamento das diretrizes do projeto solicitado pela SME e dos objetivos da pesquisa de mestrado em andamento, para que em consonância, sejam discutidas e planejadas práticas e ações a serem desenvolvidas, bem como um cronograma para execução;

Estudo do texto como parte integrante da pesquisa de mestrado: “O trabalho colaborativo e ensino em multiníveis pela via das inter-relações: Caminho possível para aprendizagem de todos”.

Levantamento dos conteúdos a serem abordadas em cada série/turma, no período letivo a serem realizadas as aulas com práticas sequenciadas em multiníveis em que as professoras envolvidas estejam atuando;

Diagnósticos do desenvolvimento dos alunos das séries/turmas em que as professoras envolvidas no projeto estejam atuando;

Pesquisas e planejamentos das sequências didáticas por série/turma, considerando os níveis diagnosticados, ou seja, em multiníveis, envolvendo os professores das respectivas séries/turmas, supervisoras, gestora e mestrandas do PPGE/UFES;

Aplicação das sequências didáticas em multiníveis nas turmas/séries em que as professoras envolvidas no projeto atuam, com a participação das supervisoras pedagógicas e mestrandas PPGE/UFES;

Encontro coletivo para discussão e análise da aplicação das sequências em multiníveis, observações feita pelos envolvidos sobre aspectos de envolvimento, participação dos alunos;

5 CRONOGRAMA

Ações Desenvolvidas	Outubro	Novembro	Dezembro
Conversa entre equipe gestora sobre o projeto a ser desenvolvido	X		
Apresentação dos objetivos e andamento do curso de “Formação continuada em práticas inclusivas” e “Dissertação de mestrado em “Diversidade e práticas pedagógicas inclusivas”.	X		
Encontro do grupo participante para discutir sobre possíveis ações a serem desenvolvidas, tendo como referência a proposta das cursistas e colaboração da mestranda e elaboração de um cronograma.		X	
Encontro entre grupo, para estudo do texto: O trabalho colaborativo e Ensino Multiníveis pela via das inter relações: Caminho possível para a aprendizagem de todos		X	
Levantamento dos conteúdos a serem abordados em cada série/turma, no período letivo a serem realizadas as aulas com práticas sequenciadas em multiníveis em que as professoras envolvidas estejam atuando;		X	

Período para planejamento das sequências em multiníveis.		X	
Período para execução das atividades propostas nas sequências didáticas;		X	
Encontro coletivo para discussão e análise e avaliação da aplicação das sequências em multiníveis, observações feita pelos envolvidos sobre aspectos de envolvimento, participação dos alunos;			X

6 RECURSOS

6.1 MATERIAIS

- Texto para estudo;
- livros didáticos;
- Material impresso do PNAIC;
- Material impresso do “Curso de formação em práticas inclusivas”;
- Textos ou sugestões de atividades da internet.

6.2 HUMANOS

- Professoras cursistas;
- Gestora;
- Mestranda em “Diversidade e Práticas pedagógicas Inclusivas”;
- Alunos das respectivas turmas em que as professoras cursistas são docentes;
- Demais profissionais da escola (coordenadoras pedagógicas e diretora);

7 AVALIAÇÃO

7.1 COM RELAÇÃO AOS ALUNOS

A avaliação foi parte reflexiva de todo processo de aplicação do projeto. Aconteceram de maneira contínua com a observação dos alunos no desenvolvimento das atividades propostas, sendo elas orais ou escritas, de maneira individual e/ou coletiva, permitindo ao professor intervir ou replanejar as ações sempre que se fizeram necessárias, tendo como foco a inclusão de todos e a aprendizagem de acordo com os níveis de cada turma.

7.2 AVALIAÇÃO DO PROJETO

Este estudo buscou possíveis caminhos que vão ao encontro a questionamentos sobre a prática cotidiana escolar, por meio de uma construção coletiva reconhecendo a importância fundamental do papel do docente em parceria com os outros profissionais da Instituição, buscando o trabalho colaborativo, ou seja, uma perspectiva mais coletiva.

“Nesse fazer coletivo, o ensino em multiníveis, vem ao encontro de proporcionar ações pedagógicas que contemplem todos em suas singularidades, tanto os percursos dos professores quanto os percursos dos estudantes (com ou sem deficiência)”. (ZIVIANI, 2015, P.12)

Desse modo, nos estudos que aconteceram no decorrer do desenvolvimento do projeto emergiram reflexões que nos fez buscar ações que possibilita incluir todos os alunos no contexto escolar, em um fazer colaborativo e coletivo.

[...] uma rede é feita de múltiplos fios ligados entre si. No entanto, nem o conjunto desta rede, nem a forma que cada um dos diferentes fios assume se explicam a partir de apenas um destes fios, nem de todos os diferentes fios em si; eles se explicam unicamente por sua associação, sua relação entre si. (ELIAS, 2011, p.70-71)

8 REFERÊNCIAS

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos**. Organizado por Michael Schoter; tradução: Vera Ribeiro; revisão técnica e notas Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.1994.

ZIVIANI, Mariza Carvalho Nascimento. **O trabalho colaborativo e Ensino Multiníveis pela via das inter-relações: Caminho possível para a aprendizagem de todos**. Dissertação (Mestrado em Educação). PPGE. Universidade Federal do Espírito Santo/ES, 2015.

9 ANEXOS

9.1 Texto: O trabalho colaborativo e Ensino Multiníveis pela via das inter-relações: Caminho possível para a aprendizagem de todos.

9.1 Sequências Didáticas