

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

CARLINE SANTOS BORGES

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E OS
PROCESSOS DE CONHECIMENTO NA ESCOLA COMUM**

**VITÓRIA
2014**

CARLINE SANTOS BORGES

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E OS
PROCESSOS DE CONHECIMENTO NA ESCOLA COMUM**

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

**VITÓRIA
2014**

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

B732a Borges, Carline Santos, 1988-
Atendimento educacional especializado e os processos de
conhecimento na escola comum / Carline Santos Borges. – 2014.
199 f.

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

1. Conhecimento e aprendizagem. 2. Educação especial. 3.
Educação inclusiva. 4. Prática de ensino. I. Jesus, Denise Meyrelles
de, 1971-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de
Educação. III. Título.

CDU: 37

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

CARLINE SANTOS BORGES

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E OS PROCESSOS DE CONHECIMENTO NA ESCOLA COMUM

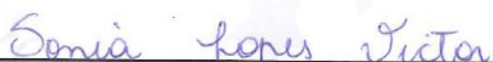
Dissertação apresentada ao Curso
de Mestrado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre em
Educação.

Aprovada em 29 de agosto de 2014.

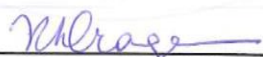
COMISSÃO EXAMINADORA



Professora Doutora Denise Meyrelles de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Sonia Lopes Victor
Universidade Federal do Espírito Santo



Professor Doutor Rogério Drago
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Rosana Carla do Nascimento Givigi
Universidade Federal de Sergipe

A todos os professores que buscam e lutam por uma Educação Inclusiva e a todos os estudantes, assim como “Jordan” e “Ramon”, que acreditam na escola como um espaço de ensinar e aprender.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Aos meus pais, André e Angela, que me apoiaram sempre nos meus estudos desde o meu primeiro dia de aula no Pré I até a conclusão do Mestrado em TODOS os sentidos. Obrigada por terem sido meus primeiros professores, ensinando-me desde criança os bons princípios e o conhecimento das diversas áreas, como por exemplo, Matemática, Geografia, Português, e a leitura de mundo. MUITO OBRIGADA por todos os incentivos e por crerem que a Educação é o único bem que ninguém pode tirar de alguém.

Muito obrigada por incutirem em mim o desejo de buscar, de gostar de estudar e de ser a pessoa que sou hoje. MUITO OBRIGADA por tudo de coração. Amo vocês, MEUS AMIGOS!!!

AGRADECIMENTOS

À Jeová, Deus, pelo dom da vida, pela saúde e por ter me guiado e protegido durante toda a minha caminhada. A Ti toda honra e Glória!

Aos meus pais, André e Angela, pelo apoio, cuidado, carinho e por sempre se esforçarem para verem suas filhas felizes. À minha irmã, Maria Eduarda, por ser tão companheira, amiga, animada e por trazer alegria para nossa família. Amo vocês e muito obrigada por tudo!

À Denise Meyrelles de Jesus, pelas orientações, pelos conhecimentos compartilhados, pela amizade, pela compreensão, por acreditar no meu trabalho de pesquisa e por me oportunizar várias experiências acadêmicas e profissionais durante esses cinco anos de caminhada. Muito obrigada por tudo!

Aos professores Sônia Lopes Victor e Rogério Drago pelas contribuições à minha formação acadêmica, pelos diálogos no momento da qualificação e no momento da defesa, pelos bons encontros e pela amizade. Obrigada por torcerem por mim durante esse período!

À professora Rosana Carla do Nascimento Givigi, por aceitar o convite para compor a banca como membro de avaliação desta dissertação, pela disponibilidade em ler o texto e discutir na banca de defesa do Mestrado. Obrigada!

Aos meus amigos Christiano e Claudiana, pelo apoio, pelos convites para irmos ao cinema, à praia, dentre outros momentos que nos aproximaram ainda mais. Como é bom tê-los como amigos! Muito obrigada!

Aos meus amigos Alice, Allex, Karol, Ariadna, Luiz, Merislandia e Alana, pelos bons momentos que vivemos nessa caminhada, pelo apoio, pelas contribuições acadêmicas e amizade.

Aos professores Edson e Reginaldo, que contribuíram com minha experiência profissional na área da Educação e pelas contribuições no grupo de pesquisa! Muito obrigada!

Aos colegas do grupo de pesquisa Agda, Alex, Alana, Ana Marta, Andressa, Ariadna, Camila, Christiano, Edson, Fernanda, Franciele, Girlene, Graça, Ines, Isabel, Karol, Lilian, Mariângela, Merislândia, Miguel Ângelo, Reginaldo, Sônia e Vasti. Obrigada pelos conhecimentos compartilhados! Vocês colaboraram de algum modo com a minha pesquisa!

Aos meus amigos Márcia, Juliana, Islene, Fernanda, Marcos e Rayner, por me apoiarem e por torcerem por mim! Agradeço especialmente à Márcia e Rayner pelo apoio e cuidado.

Às minhas amigas Vívía, Suelen, Cinthya, Marciane, Priscila, Clara Rose e Dirlan pelas conversas, pelas viagens, pela torcida, pela força e por compartilharem comigo bons momentos!

À turma 26 do Mestrado, especialmente a Michell, Lívía e Cleber, pela torcida e pela amizade; aos professores do PPGE/UFES, por todos os momentos de trocas e aprendizagens, especialmente aos professores Denise, Sonia, Rogério, Hiran, Janete, Edna, Geide, Reginaldo, Edson e Cleonara, e aos funcionários do PPGE/UFES Ines, Beth, Ana, Gê e Robson.

Aos meus queridos familiares, tios e primos, por fazerem parte da minha vida. Agradeço a Deus por tê-los!

Às minhas amigas Wania e Valéria pela amizade sincera e pela torcida!

Aos meus amigos de infância Ana Paula, Karina, Manu, Luara, Jordan, Ramon, Mariana, Laura, Luana e Flávio. E os que nos momentos de brincadeira me permitiram ser a professora – Guiliano, Bil, Isabelle, Aline e Fernando. É muito bom tê-los como amigos!

À Secretaria Municipal de Educação de Serra, por ter permitido a realização da pesquisa no município.

Aos profissionais da escola, por todos os momentos em que conversamos, partilhamos experiências e lanches. Agradeço especialmente as professoras “Ana Paula”, “Eliana”, “Marisa”, “Vera”, “Lucimara”, “Carina”, “Luciana”, “Mariana”, que contribuíram para a realização desta Dissertação, e à diretora “Franciele”, que me recebeu muito bem na escola. Meus profundos agradecimentos a “Jordan” e a “Ramon”. Aprendi muito com todos vocês!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro para realização do Mestrado.

À Raquel pela correção do texto.

MUITO OBRIGADA A TODOS!

É trama social, com base no trabalho e nas ideias dos outros, nomeados ou anônimos, que se pode criar e produzir o novo. Não se cria do nada. A particularidade da criação no âmbito individual implica, sempre, um modo de apropriação e participação na cultura e na história. A construção da fantasia pode ser algo completamente novo, que nunca aconteceu na experiência de uma pessoa e sem nenhuma correspondência com algum objeto de fato existente; no entanto, ao ser externamente encarnada, ao adquirir uma concretude material, essa imaginação “cristalizada”, que se fez objeto, começa a existir realmente no mundo e a influir sobre outras coisas.

(Vigotski, 2009, p. 9; 19)

RESUMO

O objetivo deste estudo é problematizar o atendimento educacional especializado tendo em vista compreender o que é conhecimento complementar no processo de escolarização de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento no contexto da escola comum. Toma-se a articulação entre a sala de aula comum e o atendimento educacional especializado como ambientes potencializadores do processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial. Apoia-se nas reflexões teóricas de Lev Semenovitch Vigotski, visto que esse autor debruçou-se em estudar o desenvolvimento humano, evidenciando a possibilidade do aprendizado. No que se refere às questões da Educação Especial, busca interlocuções com as produções de pesquisadores da área, tais como Padilha, Kassar, dentre outros. Para tal estudo, a metodologia utilizada foi a pesquisa-ação colaborativo-crítica, pois esta assume a 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 conhecimentos. Como instrumento de coleta de dados utiliza-se de momentos de diálogos-reflexivos sobre o vivido por meio de grupos focais, bem como a observação participante e de entrevistas semiestruturadas. Teve como lócus de pesquisa uma escola da rede municipal de Serra, Espírito Santo. Os principais apontamentos referem-se à contribuição do atendimento educacional especializado como espaço de acesso aos conhecimentos escolares em articulação com o conhecimento produzido em sala de aula comum, considerando as possibilidades dos alunos público-alvo da Educação Especial. Nessa linha, observa-se o quão fundamental é a interação dos profissionais responsáveis pelos processos de escolarização dos sujeitos matriculados na escola regular, possibilitando oportunidades de diálogos sobre possibilidades, tensões e desafios nos complexos processos de ensino-aprendizagem. No que tange ao conhecimento complementar, percebe-se que, primeiramente, seria necessário potencializar a sala de aula e avaliar o processo de aprendizagem dos alunos e criando assim subsídio para o trabalho no atendimento educacional especializado. Sabe-se que de acordo com a legislação vigente que o referido atendimento não reproduz o trabalho em sala de aula, como também, não se trata de reforço. Com o movimento da pesquisa, pôde-se apreender que o conhecimento complementar é aquele que o aluno ainda precisa alcançar ou potencializar, tendo em vista seu desempenho em sala de aula, onde possa acompanhar o currículo vivido pela turma e realizar as tarefas, disponibilizadas a todos os alunos, de acordo com suas condições e possibilidades, para que eles façam parte do processo de escolarização apropriando e produzindo cultura.

Palavras-chave: Educação especial. Atendimento Educacional Especializado complementar. Conhecimento. Práticas Pedagógicas Inclusivas.

ABSTRACT

This study aims at questioning Specialized Education Service in order to understand what complementary knowledge means in the education process of students with disabilities and pervasive developmental disorders in regular school settings. It takes interaction between regular classrooms and Specialized Education Service as potentiating environments in the process of special education. It intends to investigate human development and show the learning possibility of every human being. The study is based on theories by Lev Semenovich Vygotsky and, as far as special education is concerned, we analyzed productions by researchers in this field, such as Padilha, and Kassir, among others. The methodology employed was collaborative critical action research, because we believe it is able to produce other forms of knowledge, as well as trigger/follow snapshots of change for challenges posed to teaching practice and to those involved in the research process. As data collection tool, we adopted reflective dialogues by focus groups, participant observation and semistructured interviews. The study took place at a public municipal school in the City of Serra, State of Espírito Santo, Brazil. The main notes refer to the meaning of Specialized Education Service as a contribution for accessing school knowledge combined with curricular knowledge, taking special education students' possibilities of into account. In this path, we realized how important it is the interaction between professionals responsible for the schooling process of individuals enrolled in regular schools. Through these collaborative relations, whether during systematic planning, informal conversations or continued education moments, there are opportunities for dialoguing about conflicts and challenges in the complex processes of teaching-learning. As far as complementary knowledge is concerned, we could see that, first of all, it would be necessary to potentiate the classroom and evaluate the process learning, thus creating support to specialized education service. It is a known fact that, according to the laws in force, this service does reproduce what is worked in the classroom, and it is not a remedial class, either. Through this investigation, we were able to learn that complementary knowledge is that in which students still have to reach or potentiate, considering their performance in class; in which they follow the curriculum experienced by their peers and perform tasks made available to all students, according to their own conditions and possibilities, so that they can feel part of the schooling process in a cultural setting.

Keywords: Special Education. Complementary Specialized Education Service. Knowledge. Inclusive pedagogical practices.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Crescimento populacional de 1991 a 2010 de Serra.....	84
Tabela 2 – Número de alunos matriculados em Serra – 2013.....	87
Tabela 3 – Descrição do espaço físico, quantitativo de profissionais e de aluno.....	90
Tabela 4 – Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da Escola Alves de Hollanda.....	90

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDHM – Índice do desenvolvimento Humano Municipal

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira LDB – Lei de Diretrizes e Bases *da Educação Nacional*

MEC – Ministério da Educação PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	16
1.1 A IMPLICAÇÃO COM A ÁREA E COM O ESTUDO.....	16
1.2 A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA.....	19
2. EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: MARCOS LEGAIS.....	24
3. DIALOGANDO COM A LITERATURA SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ALGUNS ESTUDOS E SEUS DIRECIONAMENTOS.....	37
3.1. SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO	38
3.2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	41
3.3 SALA DE AULA COMUM E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: AÇÃO PEDAGÓGICA, COLABORAÇÃO E ACESSO AO CURRÍCULO.....	49
4. OS PROCESSOS DE CONHECIMENTO NA ESCOLA COMUM E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONTRIBUIÇÃO DA TEORIZAÇÃO DE LEV VIGOTSKI	56
4.1. OS PROCESSOS DE CONHECIMENTO E ESCOLARIZAÇÃO NA ESCOLA COMUM.....	56
4.2 OS PROCESSOS DE “CONHECIMENTO COMPLEMENTAR” E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	63
5. TODO CONHECIMENTO COMEÇA POR UMA PERGUNTA: A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA E OS MOMENTOS DE DIÁLOGOS-REFLEXIVOS DO VIVIDO	71
5.1 PROCESSOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	82
6. O CONTEXTO DO ESTUDO: CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SERRA.....	84
6.1 - APRESENTANDO A COMUNIDADE ESCOLAR: CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA EMEF ALVES DE HOLLANDA.....	81
6.1.1 Cotidiano da Escola.....	91
6.1.1.1 Relações na escola.....	91

6.1.1.2	<i>Conhecendo um pouco mais sobre o cotidiano na/da escola</i>	99
6.1.1.3	<i>Organização e Práticas Pedagógicas na escola.....</i>	107
7.	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS, COLABORAÇÃO E ACESSO AO CURRÍCULO.....	116
7.1	O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O TRABALHO COLABORATIVO.....	116
7.2	POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO ENTRE OS DOIS TURNOS: A PESQUISADORA COMO MEDIADORA.....	124
7.3	AÇÕES POSSÍVEIS NA TURMA DO 3º ANO D: O CASO JORDAN.....	127
7.3.1	Conhecendo a Turma do 3º ano D e o Trabalho Realizado em Sala de Aula.....	127
7.3.2	Atendimento Educacional Especializado: Complementar do Caso Jordan.....	139
7.4	AÇÕES POSSÍVEIS NA TURMA DO 4º ANO F: O CASO RAMON.....	147
7.4.1	Conhecendo o Contexto das Turmas dos 4º anos	147
7.4.2	Práticas Pedagógicas na Turma do 4º ano F.....	151
7.4.3	Complementar no Atendimento Educacional Especializado: Possibilidades de Trabalho com Ramon.....	158
7.5	SÍNTESE SOBRE O VÍDEO: O QUE APRENDEMOS DOS CASOS JORDAN E RAMON.....	165
8.	AS INQUIETAÇÕES CONTINUAM.....	168
	REFERÊNCIAS.....	176
	APÊNDICES.....	188
	APÊNDICE A - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NO MUNICÍPIO.....	189
	APÊNDICE B – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA.....	191
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	193
	APÊNDICE D – SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	195
	APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DA TURMA DO 4º ANO F.....	199

1. INTRODUÇÃO

Nada de grandioso é feito na vida sem um grande sentimento

Vigotski

1.1 A IMPLICAÇÃO COM A ÁREA E COM O ESTUDO

Entendo¹ ser necessário relembrar meu percurso acadêmico-profissional de modo a apresentar como se deu o envolvimento com a área, a implicação com a temática e o interesse pelo estudo, bem como o que me motivou a ingressar no Mestrado em Educação na linha “Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas”.

Ingressei no Curso de Pedagogia em 2007. Em 2008/1, tive a oportunidade de participar do projeto “A dimensão amorosa do conhecimento: a importância da filosofia na formação do educador”, como bolsista do Programa de Iniciação à Docência, atuando na disciplina Filosofia da Educação, oportunidade esta que me ajudou a compreender a importância de o educador ter uma reflexão crítica sobre a sua prática pedagógica, percebendo-se como professor-pesquisador. Diante disso, refleti sobre a importância de se trabalhar numa perspectiva de Educação contra a barbárie e intolerância, respeitando a diferença, tanto no contexto escolar quanto na sociedade.

Em 2008/2, estagiei numa Escola Municipal de Ensino Fundamental, localizada no município de Vitória/ES, onde vivenciei a relação entre a teoria e a prática e obtive experiências na área da Educação Especial, pois atuava com alunos público-alvo² desta modalidade de ensino. Isto me levou a buscar conhecimentos sobre a área e a pesquisar, no decorrer do curso de Pedagogia, sobre a temática e, posteriormente, ingressar no Mestrado em Educação na linha “Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas”.

¹ Neste texto usaremos o verbo na 1ª pessoa do singular, relativo à alguma experiência ou fato que se refere somente a mim e o verbo na 1ª pessoa do plural, no que diz respeito aos momentos de produção e construção no coletivo.

² Neste texto, usaremos o termo público-alvo da Educação Especial para nos referir aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essa conceituação está de acordo com a terminologia adotada no documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, publicado em 2008, pela Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação.

Atuei também como docente, visto que regularmente substituía muitos professores, além de, uma vez por semana, atuar como apoio pedagógico da professora especializada na sala de recursos multifuncionais. Durante o estágio, refleti sobre a importância do trabalho coletivo na escola que se propõe inclusiva, bem como sobre a proposta pedagógica da sala de recursos multifuncionais, no atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial, que, em princípio, deveriam ser atendidos no contraturno, situação que nem sempre ocorria.

Por muito tempo, me perguntava sobre o porquê do funcionamento das salas de recursos multifuncionais, mas com o passar do tempo fui compreendendo sua função e os desafios que a escola precisava assumir para torná-la um espaço complementar ou suplementar à aprendizagem dos alunos, e não um ambiente de segregação. Assim, ao longo da graduação em Pedagogia, outras questões foram me inquietando e aguçando o interesse pelas questões da Educação Especial.

No ano de 2010, ingressei no grupo de pesquisa “Educação Especial: formação, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”, como bolsista de Iniciação Científica, participando ativamente do planejamento, organização e acompanhamento de duas pesquisas em nível estadual.

A pesquisa intitulada “Políticas de Educação Especial no Espírito Santo: Implicações para a Formação Continuada de Gestores Públicos de Educação Especial” objetivou oferecer formação continuada para gestores públicos da Educação Especial e procurou “[...] potencializar o diálogo teórico-prático pela via de grupos focais e da pesquisa-ação colaborativo-crítica” (PANTALEÃO, 2012, p. 17).

O segundo estudo “Políticas de Educação Especial no Espírito Santo: Questões Atravessadoras na Relação Instituição Especial e Escola Comum”, teve como objetivo analisar a política educacional de atendimento praticado nas Instituições Especializadas em Educação Especial, no Estado do Espírito Santo.

Ambas as pesquisas nos proporcionaram aprofundamentos, diálogos entre teoria-prática, pesquisa e experiência em trabalhar com metodologias diferentes, já que um dos estudos citados se pautava na pesquisa-ação colaborativo-crítica e o outro, na do tipo etnográfico. Desse modo, tivemos a oportunidade de lançar um olhar sobre

como se tem constituído a Educação Especial no Estado do Espírito Santo, bem como a chance de viver a produção de conhecimento, por meio de pesquisas.

O grupo de pesquisa “Educação Especial: formação, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”, além de se reunir para organizar e planejar os dois estudos em nível estadual, também se reunia quinzenalmente para estudar e discutir questões pertinentes à área da Educação Especial. Na reunião ocorrida em outubro de 2010, debatemos as atuais diretrizes para a oferta do atendimento educacional especializado e o funcionamento das salas de recursos multifuncionais, já que tal serviço sempre se constituiu parte da Educação Especial. Com a Política Nacional de Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva (2008), a Resolução nº 4/2009 e o Decreto nº 7.611/2011 foram adotados novos direcionamentos para essa atividade, apresentando-a como suplementar ou complementar ao processo de escolarização dos alunos.

Foram justamente as discussões explicitadas que favoreceram o interesse em compreender o que viria a ser essa ação complementar. Durante as discussões, emergiram questões que problematizavam os sentidos dados para o atendimento educacional especializado. Percebíamos tensões perpassando esse tipo de atendimento e a necessidade de investigação. Assim, relacionando as discussões levantadas às experiências construídas no transcorrer do Curso de Pedagogia e às vivências do estágio, tornava-se forte o desejo de pesquisar a temática no Curso de Mestrado.

Em 2011, participei de uma disciplina do Programa de Pós-Graduação em Educação, visando à reflexão sobre o atendimento educacional especializado, oferecida para alunos do Mestrado e Doutorado. Alguns bolsistas de iniciação científica foram convidados a participar. Assim, as discussões em torno do atendimento educacional especializado adensaram nossas reflexões. Meu desejo em pesquisar a temática aumentou. No decorrer desta disciplina, a questão de investigação foi sendo amadurecida.

Desse modo, os conhecimentos construídos na trajetória acadêmica e no campo profissional nos motivaram a pesquisar a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação,

especificamente, o atendimento educacional especializado como atividade complementar ofertado na escola comum.

1.2 A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA

Buscamos, como consequência da inquietação acerca do atendimento educacional especializado oferecido na escola comum, elementos que nos ajudassem a construir o problema de pesquisa. Iniciamos nossa reflexão com o disposto na Resolução CNE/CNB nº 4/2009, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado, bem como, com estudos recentes que auxiliam nesta construção (EFFGEN, 2011a; JESUS, 2011a; VICTOR, 2011).

A Resolução CNE/CNB nº 4/2009, no seu art. 2º, evidencia a função desse sistema de apoio à escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

[...] o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL/CNE, 2009, art. 2º).

Desta Resolução, destacamos que o atendimento educacional especializado na escola regular tem a função de complementar ou suplementar à formação dos alunos público-alvo da Educação Especial, matriculados no ensino comum, e sua oferta deve ser no contraturno.

Reportando aos textos legais, Victor (2011, p. 2) nos aponta que “[...] a proposta do AEE deve se articular com a proposta da escola comum, embora suas atividades devam se diferenciar das realizadas em salas de aula de ensino comum”. Nessa direção, Jesus (2011a, p. 15) também destaca o seguinte questionamento: *“[...] como articular o currículo escolar com o vivido no AEE? Complementação/suplementação a quê?”*.

O disposto na Resolução e as reflexões das autoras nos levam a pensar sobre a natureza do conhecimento que tem sido produzido no espaço proposto para o atendimento educacional especializado, que, segundo a Resolução CNE/CEB nº 4,

de 2 de outubro de 2009, no seu art. 5º, deve ser oferecido, prioritariamente, em salas de recursos multifuncionais.

De modo similar, porém pensando a respeito do atendimento em instituição especializada, Dias (2010) revela algumas questões que emergiram no espaço da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de São Paulo, acerca dos novos direcionamentos para a oferta do atendimento educacional especializado. As reflexões produzidas corroboram a necessidade de pesquisa sobre a temática, já que perguntas fortes (SANTOS, 2007) aguardam por respostas possíveis.

[...] se no atendimento educacional especializado complementar os conteúdos escolares não são objeto de ensino, o que devemos ensinar? Quais são as atividades que podem ajudá-los a ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência? O que se espera que os alunos com deficiência intelectual aprendam no atendimento educacional especializado? Qual o papel do professor especializado em relação ao da classe comum? (DIAS, 2010, p. 9).

Problematizando a questão da complementaridade no contexto da escola comum e levando em consideração a articulação com a sala de aula, Effgen (2011a, p. 195) alerta que:

[...] outras atitudes precisam ser tomadas para pensarmos o que seria uma ação complementar ao currículo comum. Isso revela a necessidade de potencializarmos a sala de aula comum como espaço de aprendizado para todos os alunos, para termos indícios do que trabalharmos de forma complementar ou suplementar, no contraturno na sala de recursos multifuncionais ao ser ofertado o Atendimento Educacional Especializado.

Isto nos revela a importância de trabalharmos o atendimento educacional especializado tomando como ponto de partida a sala de aula comum para termos subsídios para pensarmos o que seria o complementar para acesso ao currículo escolar.

Diante do exposto, tivemos como proposta de pesquisa: **Problematizar o atendimento educacional especializado, tendo em vista compreender o que seja conhecimento complementar no processo de escolarização de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento no contexto da escola comum, pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica.**

Considerando tal problema de investigação, os objetivos específicos do estudo são:

- Observar o cotidiano escolar tendo em vista capturar os movimentos da sala de aula comum, dos espaços de planejamento e de formação, das relações estabelecidas e a dinâmica da sala de recursos multifuncionais, no intuito de compreender a natureza do conhecimento produzido nesse espaço-tempo;
- Colaborar com a escola no sentido de buscar possibilidades de acesso ao currículo escolar que envolva a todos, sobretudo os alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento por meio da articulação entre a sala de aula comum e o atendimento educacional especializado;
- Participar das atividades pedagógicas planejadas e desenvolvidas envolvendo o professor especializado e o professor regente da sala comum, tendo em vista:
 - a) colaborar com o processo, pelas vias dos diálogos-reflexivos; e
 - b) constituir momentos de formação-reflexão do vivido com os profissionais da escola para reflexão sobre a realidade da escola, sobre o vivido em sala de aula comum e no atendimento educacional especializado, no espaço-tempo escolar.

Buscamos por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica, instituir, juntamente com a escola, estratégias para que os alunos público-alvo da Educação Especial tenham acesso aos conhecimentos produzidos no contexto da sala de aula, garantindo o atendimento às especificidades que atravessam o processo, por isso o interesse em entender como o atendimento educacional especializado dialoga com a base comum curricular. Para tanto, tivemos como proposta potencializar as práticas pedagógicas desenvolvidas nesse espaço-tempo.

Contribuímos com a formação dos educadores envolvidos na pesquisa, bem como com a formação do pesquisador no que se refere a trabalhar colaborativamente na busca por alternativas possíveis nos desafios que emergem do processo de ensino-aprendizagem, por meio dos momentos de diálogos-reflexivos do vivido, tendo como ferramenta os grupos focais.

Tivemos como campo de pesquisa uma escola de Ensino Fundamental no município de Serra no Estado do Espírito Santo, tendo como foco os alunos público-alvo da Educação Especial que recebessem o atendimento educacional especializado complementar na escola regular e estivessem matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A escolha do município justifica-se pelo fato de ainda, existirem poucos estudos desenvolvidos em Serra e por fazer parte da pesquisa nacional “Observatório Nacional de Educação Especial: Estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns (ONEESP)”³. Nesse sentido, o nosso estudo busca aprofundar a referida pesquisa.

Considerando as questões até então explicitadas e a necessidade de sistematização desta dissertação de Mestrado, optamos por organizá-la da seguinte forma: A introdução com a trajetória formativa e profissional da pesquisadora e os elementos que subsidiam o desenvolvimento da investigação. Em seguida, o Capítulo II, no qual trabalhamos a Educação Especial e as aproximações com o atendimento educacional especializado, levando em conta os marcos legais, para tentarmos compreender como esses serviços têm se constituído nas políticas públicas para a Educação Especial.

No capítulo III, buscamos dialogar com a literatura para compreendermos o *corpus* de conhecimento e problematizarmos a temática. Já no capítulo IV, elegemos a perspectiva Histórico-Cultural, a partir da Psicologia Soviética, tomando como foco os escritos de Lev Semenovich Vigotski para trabalharmos os conceitos de mediação, prática pedagógica e os processos de aprendizado e desenvolvimento.

No capítulo V, abordamos a opção metodológica, que no caso, foi de natureza qualitativa. Neste capítulo, apresentamos a metodologia, suas contribuições e os procedimentos metodológicos. No capítulo VI, apresentamos o contexto do município e da escola onde realizamos o estudo. No capítulo VII, analisamos o contexto do atendimento educacional especializado da escola pesquisada e os

³A 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).

processos de se garantir o acesso ao currículo por meio das ações colaborativas e articulações possíveis, bem como, o caso de dois alunos público-alvo da Educação Especial, cujo foco foi potencializar a sala de aula e, concomitantemente, o atendimento educacional especializado no contraturno.

Por fim, no capítulo VIII abordamos as considerações finais do estudo.

2. EDUCAÇÃO ESPECIAL E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: MARCOS LEGAIS

Propomo-nos, neste capítulo, compreender o atendimento educacional especializado, oferecido, prioritariamente, em salas de recursos multifuncionais, na escola comum, no contexto da Educação Especial, tomando como ponto de partida a Constituição Federal de 1988, visto que, por meio da Carta Magna, foi assegurado o direito de todos à Educação.

A Constituição Federal de 1988, defende a Educação pública como direito de todos, respaldada pelo conceito de democracia e participação, visando ao desenvolvimento e autonomia dos alunos a fim de que estes possam exercer sua cidadania.

No art. 205, observa-se que a Educação é “[...] um direito de todos e dever do Estado, tendo como intuito o preparo dos alunos para a cidadania e a sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205). Com relação ao acesso e ao direito negado à Educação ao longo da história às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, a referida Constituição traz um marco importante para a história política do Brasil, pois traçou perspectivas visando à democratização da Educação.

Outro ponto importante na Constituição de 1988 é o art. 208 que faz menção ao atendimento educacional especializado como dever do Estado. O teor desse artigo, abre-se outras possibilidades de garantirmos o ensino e a aprendizagem aos alunos público-alvo da Educação Especial na escola regular.

art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, art. 208).

No entanto, o atendimento educacional especializado deveria ser ofertado *preferencialmente na rede regular de ensino*, abrindo precedentes para ele ser desenvolvido em outros espaços, como, na atualidade, em centros de atendimento educacional especializado de natureza filantrópica, distanciando, assim, o diálogo entre a escola e o ambiente onde se realizam as ações complementares com os alunos.

A década de 1990 foi marcada por movimentos que visavam à inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares. Assim, a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) foram de suma importância para balizar esse movimento.

A Declaração Mundial de Educação para Todos, elaborada por ocasião da Reunião Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990, trouxe o ideal de Educação para todos, defendendo que “[...] é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”, visto que tiveram uma história de exclusão social e educacional (UNESCO, 1990).

Além disso, essa Declaração enfatizou a importância de uma perspectiva centrada na criança, objetivando a garantia de uma escolarização bem-sucedida a todas elas, o que inclui os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (UNESCO, 1990).

Nessa perspectiva, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e qualidade, realizada em Salamanca, em 1994, apontava e dava indícios do direito de todos à Educação e da valorização das diferenças, pois enfatizava que o “[...] princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (UNESCO, 1994).

Com isso, nota-se que o contexto escolar deveria oportunizar o acolhimento às diferenças, sem preconceitos e concepções atravessadas pela história de marginalização que essas pessoas viveram/vivem, destacando dessa forma, a inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Aderindo a esses movimentos internacionais, o Brasil intensificou ações por meio de políticas públicas para construir sua proposta de Educação Inclusiva. É promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação -LDB (LDB 9394/96), tendo como base as premissas apontadas pela Constituição Federal de 1988 no que diz respeito à Educação como direito de todos e dever do Estado. Apresenta-se também a oferta do atendimento educacional especializado, embora, ainda, cunhada à ideia do “preferencialmente” na rede regular de ensino.

A LDB assegura aos alunos com necessidades educacionais especiais, terminologia utilizada até então, professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como, professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

A referida Lei preconiza também em um capítulo sobre a Educação Especial, que o Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente, também, do apoio às instituições especializadas.

Observa-se, então, a aposta no atendimento educacional para os alunos público-alvo da Educação Especial na escola regular, bem como o seu reconhecimento como uma modalidade de educação escolar.

Dentro do movimento de garantia dos direitos educacionais é estabelecida, em 2001, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Além de ser fundamentada nas essências dos documentos internacionais, aqui já citados, define que a Educação Especial é:

[...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos

educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, art. 3º).

Destacamos que, esta Resolução define a Educação Especial como uma proposta pedagógica diferenciada, no entanto, podendo vir a substituir os serviços educacionais comuns (Kassar; Rabelo, 2011). Não percebemos, até então, a valorização, por meio das políticas públicas, da inclusão ocorrer exclusivamente na escola regular ou, que os serviços de apoios não venham substituir os serviços educacionais comuns.

A referida resolução apresenta dois diferentes tipos de professores para trabalharem com o alunado em questão, o professor capacitado e o especializado. O art. 18º, 1º parágrafo, mostra a função dos professores capacitados:

§ 1º São considerados *professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre Educação Especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em Educação Especial (BRASIL, 2001).

Já o parágrafo 2º, explicita a função dos professores especializados:

§ 2º São considerados *professores especializados em Educação Especial* aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001).

Neste momento é importante evidenciar a relevância do trabalho colaborativo, por ajudar os profissionais da escola a refletir e a planejar as práticas pedagógicas visando à qualificação do trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. As ações colaborativas ampliam as possibilidades de os alunos terem acesso ao conhecimento e a constituição de um ensino com qualidade.

Acreditamos que ao trabalharmos o complementar no atendimento educacional especializado é de suma importância a articulação e a colaboração entre esses dois profissionais, os quais, juntamente com o pedagogo da escola poderão pensar sobre o quê deve ser trabalhado, objetivando que o aluno com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento tenha acesso ao currículo praticado na sala de aula comum.

Nesse movimento, a Política de Educação Inclusiva vai se materializando, também, por um conjunto de programas e ações. No período de 2003-2010, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, na Política Nacional de Educação Especial ganham destaque alguns programas, quais sejam:

‘Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial’ e ‘Formação de Professores para o Atendimento educacional especializado’, que atente a formação continuada de professores, prioritariamente na modalidade à distância; ‘Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social’ (BPC), que realiza acompanhamento e monitoramento de acesso e permanência nas escolas dos alunos beneficiários do BPC, até 18 anos; ‘Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais’; ‘Escola Acessível’, para adaptação arquitetônica das escolas; ‘Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade’; ‘Programa Incluir’ (KASSAR, 2011, p.13).

Dentre os programas, destacamos o *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*, lançado em 2003. A partir deste programa, vários documentos são elaborados e publicados pelo Governo Federal para contribuir com a transformação dos sistemas de ensino brasileiros em sistemas de ensino inclusivos e para subsidiarem a implementação de políticas nacionais e locais, além dos cursos de formação em serviço para os profissionais da Educação (KASSAR; RABELO, 2011).

Dentre os inúmeros encaminhamentos adotados pelo *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*, em 2006, é publicado o documento *Sala de Recursos*

Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado. Neste documento, encontramos a definição do atendimento educacional especializado:

O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais se caracteriza por ser uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se num serviço disponibilizado pela escola para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento. O atendimento educacional especializado constitui parte diversificada do currículo dos alunos com necessidades educacionais especiais, organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns (BRASIL, 2006).

O referido documento destaca também, as atividades curriculares específicas que podem ser desenvolvidas no atendimento educacional especializado, em salas de recursos multifuncionais, como também, ressalta que algumas atividades devem ser realizadas em sala de aula comum.

[...] o ensino da Libras, o sistema Braille e o Soroban, a comunicação alternativa, o enriquecimento curricular, dentre outros. Além do atendimento educacional especializado realizado em salas de recursos ou centros especializados, algumas atividades ou recursos devem ser disponibilizados dentro da própria classe comum, como, por exemplo, os serviços de tradutor e intérprete de Libras e a disponibilidade das ajudas técnicas e tecnologias assistivas, entre outros (BRASIL, 2006).

O documento *Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado* ressalta, ainda que, a configuração do atual atendimento educacional especializado não se trata de reforço, conforme podemos perceber na explicitação que segue:

Nesse sentido, o atendimento educacional especializado não pode ser confundido com atividades de mera repetição de conteúdos Programáticos desenvolvidos na sala de aula, mas deve constituir um conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos (BRASIL, 2006).

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, delineou as diretrizes orientadoras para a Educação Especial/Educação Inclusiva, afirmando e delimitando os sujeitos público-alvo da Educação Especial e reiterando o objetivo do atendimento educacional especializado na escola.

Além disso, por meio desse documento houve a indicação de que o atendimento educacional especializado não deve substituir o ensino comum, mas sim, complementá-lo ou suplementá-lo, reforçando a necessidade de articulação entre os diferentes espaços no ensino comum.

Vale ressaltar que, a Resolução nº 2, de 11/09/2001, já preconizava o atendimento educacional especializado como complementar e suplementar, mas em alguns casos defendia a substituição dos serviços educacionais comuns pelo referido atendimento.

O Decreto nº 6.571/08, que, posteriormente, foi revogado, também dispunha sobre o atendimento educacional especializado. Em seu art.3º especifica que “[...] o MEC prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado”:

- I - implantação de salas de recursos multifuncionais;
- II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
- III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;
- IV - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- V - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
- VI - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (art. 3º, Decreto nº 6.571/08).

Em 2009, a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Com isso, traz em seu art. 3º a seguinte indicação: “[...] A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional”. Já em seu Art.5º ressalta que:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão

equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, art.5).

Desse modo, a referida Resolução define as diretrizes do atendimento educacional especializado, “[...] delimitando que instituições podem oferecê-lo e como esse oferecimento deve ser um suporte à presença do aluno nas escolas regulares” (BAPTISTA, 2011a, p. 04). Nesse sentido, elege as salas de recursos multifuncionais como lócus principal para esse atendimento. O art. 2º, desta resolução, expõe que:

[...] o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL/CNE, 2009).

Se por um lado o atendimento educacional especializado deixa de existir de forma substitutiva ao ensino comum, pautado na ideia de complementar e suplementar, por outro, ao definir as salas de recursos multifuncionais como principal lócus de oferta desses serviços, pode levar os profissionais da Educação a destinarem, exclusivamente, esse atendimento para a referida sala.

Assim, pode-se deixar de oferecer possibilidades de pensar o atendimento educacional especializado na sala de aula comum, abrindo precedentes para a escola trabalhar de maneira isolada e fragmentada, na sala de aula, o currículo comum e na sala de recursos multifuncionais, o atendimento às especificidades dos alunos. Desse modo, parece existir a possibilidade de trabalhar com um sujeito fragmentado que demonstra necessidades de aprendizagem em um ambiente e em outro não. Desta forma, há de se pensar: como ocorrerá o complementar, visto que para ele assim se configurar dependerá do que acontece com o aluno na sala de aula comum?

Além dos documentos mencionados, em 2010, duas notas técnicas foram publicadas. A primeira (SEESP/GAB/ Nº 9/2010) traz orientações para a organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. A segunda (SEESP/GAB/Nº 11/2010) para a institucionalização da oferta do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais. Levando em conta

que o nosso foco de estudo é a escola comum, nos atentaremos para a segunda nota técnica.

A Nota Técnica-SEESP/GAB/ nº 11/2010 traz a definição da Educação Especial e retoma os principais marcos legais explanados ao longo do texto. Esclarece o que compete à escola no que se refere à implantação da sala de recursos multifuncionais a oferta de atendimento educacional especializado. À luz da premissa de uma escola inclusiva, evidencia que a oferta do referido atendimento deve ser contemplado no Projeto Político Pedagógico, destacando que:

- a) Contemplar, no Projeto Político Pedagógico - PPP da escola, a oferta do atendimento educacional especializado, com professor para o AEE, recursos e equipamentos específicos e condições de acessibilidade;
- b) Construir o PPP considerando a flexibilidade da organização do AEE, realizado individualmente ou em pequenos grupos, conforme o Plano de AEE de cada aluno (BRASIL/SEESP/GAB, 2010).

Nesse movimento, compete à escola:

- c) Matricular, no AEE realizado em sala de recursos multifuncionais, os alunos público alvo da Educação Especial matriculados em classes comuns da própria escola e os alunos de outra(s) escola(s) de ensino regular, conforme demanda da rede de ensino;
- d) Registrar, no Censo Escolar MEC/INEP, a matrícula de alunos público alvo da Educação Especial nas classes comuns; e as matrículas no AEE realizado na sala de recursos multifuncionais da escola (BRASIL/SEESP/GAB, 2010).

Visto que o atendimento educacional especializado não é substitutivo do ensino comum e tem como função complementar e suplementar visando a eliminar barreiras que dificultem o aprendizado dos alunos público-alvo da Educação Especial, a articulação, a colaboração entre os professores capacitados e especializados tornam-se princípios-chave nesse processo. Nessa direção, o documento sinaliza que compete à escola:

- e) Efetivar a articulação pedagógica entre os professores que atuam na sala de recursos multifuncionais e os professores das salas de aula comuns, a fim de promover as condições de participação e aprendizagem dos alunos;
- f) Estabelecer redes de apoio e colaboração com as demais escolas da rede, as instituições de educação superior, os centros de AEE e outros,

para promover a formação dos professores, o acesso a serviços e recursos de acessibilidade, a inclusão profissional dos alunos, a produção de materiais didáticos acessíveis e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas (BRASIL/SEESP/GAB, 2010).

Em muitos casos, será preciso uma articulação intersetorial com outras instituições e serviços públicos para atender aos alunos.

g) Promover a participação dos alunos nas ações intersetoriais articuladas junto aos demais serviços públicos de saúde, assistência social, trabalho, direitos humanos, entre outros (BRASIL/SEESP/GAB, 2010).

Nesse processo de orientação para a articulação do atendimento educacional especializado como suporte ao processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, a Nota Técnica-SEESP/GAB/ nº 11/2010 expõe as atribuições do professor do atendimento educacional especializado:

1. Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos;
2. Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola;
3. Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo (BRASIL/MEC/SEESP, 2010).

As atribuições do professor que atua no atendimento educacional especializado vão além do trabalho nas salas de recursos multifuncionais:

4. Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais;
5. Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação (BRASIL/MEC/SEESP, 2010).

A referida nota técnica atribui como tarefa do professor do atendimento educacional especializado desenvolver e planejar atividades específicas para os alunos público-alvo da Educação Especial. Desta forma, há de se investigar como essas atividades dialogam com o que é realizado com o aluno em sala de aula e como elas complementam esse processo.

6. Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores (BRASIL/MEC/SEESP, 2010).

Por fim, a referida nota traz os aspectos a serem contemplados no Projeto Político pedagógico da escola. Destacamos o item sobre a organização da prática pedagógica da escola, pois nele o Projeto Político Pedagógico deve informar sobre a prática pedagógica do atendimento educacional especializado, na sala de recursos multifuncionais.

- a) Atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade, prestados de forma complementar à formação dos alunos público alvo da Educação Especial, matriculados no ensino regular;
- b) Articulação e interface entre os professores das salas de recursos multifuncionais e os demais professores das classes comuns de ensino regular;
- c) Plano de AEE: identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas do aluno; planejamento das atividades a serem realizadas avaliação do desenvolvimento e acompanhamento dos alunos; oferta de forma individual ou em pequenos grupos; periodicidade e carga horária; e outras informações da organização do atendimento conforme as necessidades de cada aluno;
- d) Existência de espaço físico adequado para a sala de recursos multifuncionais; de mobiliários, equipamentos, materiais didático-pedagógicos e outros recursos específicos para o AEE, atendendo as condições de acessibilidade (BRASIL/MEC/SEESP, 2010).

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, revoga o Decreto nº 6.571/08 dando uma nova redação ao art. 14, do Decreto 6253/2007, estabelecendo, em seu art. 14, as seguintes alterações:

art. 14. Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na Educação Especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na Educação Especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.

§ 1º Serão consideradas, para a Educação Especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas (BRASIL, 2011).

Diante disso, uma possível interpretação é a de que o novo Decreto permite que as instituições especializadas continuem se responsabilizando pela escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial. Entra em discussão o próprio financiamento da Educação, estendido também para essas instituições. Tal situação se configura em um desafio, pois em vez de se investir em políticas educacionais para a constituição de escolas inclusivas, ainda, são direcionados recursos públicos para ambientes da esfera do privado. A este respeito Kassar e Rabelo (2011, p.2) afirmam que:

Na história da Educação Especial brasileira, de modo geral, a “especialização” de atendimento ou a “Educação Especializada” coube hegemonicamente a dois espaços: às classes especiais e às instituições especializadas. Esses dois espaços, pelas características da política educacional brasileira, foram constituídos entre a iniciativa privada e a pública: o poder público abriu classes especiais para atendimento a diferentes deficiências em escolas das redes estaduais e a iniciativa privada, diante da incipiente ação pública, fundou instituições.

Em termos de financiamento, o novo Decreto não trouxe uma significativa alteração em relação ao Decreto nº 6.571/08, pois este permitia, também, o duplo financiamento quando o aluno estivesse matriculado na escola comum e recebesse o atendimento educacional especializado, em instituições especializadas.

Esse Decreto esclarece sobre os sujeitos que podem receber o atendimento educacional especializado complementar e suplementar, conforme o parágrafo 1º do art. 2º:

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o **caput** serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

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

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

Esse movimento evidencia que, no Brasil, embora em muitos aspectos de forma contraditória, se tem buscado oferecer Educação com qualidade e de forma democrática para os alunos, bem como a implementação de Políticas Públicas, concretizadas em Leis, Decretos, Resoluções e Programas. Nesse contexto, percebemos que o atendimento educacional especializado vem sendo reconhecido como uma das possibilidades de acesso ao conhecimento para alunos público-alvo da Educação Especial e uma ação política que vem ganhando destaque nos dias atuais.

Desta forma, a história da Educação Especial e a constituição dessa pluralidade de legislações direcionadas à escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação vem contribuindo para o fortalecimento de nosso interesse em investigar a constituição do atendimento educacional especializado e como ele pode se configurar em um dos dispositivos possíveis para a ampliação das possibilidades de aprendizagem desses alunos na escola.

Neste capítulo, procuramos abordar o que as legislações preconizam a respeito do atendimento educacional especializado, com foco na escola regular. Diante do exposto, foi possível observar as alterações que a escola regular vem sofrendo para oferecer o referido atendimento, mas também as dúvidas, as incertezas e as inquietações que perpassam o processo.

3. DIALOGANDO COM A LITERATURA SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ALGUNS ESTUDOS E SEUS DIRECIONAMENTOS

Neste capítulo, buscamos dialogar com a literatura para compreendermos o corpus de conhecimento produzido na área da Educação Especial, tendo como foco as discussões em torno do tema atendimento educacional especializado.

Realizamos assim, um levantamento dos estudos sobre o tema na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (**Capes**); na biblioteca eletrônica Scientific Electronic Library Online (**SciELO**); nos **anais** do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, além de **dissertações e teses** disponíveis em bibliotecas virtuais das universidades. Nos dois primeiros espaços de levantamento, trabalhamos com as seguintes palavras-chave: **atendimento especializado, atendimento educacional especializado, sala de recursos e sala de recursos multifuncionais**. Já os textos do seminário eram todos voltados para a temática que sustenta nossa busca.

Para compor o corpus de conhecimento construído sobre a temática de estudo, elegemos as seguintes produções de Mestrado e Doutorado que versam sobre ou tangenciam o atendimento educacional especializado: Tezzari (2002); Escabora (2006); Fontes (2007); Giorgi (2007); Silva (2008); Pasolini (2008); Chiesa (2009); Barreto (2010); Burkle (2010); Dias (2010); Junior (2010) Redig (2010); Benincasa (2011); Bridi (2011); Emer (2011); Effgen (2011a); Soares (2011); Delevati (2012); Vieira (2012); Milanesi (2012); Pilon (2013); Zuqui (2013).

Para fins de organização da escrita, deste capítulo, optamos por trabalharmos em três eixos que perpassam o estudo: 1) Salas de recursos multifuncionais: organização e funcionamento; 2) Atendimento educacional especializado: concepções e práticas pedagógicas; 3) Sala de aula comum e atendimento educacional especializado: ação pedagógica, colaboração e acesso ao currículo.

3.1. SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO

Nesse eixo, encontramos sete trabalhos que objetivaram abordar sobre a organização e o funcionamento das salas de recursos multifuncionais, partindo de diferentes problematizações e abordagens teórico-metodológicas. Os estudos evidenciam a importância do diálogo entre a sala de aula comum e o trabalho desenvolvido no atendimento educacional especializado realizado nas salas de recursos/salas de recursos multifuncionais.

Chiesa (2009) buscou compreender a implantação do atendimento educacional especializado como proposta de política pública da rede municipal de ensino de Pelotas, no Rio Grande do Sul, no período de 2005 a 2008. Analisou como acontece a oferta do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais, apoiando-se nas teorizações de Carlos Frederico Loureiro, um dos autores da área da Educação Ambiental e na teoria Sócio-histórica de Lev S. Vigotski. Concluiu que a implantação da sala de recursos multifuncionais, necessariamente, não atribui à escola a concepção de uma escola inclusiva, pois

A investigação da pesquisa sobre a implantação do atendimento educacional especializado, no período de 2005 a 2008 observou que as salas de recursos, espaços físicos dotados de recursos específicos, onde se realiza a modalidade de atendimento para os alunos com necessidades educacionais especiais, teve êxito em sua proposta, porém as barreiras no seu processo de execução foram muitas, pois as mudanças na escola dependem de ações de muitas áreas (CHIESA, 2009, p. 99).

A autora salienta que, uma escola inclusiva, também é aquela que pensa de forma coletiva, que constrói suas possibilidades por meio de um processo educativo comum e participativo. Nessa perspectiva de pensar uma escola inclusiva de cunho coletivo que envolva um trabalho de colaboração, de cooperação, de articulação entre a sala de aula comum e a sala de recursos multifuncionais, os estudos de Oliveira e Lima (2011); Pasolini (2008) e Zuqui (2013), que objetivaram analisar, em linhas gerais, a organização e o funcionamento das salas recursos multifuncionais, contribuem nessa direção por apontarem que a falta de um trabalho colaborativo na escola tem favorecido para que o trabalho e a proposta da sala de recursos multifuncionais se configurem como um espaço distante e desarticulado da sala de aula comum (PASOLINI, 2008).

Oliveira e Lima (2011) evidenciaram que a forma de trabalho desenvolvido pelo professor na sala de recursos multifuncionais pode contribuir para a prática do professor da sala regular, mas sinaliza que “[...] há necessidade do trabalho cooperativo e do diálogo entre os docentes em torno das metodologias de ensino e estilos de aprendizagens dos alunos tanto surdos quanto ouvintes” (OLIVEIRA ; LIMA, 2011, p.14). Investigaram como está organizada a sala recursos multifuncionais, como os professores desenvolvem a prática pedagógica com alunos surdos e como professores de disciplinas diferenciadas (Matemática, Geografia e Física) atuam com esses alunos na oferta do atendimento educacional, em uma escola da rede estadual de Belém, no Estado do Pará. Apontaram a importância do acompanhamento cotidiano da aprendizagem do aluno surdo pelo professor, valorizando, sobretudo a produção de conhecimento, as habilidades desenvolvidas, as atitudes realizadas e o esforço empreendido pelo educando no processo de sua escolarização (OLIVEIRA; LIMA, 2011), evidenciando, desse modo, uma prática pedagógica pautada no acesso ao conhecimento para todos os alunos.

Nessa direção, em sua pesquisa, Zuqui (2013), apontou, para a importância da sala de aula comum como o espaço de aprendizagem para os alunos com deficiência e evidenciou que “[...] a ação colaborativa entre o professor especializado e o professor da sala de aula comum como uma parceria fundamental para o sucesso de ensino aprendizagem do aluno com deficiência” (ZUQUI, 2013, p. 196). O estudo buscou compreender a dinâmica da escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial com o foco no atendimento educacional especializado que envolve a sala de aula comum e as salas de recursos multifuncionais e salas de recursos das escolas da Rede Municipal de São Mateus, no Estado do Espírito Santo. Elegeu o pensamento de Boaventura de Souza Santos para fundamentar o trabalho e adotou como aporte metodológico o estudo de caso do tipo etnográfico.

Os estudos que versam sobre a organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais sinalizam, também, sobre a natureza do trabalho realizado nesse espaço-tempo. Na opinião de Chiesa (2009, p. 100) uma escola inclusiva, para além de outros motivos, é aquela que “[...] oferece o atendimento educacional especializado como complementação e ou suplementação e não como reforço escolar”. Já Milanesi (2012) acredita ser necessário ter cautela ao fazer considerações acerca dos conteúdos que devem ser trabalhados nas salas de

recursos multifuncionais, pois nessas salas os conteúdos não devem ser confundidos com reforço, como também, não se pode confundir que assuntos trabalhados em sala de aula não devam ser abordados nas salas de recursos multifuncionais. Corroborando com os estudos citados Zuqui (2013) que pôde perceber que na escola investigada há tentativas de explorar as atividades do atendimento educacional especializado em diálogo com os conteúdos que são trabalhados na sala de aula regular. Isso se efetiva também com os alunos com comprometimentos mais severos.

Por sua vez, o estudo de Giorgi (2007) que objetivou investigar as possibilidades e os limites do serviço de apoio educacional especializado na construção de uma escola inclusiva, em São Bernardo do Campo, São Paulo, pôde concluir que o professor itinerante contribui para o acesso e a permanência dos alunos público-alvo da Educação Especial na escola. Além disso, evidenciou que o professor especializado colabora com o processo de ensino-aprendizagem desses alunos na escola regular.

Para que um trabalho colaborativo na escola regular aconteça Delevati (2012) apontou a importância dos momentos de formação continuada. Realizou sua pesquisa na Rede Municipal de Ensino de Gravataí, no Rio Grande do Sul, buscando analisar as configurações do atendimento educacional especializado e compreender como este tipo de atendimento vem se configurando em um contexto local e na interpretação dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais. Fundamentou o seu estudo em Gregory Bateson e Humberto Maturana, além da abordagem do Ciclo de Políticas formulada por S. Ball, R. Bowe e A. Gold. Essa pesquisadora salienta o papel importante da formação continuada para os professores, pois segundo ela “[...] possibilita a articulação da teoria às experiências necessárias à prática dos professores, investigando reflexões que possam mudar o curso das ações” (DELEVATI, 2012, p. 113).

Além disso, evidencia questões problematizadoras que perpassam o nosso trabalho, como por exemplo:

Como complementar ou suplementar um currículo considerando a problemática educacional como um todo, ou será a Educação Especial responsável por profundas mudanças estruturais no sistema educacional brasileiro? Que conteúdos e procedimentos constituem o AEE e em que

medida os mesmos se diferenciam do ensino comum?”(DELEVATI, 2012, p. 68).

Levando em consideração as questões levantadas por Delevati (2012) sobre o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar na escola comum, Zuqui (2013) destaca as dificuldades de o referido atendimento acontecer no contraturno. Nas palavras da pesquisadora:

Interessante destacar que o atendimento educacional especializado ser ofertado no contraturno tem vantagens com relação ao aluno não sair da sala de aula regular para receber o atendimento e desvantagens devido aos alunos faltarem ao atendimento por estarem cansados ou por dificuldades em custear a passagem do acompanhante. Nos casos de alunos que são atendidos em dois horários no mesmo dia, quando acontecem faltas, acabam perdendo o atendimento de uma semana, prejudicando o trabalho com o aluno (ZUQUI, 2013, p. 117).

Pudemos observar com este eixo que as pesquisas apontam para lacunas presentes nas políticas nacionais que se direcionam ao atendimento educacional especializado, visto que os estudos sinalizam para dificuldades da realização do atendimento na escola comum acontecer no contraturno; a falta de articulação entre a sala de aula e o atendimento educacional especializado e ressaltam a importância de um trabalho articulado e colaborativo numa escola que se propõe inclusiva, haja vista, que dessa maneira, o referido atendimento contribui com a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial.

3.2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Nesse eixo encontramos vinte trabalhos que versam ou tangenciam sobre as concepções dos professores, o atendimento educacional especializado e as práticas pedagógicas nesse espaço-tempo. Os estudos evidenciam diferentes modos de conceber a natureza do atendimento educacional especializado.

Em seu estudo Manzini (2011), ao se referir às produções que versam sobre o atendimento educacional especializado, ressalta que “[...] devido ao pouco tempo de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais ainda não é possível encontrar na literatura estudos sobre a eficiência e eficácia desse tipo de atendimento especializado” (MANZINI, 2011, p.4). Diante disso o autor, sugeriu a necessidade de

investigação sobre o que vem a ser o complementar no atendimento educacional especializado, bem como as concepções dos professores sobre esse tipo de atendimento na escola comum.

Buscando aprofundar sobre as concepções e práticas do atendimento educacional especializado, Michels e Garcia (2011) realizaram um estudo, na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, em Santa Catarina, e perceberam que neste espaço-tempo, embora fosse colocado o ideal de garantia de acesso ao conhecimento e de qualidade para os alunos, “[...] não foram percebidas na dinâmica do trabalho docente nas salas multimeios⁴ características relacionadas à mobilização de conteúdos escolares ou outros elementos que favoreçam o processo de escolarização” (MICHELS; GARCIA, 2011, p.16). Essas autoras perceberam, ainda, que na dinâmica do trabalho nas salas multimeios há uma pluralidade de práticas pedagógicas.

[...] [Há] atividades que os professores desenvolvem com alunos (espontaneísta, comportamentalista, com base nas relações); uso dos recursos disponíveis; concepções de Educação Especial que convivem na política municipal de Florianópolis, a saber: médico-pedagógica, psicopedagógica, de influência históricocultural; número e tipo de instituições de abrangência; número de alunos atendidos nas salas multimeios; frequência do atendimento a cada aluno, com provável definição em função de suas características (MICHELS e GARCIA, 2011, p.16).

Tais práticas nos levam a pensar se realmente se trata de uma inclusão escolar que visa à escolarização do aluno, visto que a política do município de Florianópolis expressa uma concepção médico-pedagógica que contribui para o espontaneísmo na ação docente e para um trabalho preocupado mais com o diagnóstico do que com as potencialidades do aprendizado. Esta política refletiu na sala de multimeios, pois as pesquisadoras observaram que pouco se trabalha na direção de promover o processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Enquanto Michels e Garcia (2011) acreditam que os conteúdos escolares podem ser trabalhados no atendimento educacional especializado, Brizolla e Zamproni (2011) discordam apontando outro direcionamento para a natureza do trabalho pedagógico realizado nas salas de recursos multifuncionais, evidenciando que:

⁴ Cumpre ressaltar que na Rede Municipal de Florianópolis as salas multifuncionais recebem uma denominação própria, qual seja, salas multimeios.

[...] diferencia completamente da escolarização da classe comum, não deve ser uma atividade que tenha como objetivo desenvolver conteúdos acadêmicos, tais como língua portuguesa e matemática, tampouco ser confundido como reforço escolar, mas deve propiciar condições para o desenvolvimento de habilidades cognitivas básicas para a aprendizagem dos conteúdos disciplinares trabalhados na escola, bem como de habilidades práticas, sociais e conceituais (BRIZOLLA; ZAMPRONI 2011, p. 5).

Acreditamos que o trabalho realizado no atendimento educacional especializado deveria ser subsidiado pelo que é trabalhado em sala de aula, no intuito de potencializar o aprendizado do aluno nesse espaço-tempo. Reconhecemos que não se trata de reforço, mas que haja uma articulação e coerência com o trabalho realizado em sala de aula. Para tanto, uma ação pedagógica colaborativa entre os profissionais se torna importante nessa configuração de se pensar o referido atendimento.

Jesus (2011) ao dialogar sobre o atendimento educacional especializado, sob o foco da narrativa de cinco professoras que atuam nesse serviço, captou tensões que se presentificam na oferta desse tipo de atendimento, nos apontando alguns questionamentos:

[...] Como inventar condições cotidianas para garantir a realização do AEE, em seus sentidos de escolarização? Como organizar planejamento das articulações entre espaço-tempo do AEE na sala multifuncional e as escolas de origem dos alunos? (JESUS, 2011, p. 15).

Na perspectiva de apostar em um trabalho articulado entre a sala de aula comum e o atendimento educacional especializado, na tentativa de buscar os sentidos de escolarização, em sua pesquisa, Veltrone (2011, p. 7) evidenciou que nas redes municipais, de cinco municípios do interior de São Paulo, o trabalho é pautado no enriquecimento do currículo escolar e isso a levou a concluir que “[...] é um plano para que o aluno tenha sucesso na classe comum da escola regular” (VELTRONE, 2011, p. 7) e que os objetivos para o atendimento educacional especializado são as atividades que envolvem conteúdo da classe comum, a parceria com professora da classe comum, focado nas características dos estudantes e atividades de vida diária.

Nesta direção, o planejamento ganha força para a materialização das ações pedagógicas na escola. Nesse sentido, Galvão e Miranda (2013) tiveram como objetivo analisar e discutir os diferentes modos de atendimento educacional

especializado prestado aos alunos com surdocegueira, matriculados na Educação Básica de escolas regulares da cidade de Salvador, no Estado da Bahia. As autoras puderam observar a falta de planejamento para o atendimento educacional especializado para esses alunados, que segundo elas tornam-se “[...] aspectos de improvisação e despreparo para o atendimento às necessidades educacionais especiais” (GALVÃO; MIRANDA, 2013, p.9).

O estudo de Emer (2011, p. 124) nos alerta sobre importância do planejamento salientando que na realidade escolar

[...] o planejamento é imprescindível, na medida em que ele torna-se peça fundamental para alcançar o seu propósito inclusivo, em que a comunidade escolar necessita reorganizar-se para cumprir a sua função social voltado para as necessidades e características que a demanda atual nos desafia (EMER, 2011, p.124).

Lopes e Marquezine (2012) desenvolveram um estudo, em uma escola Municipal de Ensino Fundamental, Anos Iniciais, no Estado do Paraná, cujo objetivo foi analisar a percepção dos professores sobre a importância da sala de recursos multifuncional Tipo I⁵, no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular. A pesquisa contou com a participação de quatro profissionais da Educação, os quais exercem diferentes funções na escola. Apontaram para a importância da consciência de que o trabalho pedagógico é coletivo e contribui para não se alimentar a ideia de que o atendimento educacional especializado continua sendo um serviço da Educação Especial, paralelo do ensino regular, ressaltando, assim, uma ação pedagógica articulada entre os profissionais da escola.

Com os estudos de Galvão e Miranda (2013), Lopes e Marquezine (2012) observamos que as concepções dos profissionais sobre o atendimento educacional especializado ainda se pautam na separação entre Educação e Educação Especial, visto que, reforçam a importância das redes de colaboração e de um trabalho planejado e sistematizado para os alunos público-alvo da Educação Especial. O estudo de Emer (2011), também, nos alerta sobre a importância do planejamento na escola que objetiva o acesso ao conhecimento a todos os alunos.

⁵ “Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I, na Educação Básica é um atendimento educacional especializado, de natureza pedagógica que complementa a escolarização de alunos que apresentam deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, matriculados na Rede Pública de Ensino do Paraná” (LOPES; MARQUEZINE, 2012, p.7).

Somado a essas questões levantadas por Galvão e Miranda (2013) e Lopes e Marquezine (2012), Escabora (2006) evidenciou em sua pesquisa desenvolvida no município de Barueri, em São Paulo, no período de 2002 a 2004, que o trabalho dos professores era voltado para a repetição e reforço escolar, visto que o projeto Sala de Apoio Pedagógico abarcou também os alunos com dificuldades de aprendizagem ou os que apresentavam “problemas de indisciplina”, devido ao momento anteceder a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, onde se especifica o público-alvo da Educação Especial.

O município de Barueri reconhecia o que o Ministério de Educação (MEC) estabelecia como objetivo desta Sala de Apoio Pedagógico, no caso, favorecer o desenvolvimento de habilidades e competências que estimulassem o aprender por parte dos alunos. Entretanto, como já mencionado acima, isso não aconteceu, e o projeto assumiu uma característica de reforço na tentativa de fazer com que o aluno com dificuldade alcançasse o ritmo da classe comum em termos de apropriação do “conhecimento” e os conteúdos “ensinados” pelo professor (ESCABORA, 2006).

Corroborando com o estudo de Escabora (2006), Bukle (2006) relata que durante toda a sua observação do cotidiano das salas de recursos, percebeu que as atividades desenvolvidas tinham como objetivo a alfabetização, ou o reforço das atividades escolares. Diversas vezes, as professoras olhavam os cadernos dos alunos e a partir daí sugeriam atividades.

Com o objetivo de descrever e analisar o atendimento educacional especializado oferecido aos alunos surdos em uma escola municipal de Gravataí, no Rio Grande do Sul, Soares (2011) em seu estudo, destacou a problematização sobre a oferta do atendimento educacional especializado, realizado no contraturno, pois os alunos surdos, sujeitos de sua pesquisa, eram inseridos no mercado de trabalho e isso impedia que frequentassem a atividade, já que precisavam trabalhar. Esta reflexão possibilitou pensar outros possíveis lugares de atuação da profissional responsável pelo atendimento educacional especializado, para além da sala de recursos multifuncionais, passando, assim, a realizar atividades compartilhadas com os professores na sala de aula comum.

Por seu turno, Benincasa (2011) buscou analisar a constituição do atendimento educacional especializado em Educação Especial para criança da Educação Infantil.

Destacou a importância da articulação entre os campos da Educação Especial e da Educação Infantil na constituição de propostas pedagógicas que sirvam como suportes aos diferentes sujeitos envolvidos no processo.

Podemos perceber com os estudos de Escabora (2006), Bukle (2010), Soares (2011) e Benincasa (2011) possibilidades e desafios quanto a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial. No período da pesquisa de Escabora percebemos que as salas de apoio abarcavam um público para além dos alunos público-alvo da Educação Especial, dando margem para que os alunos com “problemas de aprendizagem” fossem direcionados para tal sala de apoio, configurando em uma sala de reforço escolar, substituindo a sala de aula comum e com o advento da Política Nacional da Educação Especial (2008) somente o público-alvo Educação Especial tem o direito ao atendimento educacional especializado.

Outro avanço foi evidenciado no estudo de Soares (2011) quando nos evidencia o atendimento educacional especializado para além da sala de recursos multifuncionais, visto que os alunos surdos trabalhavam e não poderiam realizar o referido atendimento no contraturno. Desse modo, a escola pesquisada optou por realizar o complementar em sala de aula comum, nos dando indícios de uma nova possibilidade de concebermos o atendimento educacional especializado.

Já na pesquisa de Bukle (2010) as professoras especializadas buscavam potencializar a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial por meio da alfabetização, assim como evidenciado no estudo de Redig (2010). Na concepção da pesquisadora “[...] quando necessário cabe ao professor da Sala de Recursos, trabalhar de forma adaptada um conteúdo escolar, sem ser ele o único responsável pela aprendizagem desse aluno” (BUKLE, 2010, p.91). Conclui que o oferecimento das salas de recursos é fator primordial para a construção de uma rede de ensino realmente inclusiva e para o estabelecimento de parcerias entre todos os profissionais envolvidos no processo de inclusão. No entanto, notamos os desafios na pesquisa de Benincasa (2011) que sinalizou para uma desarticulação entre a etapa de ensino, Educação Infantil e a modalidade, Educação Especial. Na premissa, o mesmo desafio é apontado nos estudos de Galvão e Miranda (2013) e Lopes e Marquezine (2012).

Corroborando com o estudo de Bukle (2010), Tezzari (2002) analisou as concepções dos professores de sala de aula a respeito da função da sala de integração de recursos, e os professores afirmaram que é um espaço pedagógico oferecido ao aluno, de apoio ao trabalho do professor em sala de aula e que busca a permanência dos alunos no ensino comum.

As pesquisas, também, evidenciam que “[...] os professores que atuam nesse atendimento ainda se encontram em uma fase de transição entre um serviço substitutivo e um serviço que complemente a educação escolar” (BARRETO, 2010, p. 5). Além disso, Bridi (2011) destacou que a identificação dos alunos com deficiência mental tende a priorizar os aspectos pedagógicos e de aprendizagem e que o processo de definição da deficiência, em muitos casos investigados, também pauta-se em premissas que podem estar atrelada ao campo médico. Desse modo, o estudo de Silva (2008) percebeu a importância da formação continuada para os profissionais, levantando algumas necessidades que compõem o processo: “[...] pensar em cursos, em supervisões de serviço, em apoios e trocas de informações entre os profissionais envolvidos e, ainda, não esquecer o papel da reflexão e da pesquisa sobre a própria prática do professor pesquisador” (SILVA, 2008, p. 167).

Soma-se aos estudos acima citados, as contribuições de Junior (2010) que objetivou identificar as necessidades formativas apontadas por professores especializados em deficiência intelectual, atuantes na rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo, em São Paulo. O autor também buscou analisar as propostas de formação continuada desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação, entre os anos de 2005 a 2009, destinadas à formação dos professores. A pesquisa permitiu ao autor evidenciar que os professores de salas de recursos indicam necessidades formativas relativas ao seu papel na escola, considerando que sua atuação se desdobra em ações que vão além do atendimento educacional especializado. Conclui que essas necessidades formativas estão relacionadas tanto às questões não contempladas na formação inicial quanto às mudanças de contexto educacional, especificamente aquelas propostas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (JUNIOR, 2010).

Nessa direção das questões que deveriam ser levantadas nas formações que versam sobre as mudanças no contexto educacional, Dias (2010) contribui com o debate ao investigar a construção de referenciais para o atendimento educacional especializado complementar realizado na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de São Paulo. A autora afirma que o atendimento educacional especializado complementar para os alunos com deficiência intelectual é uma das formas de se exercer o direito à diferença de modo a garantir a igualdade de oportunidades no processo de escolarização. Nesse sentido, segundo a pesquisadora, é preciso que o professor especializado no campo da deficiência intelectual compreenda o funcionamento cognitivo para saber como fazer mediações pedagógicas que resultem em condições para o aprendizado desses alunos.

Essa mesma autora elegeu a pesquisa-ação como abordagem metodológica, o que culminou na constituição de um grupo de trabalho, formado pela pesquisadora e oito profissionais da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de São Paulo, no intuito de debater a prática do atendimento educacional especializado complementar para os alunos com deficiência intelectual. O grupo de trabalho pautou suas reflexões em documentos que apresentam as diretrizes para esse tipo de atendimento e em contribuições teóricas capazes de fornecer subsídios para aprofundar conhecimentos sobre a mediação pedagógica, ganhando destaque os postulados de Vigotski.

Dias (2010) sinalizou, ainda, que a definição dos conteúdos de aprendizagem é um desafio tanto para a escola comum quanto para o atendimento educacional especializado complementar. Para a autora, “[...] é uma questão que implica mudanças na concepção do papel da escola na sociedade, o que acarreta transformações para muito além do âmbito da educação” (DIAS, 2010, p. 101). Apontou, também, que a fragilidade dos professores no conhecimento sobre o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual se deve à formação inicial e a em serviço.

Os estudos deste eixo apontam para as diversas concepções sobre a natureza do trabalho no atendimento educacional especializado e, por conseguinte, diferentes modos de práticas pedagógicas. Observamos concepções que apoiam o trabalho do currículo escolar no atendimento educacional especializado de modo diferenciado,

como também, pudemos notar a defesa de um trabalho distante do que acontece em sala de aula, nos dando indícios da necessidade de formação continuada, que aborde os conhecimentos que os professores especializados precisam para trabalhar com os alunos público-alvo da Educação Especial, que tangencie os direcionamentos dos documentos legais, bem como, bases teóricas que apoiem o saber-fazer dos professores.

3.3 SALA DE AULA COMUM E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: AÇÃO PEDAGÓGICA, COLABORAÇÃO E ACESSO AO CURRÍCULO

Nesse eixo encontramos onze trabalhos que abordam o atendimento educacional especializado como uma ação pedagógica que possibilita aos alunos o acesso ao currículo escolar e tomam a sala de aula como um espaço de aprendizado de todos e que deve ser potencializado.

Baptista (2011a) nos instiga a pensar o atendimento educacional especializado como uma ação pedagógica para além das salas de recursos multifuncionais, pois na concepção dele, reduzir esse atendimento a um espaço físico seria empobrecedor, e continua nas suas reflexões dizendo que:

No que se refere ao conceito AEE, espero que tenha ficado claro que defendo uma prática do educador especializado que não se restrinja a um espaço físico e não seja centralizado em um sujeito a ser 'corrigido', mas que seja uma ação plural em suas possibilidades e suas metas, sistêmica ao mirar (e modificar) o conjunto de relações que contribuem para a estagnação do sujeito e sua provável dificuldade de aprendizagem e desenvolvimento. [...] A ideia restritiva do AEE não está necessariamente na cabeça do gestor que institui a sala de recursos em uma escola. Ela pode estar dentro de nós, indicando a dimensão corretiva da intervenção e empobrecendo as potencialidades de um espaço que, pela sua dimensão complementar e transitória, poderia ser um suporte poderoso para quem dele necessita (BAPTISTA, 2011a, p. 13).

O autor contribui para uma reflexão que não reduza a relevância do atendimento educacional especializado, concebendo o apenas a um espaço físico, como por exemplo, a sala de recursos multifuncionais, mas que pensemos em ação pedagógica do atendimento como uma das possibilidades de viabilizar a apropriação de conhecimento no contexto escolar.

Na direção de pensarmos o acesso ao conhecimento para todos os alunos, sobretudo para os alunos público-alvo da Educação Especial, Mendes, Silva e

Pletsh (2011, p.16) defendem “[...] uma escola que de fato priorize o trabalho com o conhecimento escolar [...] [pois] abrir mão disso é cair na armadilha de defesa de uma escola inclusiva como espaço de socialização escolar, coisa que há muito temos negado na Educação Especial”.

Desse modo, segundo as autoras, trata-se de possibilitar o acesso ao conhecimento e do mesmo modo disponibilizar, conhecimentos, os quais, se não forem oferecidos pela escola, não serão oferecidos por nenhum outro espaço social (MENDES; SILVA; PLETSH, 2011). Além disso, sugerem um aprofundamento na discussão sobre o currículo e o conhecimento nas pesquisas que se propõem estudar o atendimento educacional especializado.

Pensando as questões relacionadas ao conhecimento produzido pelos alunos público-alvo da Educação Especial e o currículo escolar, Vieira (2011) problematizou essa questão ao pensar como o currículo estabelecido na escola é inflexível, visto que não leva em conta a história do aluno e, por sua vez, a concepção que se tem prevalecido da deficiência é ainda um sinônimo de desigualdade. Nesse contexto, o aluno é subjetivado como incapaz e um sujeito que produz um conhecimento inferior em relação aos demais alunos.

[...] O aluno é subjetivado como um sujeito que não tem nome, não tem história de vida e não tem vontades próprias, ou seja, “só” é deficiente. Essa lógica traz implicações para a produção de conhecimentos desse sujeito na escola, pois da mesma forma que ele é sintetizado em sua deficiência, sua produção também é considerada inferior, sem possibilidade de validação e sempre reduzida (VIEIRA, 2011, p. 8).

Esse mesmo autor tencionou o fato de as políticas públicas direcionarem atenção especial às salas de recursos multifuncionais e ao atendimento educacional especializado, não atribuindo esta mesma atenção para os desafios ainda presentes na sala de aula comum e não superados. Em sua opinião é importante continuar investindo positivamente nas ações planejadas e desenvolvidas pela escola no trabalho com o currículo escolar para buscar pistas e indícios visando ao atendimento educacional especializado. O processo ensino-aprendizagem se inicia na sala de aula comum, portanto este é o primeiro ambiente a ser potencializado.

A sala de aula é ainda um espaço ambíguo e repleto de tensões. Direcionar as lentes para as salas de recursos multifuncionais e colocar em segundo plano as questões presentes na sala de aula comum é regredir no tempo,

pois é nesse espaço que as aprendizagens são processadas, portanto, é esse cotidiano que precisa ser constantemente problematizado e potencializado (VIEIRA, 2011, p.10).

Nessa direção de considerar o currículo como um grande desafio para pensarmos os processos inclusivos, Effgen (2011b), ao realizar uma pesquisa em uma escola da rede estadual do Espírito Santo, localizada no município de Serra, se deparou com os professores que atuavam na sala de recursos, onde era oferecido o atendimento educacional especializado. Naquele momento, os docentes tentavam “[...] compreender o sentido/significação desse atendimento na escola e a sua função como profissionais” (EFFGEN, 2011b, p.5). A autora relatou que muitas tentativas eram feitas no intuito de garantir a escolarização dos sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no entanto muitas dúvidas e questões se colocavam sobre o processo: “O que devo ensinar? Qual conteúdo? Quais são os alunos? É reforço?” (EFFGEN, 2011b, p.5).

Effgen (2011b), pautada em Porter (1997), sinaliza que a escola deve assumir o currículo como um caminho a ser percorrido por todos os alunos, oferecendo diferentes dispositivos para que todos possam fazer essa caminhada, respeitando os tempos e as estratégias adotadas por cada sujeito singular. Desse modo, conceber o atendimento educacional especializado como um serviço possível para contribuir com acesso ao conhecimento a todos os alunos.

A mesma pesquisadora sugeriu o diálogo constante e o planejamento entre o professor especializado e professor de sala de aula comum seja uma ação que realmente aconteça. No entanto, o fato de os professores atuarem em horários distintos, dificulta o processo.

Além disso, em sua dissertação de Mestrado, Effgen (2011a) apontou para a necessidade da instituição do currículo escolar em interface com as necessidades de aprendizagem trazidas pelos alunos para o âmbito escola, de investimentos na formação dos educadores e de articulação dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula com o apoio especializado da escola.

Victor (2011) contribui com a discussão ao apontar que, para se obter um ensino de qualidade ou para que o atendimento educacional especializado tenha uma configuração de ação pedagógica, torna-se necessário

[...] potencializar o trabalho do pedagogo no espaço infantil, tendo em vista a ampliação da compreensão do desenho que se faz da escola atual, repercutindo na ação do pedagogo frente aos planejamentos, formação, coordenação da elaboração do projeto político pedagógico para este espaço educativo no sentido de rever concepções e tendências pedagógicas (VICTOR, 2011, p. 12-13).

Bedaque (2011) aponta pistas importantes para reflexão quando discute a importância da articulação entre o pedagogo, o professor da sala de aula e o professor especializado. Assim, reforça a necessidade de falarmos de trabalho colaborativo e cooperativo do professor. O que seriam essas questões? A colaboração está relacionada à contribuição. A cooperação envolve vários processos: comunicação, negociação, co-realização e compartilhamento. Partindo desse princípio, buscou verificar se o atendimento educacional especializado, na rede municipal de ensino de Mossoró, no Rio Grande do Norte, vem sendo realizado como prática colaborativa e cooperativa nas escolas que fizeram parte do estudo. A escola pesquisada, buscou valorizar o trabalho colaborativo, não só pela realização das atividades, mas também pelo diálogo com a equipe na busca por práticas pedagógicas que possibilitem o aprendizado dos alunos.

Se na interação colaborativa entre aluno e aluno a possibilidade de aprender se amplia, na interação do professor da sala regular e do professor do AEE o aprendizado pode se complementar. Logo, rever propostas de ações numa dimensão horizontal que considere o trabalho colaborativo e cooperativo com vistas à aprendizagem e sucesso dos alunos exige de todos os profissionais, abertura ao diálogo e a reflexão, trabalho em equipe, troca de saberes e aquisição de novos saberes que subsidiem o trabalho pedagógico (BEDAQUE, 2011, p.6-7).

A mesma autora concluiu que “[...] o serviço de atendimento educacional especializado na própria escola, se bem articulado, pode promover bem mais o avanço na aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial” (BEDAQUE, 2011, p. 10).

Os estudos de Baptista (2011a); Mendes, Silva e Pletsh (2011); Vieira (2011); Effgen (2011 a; 2011b); Victor (2011) e Bedaque (2011) nos apontam para uma escola que ensine a todos os alunos e que a sala de aula comum é o primeiro espaço-tempo a

ser potencializado. Desse modo, o atendimento educacional especializado torna-se um dos apoios e ações pedagógicas na escola que possibilita o acesso ao conhecimento aos alunos público-alvo da Educação Especial.

Concordamos com Vieira (2012), que em sua tese de Doutorado, sugeriu que o referido atendimento possa ser trabalhado, também, em sala de aula comum, visto que, os momentos de aula visa envolver a todos os alunos no processo de ensinar e aprender. O autor problematiza que “[...] o atendimento educacional especializado pode ganhar outros significados além do ofertado em salas de recursos multifuncionais, considerando as demandas dos alunos, inclusive articulando esse trabalho na sala de aula comum” (VIEIRA, 2012, p. 17). Para tanto, o planejamento das ações é de suma importância e esses momentos podem ser articulados pelo pedagogo no contexto escolar.

Na linha de viabilizar o acesso ao currículo escolar a todos os alunos, Fontes (2007), propôs analisar como acontece a inclusão pedagógica dos alunos público-alvo da Educação Especial, em classes regulares de ensino, sob a luz das políticas públicas e da cultura escolar e como o ensino colaborativo ou a bidocência podem contribuir com esse processo. Para tal, realizou uma pesquisa do tipo etnográfico em duas escolas da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói, no Rio de Janeiro. Postulou que a identidade docente deve ser revisitada a partir dos cursos de formação, haja vista os novos papéis inaugurados pelo ensino colaborativo ou bidocência, pois

[...] presença de um segundo adulto em classe ainda é uma experiência nova em Niterói e, talvez, no Brasil para o qual poucos professores estejam preparados. Além disso, a divisão de autoridade pode se tornar uma ameaça permanente para a autonomia do professor que precisa aprender a trabalhar em equipe (FONTES, 2007, p.126).

Além disso, as discussões construídas ao longo de sua pesquisa, evidenciaram que as dificuldades de aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial incluídos em classes regulares não estavam relacionadas somente ao conteúdo a ser adquirido, mas aos meios de acesso ao currículo escolar. Sob esse enfoque, segundo a autora, a inclusão deveria ser ancorada em três elementos que julga ser centrais: “a) presença [...]; b) a participação [...]; c) a construção de conhecimentos,

função primordial da escola, alcançada através da presença e da participação nas atividades acadêmicas” (FONTES, 2007, p. 171).

Pilon (2013) contribui com a discussão no que tange a função do profissional bidocente, levantado na pesquisa de Fontes (2007). Pilon (2013) afirma que em Nova Venécia, no Estado do Espírito Santo, município onde realizou o seu estudo, concebe-se a bidocência como um fortalecimento do trabalho em sala de aula, pois visa-se a colaboração mútua entre o professor regente e o professor bidocente. Desse modo, a política do município tem apostado para além de seus professores regentes, pedagogos, gestores em “[...] professores específicos para atender a demanda da Educação Especial, os professores das salas de recursos multifuncionais e os que executam o trabalho de bidocência. Em meio a tamanha complexidade, busca-se uma alternativa possível, uma possibilidade” (PILON, 2013, p. 128).

Pudemos notar que os profissionais da Educação, de modo geral, encontram dificuldade de trabalhar de forma colaborativa na escola, visto que os estudos analisados apontam para o fortalecimento de ações pedagógicas articuladas e colaborativas no contexto escolar atual que se propõe inclusiva.

Mediante as diversas proposições que envolvem uma escola inclusiva e que tenha como premissa a Educação para todos e com qualidade, não podemos nos esquecer de trazer o debate do atendimento educacional especializado para o Projeto Político Pedagógico. Segundo Drago (2011a, p. 5), a ideia que perpassa esse projeto é a de,

[...] concretizar o sonho de uma escola que se baseia na busca incessante da qualidade de suas ações, que ponha em prática um ensino calcado em características e as concepções democratizantes, que leve seus sujeitos/atores a vivenciar o processo e participar do seu nascimento, execução, avaliação, significação e ressignificação em todos os momentos.

Ainda na visão de Drago (2011a), no Projeto Político Pedagógico, vislumbra-se possibilidades de inclusão que contribuirão para a apropriação de conhecimentos pelos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação.

Desse modo, segundo o autor, o Projeto Político Pedagógico define uma posição da escola como ferramenta política e cultural. Em nosso caso, estabelece como será sistematizado o atendimento educacional especializado e como ele colaborará para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem aos alunos público-alvo da Educação Especial.

Nesse eixo notamos que a ação pedagógica planejada e articulada tem se tornado pouco trabalhada na escola, pois os estudos sinalizam que o atendimento educacional especializado tem acontecido de modo desconectado da sala de aula comum. Dessa maneira, acreditamos que o planejamento de ações, desde o Projeto Político Pedagógico aos planejamentos das aulas, contribuem para que os alunos se apropriem dos conhecimentos vivenciados em sala de aula e no atendimento educacional especializado.

Com a análise da literatura podemos elencar os seguintes apontamentos: a necessidade de compreensão do que seja o complementar no atendimento educacional especializado; a importância da articulação entre o professor especializado e o professor de sala de aula comum; a relevância do trabalho colaborativo em uma escola inclusiva; a contribuição do atendimento educacional especializado para a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, a importância do planejamento e do fortalecimento da ação pedagógica para evitarmos imprevistos; a incorporação da Educação Especial e suas ações no Projeto Político Pedagógico.

Neste capítulo buscamos compreender como os professores têm concebido o atendimento educacional especializado e como ele vem sendo trabalhado no espaço-tempo da escola. Contribuindo com as discussões dessa temática nos propomos estudar o conhecimento complementar ofertado aos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento.

4. OS PROCESSOS DE CONHECIMENTO NA ESCOLA COMUM E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONTRIBUIÇÃO DA TEORIZAÇÃO DE LEV VIGOTSKI

Neste capítulo, discutiremos conceitos que acreditamos nos aproximar das questões acerca do processo de escolarização na sala de aula e no atendimento educacional especializado no que se refere à produção e à apropriação de conhecimento pelos os alunos, sobretudo dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Buscamos dialogar com teoria de L. S. Vigotski, visto que este estudioso considera o ser humano como um sujeito histórico, cultural, parte de um processo social e a produção teórica do autor, sustenta a defesa do ensino como elemento fundante do trabalho do professor na escola. Recorremos às obras como: Obras escogidas III (1995), Obras escogidas IV (1996); Obras Escogidas V (1997); A formação social da mente (1998); Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento (2005); Imaginação e criação na infância (2009); Psicologia Pedagógica (2010); A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal (2011). Também dialogamos com autores seguidores da perspectiva teórica.

Tendo em vista problematizar “o conhecimento complementar” do atendimento educacional especializado à luz do referencial teórico de Vigotski, organizamos este capítulo em dois eixos: 1) Os processos de conhecimento e a escolarização na escola comum; 2) Os processos de “conhecimento complementar” e o atendimento educacional especializado.

4.1. OS PROCESSOS DE CONHECIMENTO E ESCOLARIZAÇÃO NA ESCOLA COMUM

O conhecimento é um fato: desde a vida prática mais imediata e mais simples, nós conhecemos objetos, seres vivos, seres humanos. É possível – e mesmo indispensável – examinar e discutir os meios de aumentar esse conhecimento, de aperfeiçoá-lo, de acelerar seu progresso; mas o **conhecimento em si mesmo deve ser aceito como um fato indiscutível** (LEFEBVRE, 1995, p. 49, grifo nosso).

Iniciamos o texto com esta epígrafe por acreditarmos que a função social da escola é a transmissão/apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos. Essa função fora delegada a escola de forma mais ampla, conforme Pasqualini (2011, p. 59) “com o desenvolvimento das forças produtivas e o deslocamento do processo produtivo do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, ocasionado pela sociedade capitalista, a expansão da utilização da escrita e a generalização do conhecimento sistemático, colocou-se a exigência de universalização da escola básica”. Desse modo, com o advento da sociedade burguesa, a forma escolar de educação, antes parcial e não generalizada, torna-se generalizada e dominante (SAVIANI, 2012).

Para cumprir sua função social, a escola tem se estabelecido ao longo da história como uma instituição modelada pelo perfil de sociedade na qual vivemos, capitalista, que direciona o eixo decisivo das diretrizes reguladoras do currículo, da gestão, e, conseqüentemente, da organização escolar (SOUZA; SANTOS, 2013). Desenvolve assim, uma “tensão dialética” que se estabelece entre as “tendências conversadoras [...] e as correntes renovadoras” que permeiam os contextos sociais de modo geral (SACRISTÁN; PÉREZ GOMEZ, 2000, p. 21).

Nessa perspectiva, reconhecendo a relação de poder presente em nossa sociedade, compete à escola “[...] a tarefa de ensinar, isto é, de promover a socialização dos conhecimentos representativos das máximas conquistas científicas e culturais da humanidade, por meio da prática pedagógica, tornando a realidade inteligível” (MARTINS, 2011, p. 54), visto que o domínio da cultura constitui “[...] instrumento indispensável para a participação política das massas [...]. O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação”, segundo Saviani (2001, p. 55).

Nessa linha de pensar uma Educação libertadora, Freire e Shor (1986) sinalizam que não é possível desvincular a leitura do mundo e a leitura da palavra no que tange ao currículo escolar.

O que é que eu quero dizer com dicotomia entre ler as palavras e ler o mundo? Minha impressão é que a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as "palavras da escola", e não as "palavras da realidade". O outro mundo, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas estão aí), não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam. Você pode pensar nessa dicotomia como uma espécie de "cultura do silêncio" imposta aos estudantes. A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado sem seus textos críticos próprios (FREIRE; SHOR, 1986, p.164).

Nas palavras de Freire (1986), a produção de conhecimento se dá na relação dialética homem-mundo num processo de libertação. A construção do conhecimento, nessa perspectiva freiriana, se baseia no diálogo entre sujeitos inseridos no mundo vivido. Os sujeitos, professores e alunos, colocam-se como sujeitos conscientes de seu inacabamento e de um mundo que está em processo. Zanardi (2013, p. 10) nos sinaliza que “[...] a seleção de conteúdos por especialistas distantes desta realidade revelam-se alienadoras dos sujeitos em processo de conhecimento e desprezam o mundo vivido e sua possibilidade de transformação.”

Freire (1986; 2005) nos contribui sobre a importância da valorização da experiência de vida dos alunos e a ‘leitura de mundo’ para que se relacione aos conceitos científicos trabalhados na escola, para assim, os alunos se tornem sujeitos críticos de sua realidade. Vigotski (2010, p. 528) nos auxilia a pensar sobre uma educação escolar que considere as experiências e vivências dos alunos relacionando os ‘conceitos espontâneos’ e os ‘conceitos científicos’.

[...] nas aulas a criança aprende a estabelecer relações lógicas entre os conceitos, mas é como se o movimento germinasse para dentro, ou seja, vincula-se à experiência que, neste sentido, existe na criança. Os conceitos “científicos” e “espontâneo” parecem encontrar-se em um nível no sentido de que não se pode separar nos pensamentos da criança os conceitos adquiridos na escola dos conceitos adquiridos em casa. Do ponto de vista da dinâmica, esses conceitos têm uma história inteiramente diversa: a fraqueza de um conceito se descobre justamente onde o outro já está relativamente maduro.

Nessa perspectiva, a elaboração dos conceitos científicos vai modificando os conceitos espontâneos, ou seja, “a cada nova aprendizagem sistematizada, novas formas de pensar a própria vida vão se estabelecendo”, ou seja, o conhecimento produzido e ensinado na escola passa a fazer sentido para os alunos (PADILHA, 2011, p. 127).

Vigotski (2010, p. 528) postula que os processos de desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos científicos estão interligados e que “[...] o próprio desenvolvimento dos conceitos espontâneos deve atingir certo nível, criar premissas no desenvolvimento mental para que a assimilação dos conceitos científicos se torne inteiramente possível para a criança”. Pasqualini (2011, p. 86) sinaliza que

Vale ressaltar que esse autor [Vigotski] não analisa propriamente a atividade do educador, mas investiga a formação de conceitos do ponto de vista psicológico. O desafio a ser enfrentado pelos pesquisadores em educação e professores que atuam junto a essa faixa etária [criança pequena] é a compreensão de como trabalhar o conhecimento científico com crianças que operam – do ponto de vista do funcionamento cognitivo – com conceitos espontâneos. Trata-se, contudo, de um desafio que não pode ser respondido exclusivamente pela análise psicológica, mas um objeto de reflexão fundamentalmente pedagógico.

Partindo dessa premissa, Padilha (2011, p. 127) nos auxilia a pensar em como trabalhar o conhecimento científico com educandos que operam com conceitos espontâneos ao nos apontar que

[...] quanto mais se aprendem na escola os saberes organizados e mais elevados, mais se desenvolvem novos modos de olhar para os conhecimentos cotidianos. Se escrever era apenas rabiscar em uso intencional da escrita do cotidiano. Se escrever era apenas juntar letras ou sílabas, no início da escolarização, escrever cartas e narrar, fazer relatórios e informar, descrever e denunciar deliberadamente aponta para a elaboração do conceito científico de escrita. Se ler era tarefa de decifração e soletração, deve adquirir fluência e compreensão como função vital em uma sociedade que se utiliza da leitura e da escrita para se organizar.

Ao entendermos que compete à escola ensinar o conhecimento historicamente sistematizado pela humanidade considerando a relação dialética homem-mundo, podemos nos reportar ao que Vigotski (1995) afirma sobre as funções psicológicas superiores, inerentes aos seres humanos, que só se desenvolvem no exercício de

seu funcionamento e estímulo, ou seja, tais funções se desenvolvem por meio de atividades que objetive ensinar os conhecimentos clássicos assumida na prática pedagógica, pois Vigotski (2005, p. 28) postula que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”.

Neste momento, vale ressaltar que as funções psicológicas superiores compreendem sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento (LURIA, 1981) que se desenvolvem com o processo de aprendizagem. Segundo Pasqualini (2011, p. 72) à luz de Vigotski (1995) “[...] o desenvolvimento das funções psíquicas superiores traz implicações diretas para pensar-se o trabalho pedagógico, pois resalta a dependência do desenvolvimento psíquico da criança em relação aos processos educativos”. No entanto, Vigotski (1995) resalta que as funções psicológicas superiores têm gênese fundamentalmente cultural e não biológica e dessa maneira, pode-se concluir que o ensino não deve basear-se

[...] na expectativa da maturação espontânea das funções psíquicas superiores, nem tomar tal maturação como condição prévia para as aprendizagens. Ao contrário, o ensino é responsável por promover seu desenvolvimento. Isso significa que atenção voluntária, a memória mediada e o pensamento abstrato, entre outras funções psicológicas, não se desenvolverão natural ou espontaneamente na criança, mas dependem dos processos educativos [...] (PASQUALINI, 2011, p. 72).

Vigotski (2005) nos esclarece a relação entre aprendizagem e desenvolvimento e nos fala do papel da escola nesse processo.

[...] a aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento. A tarefa real de uma análise do processo educativo consiste em descobrir o aparecimento e o desaparecimento destas linhas internas de desenvolvimento no momento em que se verifica, durante a aprendizagem escolar (VIGOTSKI, 2005, p. 41).

Podemos inferir que o desenvolvimento se refere ao desenvolvimento do sujeito, ou seja, as funções psicológicas superiores e a aprendizagem se referem à aprendizagem escolar, dos conhecimentos clássicos ou conceitos científicos, nas palavras de Vigotski. O referido autor nos ensina sobre a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento e o papel do professor nesse processo.

[...] a aprendizagem não é em si mesma desenvolvimento, mas **uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental**, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e **esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem**. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (VIGOTSKI, 2005, p. 40, grifo nosso).

O autor postula que “o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial” (VIGOTSKI, 2005, p. 41). Desse modo, Padilha (2011, p.126) nos alerta que a relação entre o ensino e o aprendido, não segue uma correlação temporal, cabendo ao professor “[...] descobrir a lógica interna do desenvolvimento que depende do curso diferente da instrução [ou ensino]”.

Nesse momento, o conceito de zona do desenvolvimento imediato desenvolvido por Vigotski ganha força ao nos referirmos ao trabalho do professor, como mediador, no processo de escolarização dos alunos na escola comum. Vigotski (2010, p. 502) definiu o referido conceito como:

A zona de desenvolvimento imediato da criança é a distância entre o nível do seu desenvolvimento atual, determinado como o auxílio de tarefas que a própria criança resolve com independência, e o nível do possível desenvolvimento, determinado com o auxílio de tarefas resolvidas sob a orientação de adultos e em colaboração com colegas mais inteligentes.

Nesse sentido, a zona de desenvolvimento imediato refere-se aos processos psíquicos ainda não desenvolvidos, em processo de maturação. Em outras palavras, refere-se às possibilidades de desenvolvimento do aluno com a mediação do professor ou a colaboração de colegas que já atingiram o nível de desenvolvimento atual numa referida tarefa. Dessa maneira, é na “[...] esfera dos processos imaturos, mas em vias de maturação” (VIGOTSKI, 1996, p. 269) que o professor por meio do ensino deve mediar e intervir para que o aluno passe do nível do possível desenvolvimento para o nível de desenvolvimento atual, ou seja, que o aluno aprenda e desenvolva as atividades proposta com autonomia.

Podemos observar que esse processo de aprendizagem e desenvolvimento se trata de um movimento contínuo, assim, como a zona de desenvolvimento imediato, visto que somos seres inacabados e em processo de aprendizado a todo o momento. Nessa ideia de inacabamento e movimentos contínuos, por sermos seres históricos e sociais, Vigotski (2010, p. 502) nos explica a relevância desse conceito para a escola, bem como, para o processo de escolarização dos alunos:

[...] o estudo da zona de desenvolvimento imediato é um dos instrumentos mais poderosos de investigação psicológica, que permitem elevar consideravelmente a eficácia, a utilidade e a fertilidade da aplicação do diagnóstico do desenvolvimento mental à solução de tarefas propostas pela pedagogia e pela escola.

Nessa perspectiva, podemos reconhecer a importância do professor como mediador dos processos de ensino - aprendizagem dos alunos na escola, haja vista que por meio da mediação, da zona de desenvolvimento imediato, torna-se possível o aprendizado, e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos alunos.

Por meio desse processo de mediação, o professor busca novas possibilidades de ensino a todos os alunos, partindo de suas experiências, cotidiano e vivências para que o ensino torne-se interessante e que o aluno consiga relacionar o cotidiano com os conceitos científicos, visto que “[...] todo conceito científico deve apoiar-se em uma série de conceitos espontâneos que germinaram até chegar à escola e transformá-lo em científicos” (Vigotski, 2010, 539).

Assim como Vigotski (2010), Young (2011, p. 613) nos fala da importância da experiência dos alunos como ponto de partida para o ensino dos conhecimentos historicamente acumulados, ou nas palavras de Vigotski, os conceitos científicos.

[...] Como a maioria dos professores sabe bem, eles têm de levar em conta as experiências e o conhecimento anterior que os levam para a escola e o que os motiva inicialmente. Isso faz parte dos recursos que os professores têm para mobilizar estudantes, e constitui a base para que os estudantes se tornem aprendizes ativos [...] (YOUNG, 2011, p. 613).

Desse modo, o professor precisa planejar e organizar as atividades pedagógicas tendo em vista o aprendizado dos alunos e o seu desenvolvimento, partindo do que

os estudantes já acumularam com as suas experiências cotidianas para que se consiga assimilar os conceitos científicos, visto que a escola é o espaço privilegiado para tal.

Vigotski (2010, p. 544) levanta a seguinte questão: “[...] se o caminho de desenvolvimento dos conceitos científicos nas crianças repetia basicamente a via de desenvolvimento dos conceitos espontâneos, então o que isto trazia de novo para o desenvolvimento dos conceitos da criança?”. O autor nos responde a essa pergunta elaborada por ele.

O aumento, a ampliação do círculo de conceitos. Mas se os conceitos científicos desenvolvem alguma área não percorrida pela criança, se a assimilação desses conceitos vai à frente do desenvolvimento, ou seja, opera em uma zona em que na criança ainda não amadureceram as possibilidades, então começam a entender que **a aprendizagem de conceitos científicos pode efetivamente desempenhar um grande papel no desenvolvimento da criança. Pode-se dizer que os conceitos científicos ampliam o círculo da ideia da criança.** Para nós, é essencial entender não o que há de comum no desenvolvimento dos conceitos científicos e espontâneos mas em que eles são diferentes; logo, o que eles trazem de novo ao formarem a zona de desenvolvimento imediato (VIGOTSKI, 2010, p. 544, grifo nosso).

Em suma, a escola exerce sua função social ao transmitir os conceitos científicos considerando os conceitos espontâneos dos educandos, tendo em vista ampliar ‘os círculos de ideias de todos os alunos’. O professor, como mediador, exerce um papel fundante no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, quando o trabalho é planejado, organizado e sistematizado. Vale ressaltar, que acreditamos em um trabalho potencializador em sala de aula, espaço onde todos possam ser envolvidos no processo de aprender no coletivo.

4.2 OS PROCESSOS DE “CONHECIMENTO COMPLEMENTAR” E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

No item anterior observamos que a escola exerce a função social de socializar com todos os alunos o conhecimento historicamente produzido pela humanidade e que o ensino destes conhecimentos científicos promove o desenvolvimento dos alunos.

No contexto atual de Educação que visa à escolarização a todos os alunos, pressupõe-se, segundo Beyer (2006, p. 73) “[...] um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar [...] propõe-se e busca-se uma pedagogia que se dilate frente às diferenças do alunado”. Em outras palavras, pressupõe-se uma Educação que envolva a todos no processo de ensino-aprendizagem por meio de práticas pedagógicas diferenciadas que garanta o acesso ao conhecimento a todos os estudantes.

Nesse sentido, seria interessante pensarmos o currículo escolar para além de uma lista de conteúdos para que os alunos público-alvo da Educação Especial possam se apropriar dos conceitos científicos por outras vias (VIEIRA; EFFGEN, JESUS, 2014). Vigotski (1997) advoga que os alunos com deficiência apresentam as mesmas capacidades de aprendizado e desenvolvimento do que os alunos sem deficiência. Corroborando com “Obras escogidas V: Fundamentos de defectología” (1997), Vigotski (2011, p. 869, grifo nosso) defende a seguinte tese:

[...] o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural, [ou seja,], [...] para a criança intelectualmente atrasada, deve ser criado, em relação ao desenvolvimento de suas funções superiores de atenção e pensamento, algo que lembre o sistema Braille para a criança cega ou a dactilologia para a muda, isto é, um sistema de **caminhos indiretos de desenvolvimento cultural**, quando os caminhos diretos estão impedidos devido ao defeito.

Nessa linha de pensamento, acreditamos que as práticas pedagógicas, as vias, os caminhos, as possibilidades para o alcance do conhecimento é que irão se diferenciar, ou seja, necessita-se de práticas pedagógicas diferenciadas. Góes (2002, p. 99) afirma que “[...] não é o déficit em si que traça o destino da criança. Esse ‘destino’ é construído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança, enfim, pelas experiências que lhe são propiciadas”.

Desse modo, acreditamos, assim como Meirieu (2005, p. 44) que “[...] a escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva”. Nesse movimento,

buscamos compreender o conhecimento complementar do atendimento educacional especializado, visto que o referido atendimento tem por objetivo potencializar o aprendizado e desenvolvimento dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Vale ressaltar que entendemos o atendimento educacional especializado como uma ação pedagógica (BAPTISTA, 2011a) para além da sala de recursos multifuncionais, ou seja, um atendimento educacional que participa do processo de ensinar e aprender na escola, sobretudo em sala de aula. Desse modo, concordamos com Vieira (2012) que sinaliza a importância da sala de aula e a sala de recursos multifuncionais serem complementar uma da outra.

Por isso, temos apostado em uma perspectiva de trabalho que leve o atendimento educacional especializado se aproximar do cotidiano da sala de aula comum para que as ações desses dois ambientes se tornem complementares um ao outro. Uma proposta de atendimento educacional especializado que encontre na sala de aula comum pistas das intervenções a serem realizadas com os alunos (VIEIRA, 2012, p. 29).

Nesse momento, vale a pena voltarmos ao que a Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 define como atendimento educacional especializado:

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

Pudemos perceber que o atendimento educacional especializado visa complementar a formação dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento tendo em vista proporcionar a autonomia, independência e potencializar a aprendizagem dos alunos em sala de aula. Observamos que o referido atendimento não deve ser substitutivo à escolarização, ou seja, reconhece – se que o espaço de aprendizagem de todos é a sala de aula e também, trata-se de um trabalho diferenciado do que se ensina em sala de aula. O documento *Sala de Recursos*

Multifuncionais: Espaço para o Atendimento Educacional Especializado preconiza que o referido atendimento não pode ser confundido com atividades de mera repetição de conteúdos (BRASIL, 2006).

Avançando na leitura desse documento, encontramos que o atendimento direcionado aos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento tem como objetivo, por meio da mediação docente, “[...] desenvolver os processos cognitivos, também chamados processos mentais, que oportunizam a produção do conhecimento” (BRASIL, 2006, p. 21).

Nesse ínterim, recordamos do item anterior que as funções psicológicas superiores se desenvolvem por meio da aprendizagem, ou seja, mediante a apropriação dos instrumentos culturais, os conceitos científicos. Dessa maneira, acreditamos que o atendimento educacional especializado deve estar vinculado ao currículo comum trabalhado na sala de aula comum para que o complementar tenha sentido.

Para tanto, como nos sinalizou Vieira (2012) a sala de aula e o atendimento educacional especializado, que acontece, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais, segundo os documentos legais vigentes, devem ser complementares uma da outra, objetivando um ensino que possibilite que os alunos público-alvo da Educação Especial estabeleçam uma relação entre o que se aprende e o vivido, ou seja, que os possibilitem uma ‘leitura de mundo’ e uma ‘leitura da palavra’ (FREIRE; SHOR, 1986). Nessa direção, Vieira, Effgen e Jesus (2014, p.3) acreditam que

[...] o currículo não se resume a um programa ou elenco de disciplinas. Trata-se de conhecimentos que possibilitam a produção de sentidos, ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e novos conhecimentos. Nesse movimento, o desafio não é pensar o ensino da Matemática como com conjunto de operações, símbolos e fórmulas que devem ser assimiladas pelo estudante. Ao contrário, a questão é dar sentido à aprendizagem matemática no contexto de sua aplicação, no contexto histórico de sua construção e no envolvimento do aluno com a construção do conhecimento.

Desse modo, tendo como subsídio a sala de aula comum, no atendimento educacional especializado poderá complementar algo, ou seja, exercer um trabalho

que contribua com o aprendizado do aluno em sala de aula e com o seu desenvolvimento com sujeito social e histórico.

O documento *Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para o atendimento educacional especializado* ressalta que algumas atividades complementares podem ser realizadas em sala de aula comum.

[...] o ensino da Libras, o sistema Braille e o Soroban, a comunicação alternativa, o enriquecimento curricular, dentre outros.
Além do atendimento educacional especializado realizado em salas de recursos ou centros especializados, algumas atividades ou recursos devem ser disponibilizados dentro da própria classe comum, como, por exemplo, os serviços de tradutor e intérprete de Libras e a disponibilidade das ajudas técnicas e tecnologias assistivas, entre outros (BRASIL, 2006).

Observamos que o complementar depende da condição de cada aluno, seja a demanda por Libras, Braile ou das tecnologias assistivas. No entanto, em sala de aula e no atendimento educacional especializado, por meio desses recursos, busca-se ampliar ‘o círculo de ideias dos alunos’, ou seja, que os alunos público-alvo da Educação Especial tenham acesso ao conhecimento.

No que se refere aos alunos que apresentam deficiência intelectual, vale ressaltar a importância do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou seja, a atenção voluntária, a memória mediada, o pensamento abstrato e outras funções. Esse processo é contínuo e depende dos processos educativos para o seu desenvolvimento. Como trabalhado no item anterior, o ensino dos conceitos científicos promovem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, “[...] o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VIGOTSKI, 1998, p. 118).

O ensino dos conceitos científicos deve ir além do currículo prescrito, articulando com as experiências dos alunos, visando o sentido do conhecimento na vida dos alunos, sobretudo dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Uma coisa é pensar o ensino da Língua Portuguesa como um conjunto de regras voltadas para um trabalho de metalinguagem. Outra coisa é pensar a apropriação da linguagem como uma ferramenta que nos permite expressar nossas vivências, crenças, sentimentos, desejos e as interpretações que

fazemos dos universos sociais constituídos (VIEIRA; EFFGEN, JESUS, 2014, p. 3).

Pensando o atendimento educacional especializado, com a intenção de desenvolver as funções psicológicas superiores, defendemos a elaboração de atividades lúdicas que desenvolvam a memória, a percepção, o raciocínio lógico matemático, o desenvolvimento da linguagem, dentre outros tendo em vista a articulação com o que está sendo trabalho em sala de aula comum.

Com os recursos enviados pelo Ministério da Educação (MEC) pode-se trabalhar com os alunos público-alvo da Educação Especial as suas demandas explorando o lúdico. Segundo Vigotski (2009, p. 25) “[...] a imaginação é uma condição totalmente necessária para quase toda atividade mental humana [...] há uma dependência dupla e mútua entre imaginação e experiência. Se no primeiro caso a imaginação apoia-se na experiência, no segundo é a própria experiência que se apoia na imaginação”.

Assim, com os jogos da memória, com os livros de histórias e dentre outros recursos disponibilizados nas escolas, pode se trabalhar os conceitos científicos e, concomitantemente, as funções psicológicas superiores. Ou seja, seria um trabalho que se diferencia da trabalhada em sala de aula, porém sem perder de vista a demanda complementar do educando.

A importância de se captar sobre a realidade do aluno e também, a sua demanda em sala de aula é respondida de certa forma por Vigotski (2009, p. 22) quando postula que “[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, por que essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia”. Em outras palavras, o professor especializado conhecendo os alunos terá subsídio para potencializar o seu trabalho no atendimento educacional especializado, objetivando, desenvolver a memória, o pensamento abstrato, a emoção, e dentre outras funções psicológicas superiores inerentes aos seres humanos.

Dessa maneira, o aprendizado do aluno público-alvo da Educação Especial será potencializado em sala de aula, bem como, no atendimento educacional especializado, ou seja, os dois ambientes ou momentos se complementam em um

bem comum. Vale frisar que a articulação e a colaboração entre o professor regente e o professor especializado são de suma importância, pois nos momentos de planejamento entre esses dois professores, será possível saber os conceitos que serão explorados, as metodologias utilizadas, os recursos que serão disponibilizados e os desafios que serão propostos para o aluno desenvolver suas funções psicológicas superiores. E no caso do contraturno, o diálogo entre os dois turnos é importante para criar o elo articulador entre sala de aula em um turno e a sala de recursos multifuncionais, em outro.

Vigotski (1998, p. 116) nos chama a atenção para as atividades que demandam o trabalho com a abstração por também fazer parte do desenvolvimento humano.

O sistema de ensino baseado somente no concreto – um sistema que elimina do ensino tudo aquilo que está associado ao pensamento abstrato – falha em ajudar as crianças retardadas a superarem as suas deficiências inatas além de reforçar essas deficiências. Acostumados as crianças exclusivamente ao pensamento concreto e suprindo assim, os rudimentos de qualquer pensamento abstrato que essas crianças ainda possam ter. Precisamente por que as crianças retardadas quando deixadas a si mesmas, nunca atingirão formas bem elaboradas do pensamento abstrato é que a escola deveria fazer todo esforço para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento.

Nesse aspecto, o atendimento educacional especializado tem muito a contribuir, pois por meio do trabalho mediado que visa o trabalho com conceitos, é possível explorar o pensamento abstrato nos alunos público-alvo da Educação Especial. Desse modo, “o concreto passa a ser visto somente como um ponto de apoio necessário e inevitável para o desenvolvimento do pensamento abstrato – como um meio, e não como um fim em si mesmo” (VIGOTSKI, 1998, p. 116).

Por falarmos em trabalho mediado, Vigotski (2010) afirma que o aluno para conseguir realizar tarefas com autonomia precisa de uma orientação ou mediação do professor. Assim, tanto em sala de aula quanto no atendimento educacional especializado o professor precisa exercer a função de mediador nesse processo, além disso,

[...] precisa planejar e organizar as atividades pedagógicas considerando a atividade que guia o desenvolvimento da criança em cada período [...] precisa criar condições para a paulatina superação das funções

psicológicas superiores elementares [inerente aos animais e aos seres humanos], em direção à formação dos processos psicológicos superiores [inerentes aos seres humanos] (PASQUALINI, 2011, p.87).

Acreditamos que o conhecimento complementar depende da demanda de cada educando público-alvo da Educação Especial, pois alguns alunos demandam do conhecimento de inserção na cultura e outros demandam que se explorem os conceitos científicos trabalhados em sala de aula. A nosso ver, tanto uma demanda quanto outra, trata-se de conhecimento, pois o aluno poderá exercer sua autonomia e vida em sociedade. O que se precisa é erradicar a hierarquia dos saberes historicamente constituído, ou seja, ambos saberes precisam ser valorizados socialmente da mesma forma, haja vista que o currículo prescrito tende a servir a uma sociedade capitalista (VIEIRA; EFFGEN; JESUS, 2014).

5. TODO CONHECIMENTO COMEÇA POR UMA PERGUNTA: A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA E OS MOMENTOS DE DIÁLOGOS-REFLEXIVOS DO VIVIDO

Elegemos a abordagem qualitativa, tendo a pesquisa-ação colaborativo-crítica como perspectiva teórico-metodológica, para o desenvolvimento da pesquisa, visto que tivemos como objetivo geral problematizar o atendimento educacional especializado com vistas a compreender o que seja conhecimento complementar no processo de escolarização de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento no contexto da escola comum, buscando não apenas interpretar, desvelar, descrever a realidade, mas também promover intervenções possíveis no contexto escolar.

A abordagem qualitativa, segundo Michell (2009, p. 36-37), “[...] considera que há uma relação dinâmica, particular, contextual e temporal entre o pesquisador e o objeto de estudo. [...] Na pesquisa qualitativa, o pesquisador participa, compreende e interpreta”.

Elegemos a pesquisa-ação como metodologia para o desenvolvimento da investigação, já que, segundo Barbier (2004, p.106),

[...] visa à mudança de atitudes, de práticas, de situações, de condições, de produtos, de discursos... em função de um projeto-alvo que exprime sempre um sistema de valores, uma filosofia de vida, individual e coletiva, suposta melhor do que a que preside à ordem estabelecida.

Esta perspectiva metodológica aposta em ações colaborativas na escola entre os profissionais da Educação e o pesquisador para “[...] juntos ao coletivo, empreender mudanças” (FRANCO, 2012, p. 193). Franco (2012, p. 194), ao falar em cultura de cooperação/colaboração, se reporta a Thurler (2001, p. 75), que expressa o que seria a cooperação profissional: “[...] certo hábito de ajuda mútua e de apoio mútuo; um capital de confiança e de franqueza mútuas; participação de cada um na tomada de decisões coletivas [...]”.

Nessa direção, Jesus e Givigi (2011, p. 38) alertam que “[...] não é possível autoritariamente instituir a coletividade [...]”, pois a parceria e a colaboração se conquistam “[...] no convívio e no contexto do pesquisador-coletivo que, pouco a

pouco, se estabelece a confiança e a possibilidade entre os participantes” (Ibid., p. 38). Os mesmos autores ressaltam, ainda que isso implica “[...] em um sentido agudo da mediação e da paciência, na arte da escuta” (Ibid., p. 38).

Nesse momento, torna-se premente explicarmos, à luz de Jesus e Givigi (2011) o que entendemos por pesquisador-coletivo. Segundo as autoras,

[...] é um “grupo-sujeito” de pesquisa, constituído por pesquisadores e profissionais membros do grupo vinculado à investigação. O pesquisador-coletivo é uma mola propulsora do grupo. Não se trata de uma pessoa ou soma de indivíduos, mas do conjunto de elementos que estabelecem as questões, direcionam as ações, mobilizam as pessoas, colocam em análise os conflitos e trabalham a avaliação crítica dos movimentos. O pesquisador-coletivo se constitui no decorrer da processualidade e complexidade da ação grupal. Dentro do pesquisador-coletivo a colaboração crítica se estabelece como fator desencadeador do processo (JESUS; GIVIGI, 2011, p. 37).

Essa metodologia investigativa possibilita ao pesquisador-coletivo se envolver em espaços-tempos de reflexão-ação a partir da realidade, produzindo mudanças nas ações cotidianas, tomando a incerteza, a contradição, o medo, a impotência diante do real e o imprevisível como partes do processo de mudança, pois a pesquisa-ação possibilita

[...] aos professores, em processo de formação, aprender a dialogar consigo próprios, dando direção e sentido a seu desenvolvimento pessoal; aprender a dialogar com a prática docente, quer a exercida por eles próprios, quer a exercida por colegas e, nesse diálogo, ir construindo um olhar crítico e reflexivo sobre as mesmas; aprender, também, a dialogar com os contextos de sua prática, os condicionantes de sua profissão (FRANCO, 2012, p. 270).

Optamos pela pesquisa-ação colaborativo-crítica como uma perspectiva teórico-metodológica do estudo, pois além de trabalhar na perspectiva de ações colaborativas na escola busca também transformar o local investigado em um espaço de produção de conhecimento.

[...] exige do pesquisador uma nova forma de estar na profissão, como alguém que coloca a tarefa ética de produção de conhecimento junto com os outros, a formar e se formar na prática, numa dialética que articula teoria e prática como processo constante [...] (JESUS; GIVIGI, 2011, p. 34).

Assim, a lógica do pesquisador-coletivo ganha força, pois entendemos que é a partir dele que novos conhecimentos serão produzidos e as perspectivas de

transformação emergirão, uma vez que a pesquisa-ação “[...] nos traz a possibilidade de construção de conhecimentos pela via do diálogo, da crítica e da reflexão sobre/para a práxis [...]” (ALMEIDA, 2012, p. 7).

Neste contexto de colaboração e de pesquisador-coletivo, a abordagem crítica da pesquisa-ação “[...] compromete-se tanto com a produção de conhecimento sobre a realidade social, quanto com a sua transformação em um sentido emancipatório” (FRANCO, 2012, p. 269).

Nessa linha de um trabalho de colaboração, vale destacar que o percurso investigativo desta pesquisa está relacionado à ideia da mediação, que encontramos nos estudos de Vigotski. A mediação é fator central na Psicologia Histórico-Cultural, que concebe o psiquismo humano como uma construção estabelecida pelas apropriações culturais por meio das interações sociais. A esse respeito, Pino (1991) afirma:

A apropriação implica um processo de *interiorização* das funções psíquicas desenvolvidas ao longo da história social dos homens. A interiorização ocorre numa rede complexa de inter-relações que articulam a *atividade* social dos indivíduos. Num sentido amplo, mediação é toda a intervenção de um terceiro “elemento” que possibilita a interação entre os “termos” de uma relação (PINO, 1991, p. 32).

Desse modo, pautados na pesquisa-ação, nos processos de flashes mudanças que ela possibilita e na mediação, desenvolvemos ações colaborativas relativas ao trabalho em sala de aula e no atendimento educacional especializado com alunos público-alvo da Educação Especial, na escola pública de Ensino Fundamental “Alves de Hollanda”, localizada em Serra/ES tanto no turno matutino quanto no turno vespertino, haja vista as preconizações dos documentos legais nacionais estabelecerem o atendimento educacional especializado no contraturno. Assim, no turno vespertino acompanhamos a dinâmica da escola; as ações da pedagoga, da professora especializada do turno, e dos demais profissionais; os momentos de planejamento e a turma do 3ª ano D e do 4º ano F. Já no turno matutino, acompanhamos o atendimento educacional especializado na sala de recursos e a dinâmica da escola.

Os **sujeitos de pesquisa foram**: três professoras regentes do Ensino Fundamental, sendo uma da turma 3º ano D e duas da turma do 4º ano F; duas professoras especializadas, uma do turno matutino e outra do turno vespertino; uma estagiária e os discentes das turmas do 3º e 4º anos, tendo como foco para o estudo Jordan e Ramon. A opção por esses profissionais justificou-se pelo fato deles terem participado diretamente em nosso processo de pesquisa. Contamos, também, com a participação, indireta, das pedagogas dos turnos matutino e vespertino responsáveis; dos professores do turno matutino e vespertino que participaram de um encontro que compôs os momentos dos diálogos-reflexivos do vivido e a prima do Ramon. Vale ressaltar que os nomes que usamos são fictícios tanto dos sujeitos envolvidos quanto o nome da escola e o bairro.

Nossas ações colaborativas nos levaram a participar da dinâmica da escola. Como nosso objetivo era problematizar o atendimento educacional especializado e compreender o que seja conhecimento complementar do referido atendimento, trabalhamos com mais afinco nas salas de aula comum e na sala de recursos, por acreditarmos na potência da sala de aula e nas contribuições do atendimento educacional especializado no aprendizado e desenvolvimento dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Desenvolvemos o estudo em duas salas de aula comum, na sala de recursos e em outros espaços da escola, como por exemplo, a sala dos professores onde tivemos a oportunidade, nas conversas informais, de nos tornar mais próximo dos profissionais da escola e pensar possibilidades no trabalho em sala de aula e no atendimento educacional especializado.

Na sala de aula da turma do 3º ano D buscamos envolver todos os alunos no processo de ensinar e aprender e tivemos como foco o aluno Jordan, uma criança de 11 anos que gostava de vídeo game, assistir desenhos animados, que era tímido, gostava de matemática, participar nas aulas e que tinha o laudo de deficiência intelectual não especificado e dificuldade de aprendizagem. O referido aluno frequentava o atendimento educacional especializado, no contraturno, às terças-feiras e às quintas-feiras. Nesse sentido, acompanhamos a turma do 3º ano D buscando alternativas de acesso ao currículo a todos os alunos e subsídios do que complementar no atendimento educacional especializado do Jordan, no contraturno.

Já na sala de aula da turma do 4º ano F tentamos desenvolver um trabalho que pudesse iniciar o envolvimento do aluno Ramon em sala de aula, no entanto devido a outros movimentos que aconteceram em sua turma nos apoiamos no atendimento educacional especializado, no contraturno, às quartas-feiras, para buscarmos alternativas de um trabalho que potencializasse o aprendizado do Ramon na escola. Desse modo, tentamos levar a proposta desenvolvida no contraturno para sala de aula o que, também, possibilitou desencadear um movimento de envolver o aluno na dinâmica da sala de aula. Ramon, uma criança de 12 anos que gostava de pular, de assistir DVD do “Patati Patatá”, do “Chaves” e de músicas dançantes. Como prato preferido, gostava de comer arroz, gostava de ir para escola e apresentava um quadro de espectro autista, deficiência intelectual grave e indícios de síndrome do X-frágil.

Estivemos na escola de **três vezes por semana, tanto no turno matutino quanto no turno vespertino**, durante o período de 02 de agosto ao dia 03 de outubro de 2013. Todavia, **a partir do dia 07 de outubro até o dia 21 de dezembro de 2013 passamos ir à escola quatro vezes por semana, no turno vespertino e continuamos três vezes por semana, no turno matutino.**

Participamos da turma do 3º ano D e no atendimento educacional especializado do Jordan duas vezes por semana, as terças e quintas-feiras. Na turma do 4º ano F e no atendimento educacional especializado do Ramon, uma vez por semana, as quartas-feiras. Nas segundas-feiras, acompanhávamos o trabalho da professora especializada do turno vespertino.

Vale ressaltar que estivemos ausentes da escola por ocasião da nossa participação em eventos na área da Educação Especial, no período do dia 05 de setembro ao dia 12 de setembro de 2013 e também, do dia 29 de outubro ao dia 07 de novembro de 2013.

Sobre as implicações do pesquisador nesse processo de ações colaborativas Barbier (2004, p. 19) nos diz: “[...] não é nem um agente de uma instituição, nem um ator de uma organização, nem indivíduo sem atribuição social; ao contrário, ele aceita eventualmente esses diferentes papéis em certos momentos de sua ação e de sua reflexão”, ou seja, o pesquisador-coletivo assume diferentes identidades no

processo de pesquisa. Pudemos perceber isso quando assumimos o papel de estagiária, professora, pedagoga, pesquisadora e estudante de Mestrado no processo de pesquisa no contexto da Escola Municipal de Ensino Fundamental Alves de Hollanda.

Ainda sobre a implicação do pesquisador nesse processo de pesquisa, Jesus, Almeida e Sobrinho (2005, p. 19) nos alertam que “[...] o pesquisador necessita assumir a mediação grupal como parte do desafio na dinâmica da pesquisa”. Para o pesquisador-coletivo ganhar a confiança do grupo e assumir a mediação grupal, necessita-se “[...] conhecer a realidade do ambiente pesquisado e compreender minimamente de que forma aquela realidade foi produzida, para então estabelecer uma articulação emancipatória entre pesquisador e sujeitos pesquisados” (JESUS; GIVIGI, 2011, p. 44).

Desse modo, o primeiro momento da pesquisa configurou-se pela observação, pois esta “[...] consiste não apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar; permite perceber aspectos que os indivíduos não têm consciência, mas manifestam involuntariamente” (MICHELL, 2009, p. 66) e nesse momento, o registro em **diário de campo** tornou-se o instrumento apropriado.

Ressaltamos que nos propusemos a trabalhar em **três momentos**, não separados, não lineares. **No primeiro momento**, por meio da **observação** pudemos ser aceitos pelos profissionais da escola e com eles estabelecemos vínculos nos momentos do horário do recreio na sala dos professores, pudemos, também, conhecer a realidade da escola, como nos sugere Jesus; Givigi (2011) .

Observamos as relações e a dinâmica da escola, tanto no turno matutino quanto no turno vespertino, nos horários da entrada, do recreio e da saída. No turno vespertino, observamos as relações e a dinâmica da escola, também, nos momentos de planejamento e nas duas turmas trabalhadas. Percebemos a concepção dos profissionais sobre os alunos público-alvo da Educação Especial e o que eles pensam sobre o currículo para tais alunos. Nesse momento, observamos então a vida cotidiana da escola, que, segundo Heller (2008, p. 39), “[...] está carregada de alternativas, de escolhas [...]”.

Como segundo momento, tivemos como proposta de trabalho os **momentos de diálogos-reflexivos do vivido** pela via dos grupos focais, as quais foram todos **gravados e transcritos**, posteriormente. Assim, a partir da dinâmica estabelecida na escola, na sala de aula e com o trabalho com os alunos que recebem o atendimento educacional especializado complementar, criamos momentos de formação-reflexão do vivido, ou seja, dialogar sobre o que estava sendo vivenciado em sala de aula e no atendimento educacional especializado com os alunos Jordan e Ramon, à luz da literatura da área. Freire e Faundez (1985, p. 43) corroboram com tal ideia quando afirmam que “[...] o conhecimento é um processo e, enquanto tal, temos de fazê-lo e alcançá-lo através do diálogo”.

Nesse momento, tivemos como objetivo compreender o que seja o conhecimento complementar no atendimento educacional especializado ofertado para os alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento e evidenciar possibilidades de trabalho em sala de aula que envolva a todos os alunos e no atendimento educacional especializado.

A respeito da formação em contexto advinda da realidade, Jesus, Almeida e Sobrinho (2005, p. 5) sinalizam que:

Na tentativa de operacionalizar a nossa ação, a partir desses princípios, temos trabalhado, por meio da mediação do grupo, num processo de trocas intersubjetivas, no sentido de **construir a concretização de soluções para questões concretas, considerando o contexto** (grifo nosso).

Os momentos de diálogos-reflexivos do vivido nesse processo tornam-se um facilitador, pois, muitas vezes, nós pesquisadores “[...] nos sentimos impotentes diante da realidade que exige mudanças” (JESUS; ALMEIDA; SOBRINHO, 2005, p. 19). Assim, com esse modo de formação-reflexão do vivido “[...] podemos e buscamos dialogar, propor e construir experiências que possam motivar o outro” (Ibid., p. 19), haja vista que tivemos como objetivo dialogar com os professores e pedagogos, envolvidos direta e indiretamente com a pesquisa, sobre as tensões, expectativas e possibilidades frente ao trabalho que visa à inclusão e ao conhecimento para todos os alunos.

Importante, nesse momento, explicitarmos como concebíamos os momentos de diálogos-reflexivos do vivido. Para isso, nos apoiamos em Freire e Faundez (1985, p. 46), os quais evidenciam que o “[...] início do conhecimento, repito, é perguntar”. Então, foram momentos de produção de conhecimento a partir do vivenciado na turma do 3º ano D, na turma do 4º ano F, no atendimento educacional especializado e das problematizações sobre a realidade escolar, ou seja, buscamos dialogar sobre as possibilidades e desafios da escolarização dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, os mecanismos que envolvem esse processo, como por exemplo, a questão do trabalho articulado e colaborativo. Destacamos que, ao final de cada momento levantávamos questões para reflexão do vivido e da realidade escolar. Os mesmos autores ainda relatam sobre a importância das perguntas emergirem das ações ou do cotidiano da escola: “[...] o importante, sobretudo, é ligar, sempre que possível, a pergunta e a resposta a ações que foram praticadas ou a ações que podem vir a ser praticadas ou refeitas” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 49). Assim, o fazer no cotidiano da escola nos possibilitou diálogos a partir do vivido.

Nos momentos de diálogos-reflexivos do vivido abordamos também o que as pesquisas (EFFGEN, 2011a; VIEIRA, 2012; BAPTISTA, 2011a e dentre outros) vêm sinalizando sobre as tentativas de se trabalhar o atendimento educacional especializado a partir do currículo trabalhado em sala de aula, bem como, alguns conceitos vigotskianos, como por exemplo, a importância da mediação pedagógica e do trabalho organizado e planejado nesse processo.

Dessa maneira, nesse segundo momento, tivemos como meta contemplar o seguinte objetivo específico da pesquisa: constituir momentos formação-reflexão do vivido, por meio dos momentos dos diálogos-reflexivos, para dialogarmos com os professores sobre a realidade da sala de aula comum, o atendimento educacional especializado complementar, a realidade da escola e os processos de colaboração que visa buscar possibilidades de acesso ao currículo escolar que envolva a todos, sobretudo os alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento por meio da articulação entre a sala de aula comum e o atendimento educacional especializado.

Foram três momentos de diálogos-reflexivos do vivido no turno vespertino e no turno matutino. Vale ressaltar que a nossa intenção era que acontecesse cinco momentos em cada turno, mas devido ao cotidiano, a dinâmica da escola e os momentos que estavam sendo vivenciados, como por exemplo, os passeios e a formatura da última turma de 4^a série da escola, não foi possível. No quadro abaixo explicitamos os dias, os participantes dos momentos de diálogos-reflexivos do vivido e a duração.

DATAS	TURNO MATUTINO – Participantes	TURNO VESPERTINO – Participantes	O QUE FOI ABORDADO	Duração
25 de novembro de 2013		Professora regente da turma do 3º ano D, Ana Paula. Professora especializada do turno, Lucimara. Pedagoga dos 1º e 2º anos, Vanessa.	Abordamos sobre o trabalho desenvolvido, em sala de aula, com todos os alunos, por meio da sequência didática. Sobre o que estávamos trabalhando no atendimento educacional especializado com o Jordan no que se refere ao complementar, que com as observações, conversas e com o trabalho em sala de aula concluímos que deveríamos potencializar a sua alfabetização, tanto no atendimento educacional especializado quanto em sala de aula com todos os alunos.	50 minutos – tempo do horário de planejamento da professora regente
26 de novembro de 2013	Professora especializada do turno matutino, Eliana. Pedagoga do turno matutino, Luciana.		Abordamos sobre o trabalho desenvolvido, em sala de aula da turma do 3º ano D, com todos os alunos, por meio da sequência didática. E sobre a turma do 4º ano F e processo de divisão da turma. Quanto ao atendimento educacional especializado, abordamos sobre o trabalho realizado com o Jordan e com o Ramon, no que se refere ao complementar para os dois alunos.	1 hora e 20 minutos
28 de novembro de 2013		Professora regente da turma do 3º ano D, Ana Paula Pedagoga dos 3º e 4º anos, Mariana	Abordamos o trabalho em sala de aula que visava envolver a todos e a importância do trabalho colaborativo na escola.	50 minutos – tempo do horário de planejamento da professora regente
03 de dezembro de 2013	Os profissionais da escola: 3 coordenadores, 2		A síntese do que foi o processo da pesquisa: o que observamos que desencadeou a nossas ações em sala de aula e no atendimento educacional especializado. Evidenciamos as	30 minutos – horário de formação dos professores

	pedagogos, 1 diretora, todos os professores do turno matutino e os estagiários.		possibilidades de trabalho em sala de aula que envolva a todos os alunos e as mudanças no processo de ensino-aprendizagem do Jordan e Ramon.	depois do horário de aula.
04 de dezembro de 2013	Professora especializada, Eliana e uma coordenadora		Abordamos sobre o que elas pensavam sobre o que é conhecimento e o que é conhecimento para o público-alvo da Educação Especial	30 minutos Vale destacar que com a professora Eliana conversávamos muito sobre o processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial para além dos momentos dos diálogos-reflexivos.
12 de dezembro de 2013		Os profissionais da escola: 3 coordenadores, 2 pedagogos, 1 diretora, todos os professores do turno matutino e os estagiários.	A síntese do que foi o processo da pesquisa: o que observamos que desencadeou a nossas ações em sala de aula e no atendimento educacional especializado. Evidenciamos as possibilidades de trabalho em sala de aula que envolva a todos os alunos e as mudanças no processo de ensino-aprendizagem do Jordan e Ramon. Abordamos, o que é conhecimento e conhecimento para os alunos público-alvo da Educação Especial.	40 minutos - horário de formação dos professores depois do horário de aula.

O **terceiro e último momento**, deu-se pela via das **entrevistas semiestruturadas, que foram gravadas e transcritas posteriormente**, com as duas professoras regentes da turma do 4º ano F, Vera e Marisa, no intuito de complementarmos o nosso entendimento acerca da realidade da turma, bem como, compreendermos as concepções das duas professoras regentes sobre o processo de inclusão do Ramon na turma e sobre atendimento educacional especializado do mesmo.

Entendemos esse instrumento como valioso, pois seu objetivo central “[...] é captar as representações e impressões subjetivas, mais ou menos elaboradas dos participantes, a partir de sua própria perspectiva” (GÓMEZ, 1998, p. 109). Além disso, a entrevista “[...] possibilita manter um contato direto permitindo investigar fatos, opiniões sobre fatos, sentimentos, planos de ação, condutas atuais ou do passado, motivos conscientes para opiniões e sentimentos” (SZYMANSKI, 2004. p. 11).

Assim, compreendemos a importância da pesquisa-ação colaborativo-crítica na formação do professor-reflexivo de sua prática, pois os sujeitos envolvidos, o pesquisador e os profissionais da escola, tomam consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprios e no processo. Além disso, essa perspectiva de pesquisa busca mudanças sociais de forma mais ampla tanto no âmbito das unidades escolares quanto no âmbito da elaboração das Políticas Públicas, além de oferecer a produção de novos conhecimentos de Ciência em Educação.

5.1 PROCESSOS DE ANÁLISE DE DADOS

Em se tratando da pesquisa-ação colaborativo-crítica, a análise dos dados se deu em um processo contínuo. Desse modo, desde o início do desenvolvimento do estudo, tentamos perceber os movimentos que poderiam nos ajudar a refletir sobre o que emerge do cotidiano escolar, buscando sempre, nas informações, encontrar ancoras para novas ações nas turmas estudadas e para disparar questões sobre o vivido e sobre a realidade da escola nos diálogos-reflexivos do vivido.

Mediante as informações coletadas por meio da observação, dos momentos de diálogos-reflexivos do vivido, da participação na dinâmica da escola, sobretudo da turma do 3º ano D, da turma do 4º ano F e do atendimento educacional especializado, no contraturno e das entrevistas com as duas professoras,

analisamos os dados levando-se em consideração o processo vivido na escola durante a pesquisa. Desse modo, foi possível realizar uma análise com inferências e dados relevantes para a orientação de uma prática dos profissionais da educação mais crítica, reflexiva, construtiva e transformadora, que será apresentado nos capítulos seguintes.

6. O CONTEXTO DO ESTUDO: CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SERRA

O município da Serra é o segundo maior em extensão da Grande Vitória, Espírito Santo, correspondendo uma área territorial de 551,687 km,² com um quantitativo populacional de 409.267 mil habitantes e com a estimativa para 2013 de 476.318 mil pessoas, de acordo com o censo populacional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010. A tabela que segue nos evidencia o crescimento populacional nos últimos 19 anos do município:

Tabela 1. Crescimento populacional de 1991 a 2010 - Serra

Ano	Serra	Espírito Santo	Brasil
1991	222.158	2.600.618	146.825.475
1996	269.319	2.790.206	156.032.944
2000	321.181	3.097.232	169.799.170
2007	385.370	3.351.669	183.987.291
2010	409.267	3.514.952	190.755.799

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

Notamos um considerável crescimento populacional do município e isto talvez seja explicado pelo fato de Serra abrigar o Centro Industrial de Vitória – Civit, que se destina a abrigar instalações industriais e empresas de serviços, e a Arcelor Mittal Tubarão, antiga Companhia Siderurgica de Tubarão – CST –, indústria do ramo de aço e ferro. Desse modo, existem constantes migrações de pessoas de outros estados, tais como Bahia e Minas Gerais, que veem na cidade da Serra uma possibilidade de emprego e melhores condições de vida. A maior parte de sua mão de obra está empregada na indústria e na construção civil, que acompanha o desenvolvimento e o crescimento da cidade.

A respeito desse desenvolvimento social e econômico do município da Serra, De Nadai (2013) evidencia que, esse município é o quarto do Brasil em desenvolvimento.

A indústria do aço, o *boom* da construção civil, o crescimento comercial e do setor de serviços contribuíram, juntos, para que a Serra tivesse o quarto maior desenvolvimento econômico do país. O município faz parte de um grupo de cidades com menos de 500 mil habitantes que conseguiu ampliar a participação em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) nacional. O

Município que mais se desenvolveu foi Campos do Goytacazes, no Rio de Janeiro. Em segundo lugar ficou Paraubebas, Pará. São José dos Pinhais, do Paraná, teve o terceiro maior crescimento (A Gazeta, 11/07/2011 apud DE NADAI, 2013, p. 62).

Segundo De Nadai (2013), ao se referir à reportagem do Jornal, é observado ainda que "embora a indústria do aço sustente a Serra, foram os setores de comércio, serviços, alojamento, alimentação e a construção civil que proporcionaram à cidade maior participação no cenário nacional." (A GAZETA, 2011 apud DE NADAI, 2013, p. 62).

Outro dado importante se refere ao crescimento do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) que em 1991 media 0,515, passando para 0,634 em 2000, e em 2010, 0,739. Diante disso, é possível perceber uma relação entre o crescimento econômico, o populacional e o IDHM, que apresentaram significativas mudanças entre os anos de 1991 e 2010.

A rede municipal possui um quantitativo de 121 escolas, segundo as informações disponíveis no site da Secretaria Municipal de Educação de Serra atualizado em junho de 2013 e, aproximadamente, 1.310 alunos apresentando alguma necessidade educacional especial, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) de 2013.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDB) da rede municipal, nos anos iniciais (4ª série/5º ano) em 2011, foi de **4.8** e a sua projeção era de 4.6. O município tem como projeção para essa mesma série/ano, em 2013, 4.9 e em 2021, 6.0. No que se refere aos anos finais (8ª série/9º ano) em 2011, o desempenho foi de **3.9** e o esperado era de 4.1. As escolas municipais têm como projeção para essa mesma série/ano, em 2013, 4.5 e em 2021, 5.7.

O crescimento socioeconômico e populacional do município ocasionou um aumento na procura por vagas nas escolas públicas municipais. Portanto, o Sistema Municipal de Educação, em 2013, matriculou 62.629 alunos em diversos segmentos de ensino, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2013). Desse total, 17.233 alunos, com idade entre 0 a 5 anos, estavam na Educação Infantil, 23.733, nas séries iniciais, e 17.581, nas séries finais do Ensino

Fundamental (INEP, 2013), havendo, ainda, matrículas na modalidade presencial e a distância de jovens e adultos (EJA) e de Educação Especial em escolas e classes especiais. As matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial, em escolas comuns e escolas especiais, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contabilizam 475 alunos matriculados, conforme tabela 2.

Vale ressaltar no que tange a área da Educação Especial no município de Serra, segue-se aos documentos legais vigentes nacionalmente, estes trabalhados no capítulo 2 desta dissertação. Desse modo, o atendimento educacional especializado acontece no contraturno e são atendidos os alunos público-alvo da Educação Especial. No entanto, na maioria das escolas o professor especializado trabalha 25 horas semanais, ou seja, em cada turno há uma professora especializada diferente.

Tabela 2. Número de alunos matriculados em Serra - 2013

Número de Alunos Matriculados																			
Município	Dependência	Matrícula Inicial																	
		Ed. Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Profissional (Nível Técnico)	EJA (presencial)		EJA (semi-presencial)		Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)							
		Creche	Pré-Escola	1ª a 4ª série e Anos Iniciais	5ª a 8ª série e Anos Finais			Fundamental ²	Médio ²	Fundamental	Médio	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Médio	Ed Prof. Nível Técnico	EJA Fund ^{1,2}	EJA Médio ^{1,2}
SERRA	Estadual	0	0	7312	10348	13643	1117	1892	4199	0	0	0	0	120	146	72	1	20	12
	Federal	0	0	0	0	0	439	0	49	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0
	Municipal	6731	10502	23733	17581	0	0	3142	0	33	0	41	91	475	274	0	0	26	0
	Privada	226	1000	4365	3121	1519	2732	40	67	0	0	0	2	12	10	5	0	0	1
	Total	6957	11502	35410	31050	15162	4288	5074	4315	33	0	41	93	607	430	77	3	46	13

Fonte: INEP 2013

¹ Não estão incluídos alunos da Educação de Jovens e Adultos Semi-Presencial² Inclui os alunos da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional

6.1 APRESENTANDO A COMUNIDADE ESCOLAR: CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA EMEF ALVES DE HOLLANDA

No presente item apresentamos o contexto no qual a escola está inserida, bem como sua caracterização. Para tanto, recorremos ao Projeto Político Pedagógico da escola para obtermos as informações necessárias. O documento estava defasado, pois era de 2012 e precisava de alterações. No entanto, acreditamos que, no que se refere ao histórico dessa escola, não houve modificações, pois a caracterização do bairro onde a escola está inserida pouco mudou e o modo como ela surgiu e as suas circunstâncias também permanecem as mesmas.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Alves de Hollanda está localizada no bairro Cacique no município de Serra, Estado do Espírito Santo. O bairro surgiu de uma invasão do manguezal, no ano de 1986 sem nenhuma infraestrutura e foi crescendo sem orientação do departamento de obras da prefeitura, daí o resultado das ruas desordenadas, desestruturadas e construções desniveladas.

Com o passar dos anos o bairro passou a receber atenção da Prefeitura Municipal de Serra devido às reivindicações feitas pela associação de moradores e hoje, tornou-se um importante bairro. A proximidade tanto de Vitória quanto de Carapina, em Serra e as próprias alterações pelas quais o bairro tem passado, são apontadas como fatores fundamentais para o seu desenvolvimento. A base da economia é o pequeno comércio. As lojas de material de construção se multiplicam. Também é grande o número de mercearias, que se localizam às margens da Avenida Porto Seguro, a principal do local.

O bairro obteve alguns avanços: Foram construídas duas escolas, um Centro de Educação Infantil e o novo prédio da escola Alves de Hollanda, com dois andares, local onde realizamos este estudo. Na área da saúde, foi inaugurado um Posto de Saúde e foram iniciadas as obras do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). Porém, ainda há muito no que avançar: o saneamento básico existe nas ruas principais, nas outras ruas a situação é precária - o lixo ainda é depositado em qualquer lugar, fazendo com que os esgotos transbordem deixando ruas alagadas

em época de fortes chuvas. O bairro é considerado violento e a presença de crianças e adolescentes no tráfico tem aumentado.

Estima-se que o bairro possua uma área de aproximadamente 1.750.000 m², abrigando mais ou menos 18.000 moradores, dos quais 10% se localizam nos morros, 30% nos manguezais e 60% em terra plana.

A comunidade do bairro Cacique, em sua maioria, é oriunda de outras cidades e estados, principalmente de Minas Gerais e Bahia, o que causa uma alta rotatividade de alunos na escola. Em maior parte são famílias de baixa renda, com elevado número de filhos e com baixo nível de escolaridade, composta por pessoas simples, trabalhadoras que provem sua renda do setor informal da economia e em significativa parte da população local.

A EMEF Alves de Hollanda recebe anualmente alunos com características bastante heterogêneas, oriundos de outros bairros, municípios e até mesmo de outros estados, principalmente de Minas Gerais e da Bahia, resultando numa realidade sociocultural diversificada.

Na escola, em 2013, estavam matriculados 790 alunos, sendo 11 deles alunos público-alvo da Educação Especial. Essa instituição possuía 16 turmas - 1^a ao 4^o ano e a última turma de 4^a série. Seu quadro administrativo era composto de 1 diretora, 4 pedagogas, 6 coordenadores, 1 secretária escolar e 1 auxiliar de secretaria escolar, no total. A escola foi criada pelo Decreto nº 1812 de 14 de maio de 1991 e aprovada para funcionamento pela Resolução CMES nº 038, de 02 de agosto de 2007.

A seleção de professores é realizada pela Secretaria Municipal de Educação que promove concursos públicos, firma contratos e designa professores e funcionários para as escolas de sua rede. Atualmente, parte da equipe escolar é constituída por profissionais estatutários e contratados. Os professores em sua maioria são pós-graduados na área de educação e atuam em duas Unidades de Ensino.

A tabela 3 mostra o quadro de profissionais que atuavam na escola, número de alunos e a descrição do espaço físico:

Tabela 3 – Descrição do espaço físico, quantitativo de profissionais e alunos.

Escola Municipal de Ensino Fundamental “Alves de Hollanda” – 2013				
Espaços Físicos		Profissionais		Alunos
Descrição	Quantitativo	Descrição	Quantitativo	Quantitativo
Sala de aula	16	Professores regentes	29 (alguns professores trabalhavam pela manhã e tarde)	• 790 alunos
Sala de vídeo	01	Professores especializados	02 (1 por turno)	
Secretaria	01	Professores de educação física	04 (2 por turno)	
Sala dos professores	01	Professores de artes	04 (2 por turno)	
Sala de pedagogo	01	Coordenador do Programa Mais Educação	01	
Sala do diretor	01	Diretor	01	
Sala de recursos	01	Coordenadores	06 (3 por turno)	
Cozinha	01	Pedagogos	04 (2 por turno)	
Almoxarifado	01	Merendeiras Auxiliares de serviços gerais	03	
Refeitório	01		05	
Sala de apoio	01			
Quadra coberta	01			
Biblioteca	01			
Total de espaços = 28		Total de profissionais = 59		Total de Alunos = 790

Fonte: Secretaria da escola

No que se refere ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola pudemos notar o seguinte histórico:

Tabela 4. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola “Alves de Hollanda”

Escola Municipal de Ensino Fundamental Alves de Hollanda											
Ideb Observado				Ideb Planejado							
2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
		4.7	***		4.9	5.2	5.4	5.7	6.0	6.9	6.4

*** Sem média na Prova Brasil 2011.

Fonte: INEP

Pudemos observar que a escola ainda não atingiu o desempenho projetado pelo IDEB. A seguir entenderemos sobre o contexto da escola e sua organização que nos dá indícios de compreendermos, por exemplo, o seu desempenho no IDEB.

6.1.1 Cotidiano da Escola

Neste item abordaremos o vivido/vivenciado no espaço escolar no que se refere às relações estabelecidas na entrada, na hora do recreio, na sala dos professores, nas conversas informais, no intuito de compreendermos o cotidiano e a dinâmica da escola Alves de Hollanda.

Optamos por organizar este item em três eixos: 1) Relações na escola; 2) Conhecendo um pouco mais sobre o cotidiano na/da escola; 3) Organização e Práticas Pedagógicas. Para tal, nos apoiaremos nas observações realizadas e em momentos de reflexões constituídos com os professores, estando esses dados registrados no diário de campo da pesquisadora e nos momentos dos diálogos-reflexivos do vivido.

6.1.1.1 Relações na escola

Quando falamos em relações de um dado local nos remetemos também a nossa própria relação com o espaço e com as pessoas nele inseridas. Desse modo, não podemos deixar de falar da nossa chegada à escola.

Inicialmente marquei uma data e um horário, por telefone, para conversar com a diretora Franciele. Assim, numa sexta-feira, pela manhã, dia 02 de agosto de 2013, fui à escola EMEF Alves de Hollanda apresentar o projeto de pesquisa para a equipe gestora, conforme agendado e combinado previamente. Em virtude de um imprevisto ela não pôde me atender, mas disse para me sentir à vontade encaminhando-me para as pedagogas.

Vale ressaltar que, optei previamente, por investigar como se organizava a oferta do atendimento educacional especializado, pela manhã e no turno vespertino, acompanhar as ações pedagógicas da sala de aula comum. Essa organização se

deu em virtude de meu interesse em investigar as ações complementares que eram oferecidas no contraturno. Segundo a escola eram os alunos matriculados no turno vespertino que buscavam com maior frequência a oferta do atendimento educacional especializado no matutino.

As pedagogas do turno matutino, Carina e Luciana me atenderam e, desse modo, apresentei a proposta de estudo. Conversei com as pedagogas sobre o projeto de pesquisa, abordando os objetivos e, brevemente os principais estudos sobre a temática e a metodologia de pesquisa. Com o projeto em mãos, a pedagoga Carina, com bastante cuidado apreciava capítulo por capítulo do projeto.

As pedagogas, naquele momento, convidaram a professora especializada, Eliana, para participar da nossa conversa, visto que o trabalho teria como foco a relação da sala de aula comum com o atendimento educacional especializado. A professora Eliana mostrou-se muito interessada, engajada e preocupada com o ensino-aprendizagem dos alunos. Gostou da proposta do trabalho e mostrou-se receptiva. Terminada a conversa e as apresentações iniciais, a pedagoga Cida me perguntou:

Pedagoga: Você tem prática?

Pesquisadora: Não, fiz estágio durante 1 ano e 6 meses, mas ainda não assumir uma sala de aula como professora.

Pedagoga: Meu filho saiu do curso técnico e foi para engenharia, eu acho isso complicado. Precisa ter a prática!

A professora Eliana: Ela aprenderá conosco e nós com ela também (DIÁRIO DE CAMPO, 02/08/2013).

As palavras da pedagoga me deixaram, inicialmente, um tanto insegura e receosa, mas encontrei no pensamento da professora Eliana uma possibilidade de aposta e de formação em contexto. Apesar da pergunta da pedagoga Carina, senti naquele primeiro dia, que pela manhã o trabalho poderia ser interessante, pois as pedagogas me deixaram à vontade e a professora Eliana me recebeu como alguém a somar com a escola e em especial, com o trabalho com os alunos público-alvo da Educação Especial.

Logo após essa conversa inicial, a pedagoga Carina, na sala dos professores me apresentou aos docentes que estavam ali presentes no início do horário do recreio, informando-os de que eu estaria na escola até o mês de dezembro para desenvolver minha pesquisa de Mestrado na área da Educação Especial. Aproveitando o momento, falei brevemente sobre a pesquisa: o problema de investigação, o objetivo geral e a metodologia de pesquisa. No entanto, não falei de maneira detalhada, devido ao horário e também, aos professores que não esperavam por uma fala longa naquele dia.

A seguir, a professora Eliana me propôs conhecer a escola e os alunos público-alvo da Educação Especial matriculados no turno matutino, sem que esses percebessem. Pude, então, conhecer a estrutura da escola e saber que nela existiam 16 turmas, matutinas e vespertinas.

Após o recreio a professora Eliana me mostrou as pastas com os dados dos alunos que frequentavam o atendimento educacional especializado no turno matutino e que estavam matriculados na escola no turno vespertino. Esse movimento me possibilitou fazer uma pré-organização dos dias que estaria na escola pela manhã e as prováveis turmas em que trabalharia à tarde. Assim, fiquei com a expectativa de voltar à escola no turno vespertino para conversar com a pedagoga Mariana nesse mesmo dia (02/08/2013). No entanto, ao ligar para a escola à tarde, a pedagoga me pediu para ir na segunda-feira, dia 05 de agosto de 2013, às 15 horas.

Então, no dia 05/08/2013 fui recebida pela pedagoga Mariana que naquele momento parecia estar muito ocupada. relatei minhas intenções de pesquisa e a pedagoga demonstrou, naquele momento, interesse, dizendo: “- Muito bom! Legal!” Diferente do turno matutino, a pedagoga não pegou o projeto, alegando que faria num outro dia.

Nesse primeiro contato, mostrei para a pedagoga Mariana a relação dos alunos que frequentavam o atendimento educacional especializado pela manhã, sendo essas informações repassadas pela professora especializada Eliana. Mariana, no transcorrer da conversa demonstrou interesse pelo acompanhamento da turma do 3º ano D, que apresentava a matrícula do aluno Jordan, uma criança com deficiência intelectual não especificada e dificuldade de aprendizagem, sendo considerada um desafio para a escola. Marcamos na quarta-feira à tarde, dia 07/08/2013, às 13h50,

para conversarmos com a professora de Jordan sobre a possibilidade de fazermos a pesquisa na sala dela.

Nesse dia, a pedagoga Mariana me apresentou à Lucimara, professora especializada do turno vespertino. Esta se mostrou, nesse primeiro contato, um pouco indiferente, tímida e desconfiada. Tive a sensação de que a professora demonstrava receio de a pesquisa apontar falhas ou promover denúncias acerca do trabalho pedagógico da escola, o que foi percebido por sua forma de se expressar. Já nessa oportunidade tive o cuidado de apresentar a pesquisa-ação como uma metodologia que promove uma relação de colaboração entre os sujeitos envolvidos no estudo na busca por novas possibilidades de intervenção e de produção de conhecimento sobre o processo de inclusão escolar. Esse movimento colaborou para que os receios e as desconfianças abrissem espaço para uma relação de cooperação mútua.

Conforme combinado voltei à escola no dia 07/08/2013, quarta-feira, às 13h50, com o intuito de conversar com a professora Ana Paula da turma do 3º ano D sobre a possibilidade de realizar, também, o estudo em sua sala de aula, dada a matrícula do aluno Jordan naquele ambiente.

Esses primeiros contatos com a escola evidenciavam alguns desafios que eu iria enfrentar. Um deles era o fato de ser subjetivada como uma estagiária, conforme o relato que segue:

No final da rua da escola existe um posto de saúde e entre este posto e a escola existe um espaço vago que separa esses dois estabelecimentos. Estava andando na rua da escola [sozinha] quase chegando perto dela e passou um carro da polícia e depois passou outro, quando eu já estava na calçada da escola passando em frente ao portão do estacionamento. Pensei: - "Pronto, aconteceu alguma coisa na escola!" Fui me aproximando ainda mais do portão de entrada da escola e ouço os gritos das crianças. Fiquei com mais medo ainda e o meu coração acelerou muito, principalmente quando eu vi os dois carros da polícia parados e os policiais do lado de fora e armados em frente ao espaço vago perto do posto de saúde.

Chego ao portão da escola e o mesmo estava fechado. Nisso a diretora do lado de dentro da escola diz: - **Olha lá! Mais uma estagiária!** A coordenadora corre e abre o portão para mim. Entro com o coração na boca de medo. A escola estava numa tensão e as professoras apavoradas. Fui ao banheiro escovar os dentes e ouço dois barulhos que me pareciam de tiros. Abro a porta e uma funcionária da limpeza passa e pergunto: É tiro? Ela: Não. Eu: - Ufa! (DIÁRIO DE CAMPO, 07/08/2013).

A ideia construída acerca do estagiário como apoio ao processo de escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial parece-nos ser uma tensão presente nas políticas educacionais de alguns municípios capixabas, como se pode perceber isso nos estudos de Pilon (2013), Zuqui (2013) e Effgen (2011a). Contrata-se um sujeito em processo inicial de formação, muitas vezes dos Cursos de Pedagogia e a eles encarrega-se a tarefa de mediar sozinhos o trabalho pedagógico realizado com os alunos público-alvo da Educação Especial.

A nosso ver o estagiário é um sujeito em processo de formação que busca nas experiências e nos conhecimentos dos profissionais já formados novas possibilidades de ser/estar professor. Dessa forma, há de se pensar que os profissionais da Educação acumulam um conjunto de saberes-fazeres que é importante para o desenvolvimento de qualquer estudante e que, na mediação das interações com os alunos, alguns apoios podem ser necessários. No entanto falamos de apoios e não de encarregar ao outro uma tarefa que é do professor.

No caso das estagiárias, os lugares que ocupam socialmente foram construídos e se referem à forma como são desempenhados. É uma relação dialética, pela qual é atribuído ao outro uma determinada posição, que, ao mesmo tempo, é assumida pelo sujeito. Acredita-se que sempre haja a possibilidade de múltiplos posicionamentos e que lugares não são fixos. Como diz Moreno (apud Oliveira et al., 2004) uma ideia construção de papéis que seja dinâmica e que sirva muito mais para mudá-los do que para conservá-los. No caso em tela, as estagiárias ocupavam uma variedade de papéis: o de quem está a frente do processo educacional do aluno, o de quem cuida, o de quem depende do professor (GIVIGI, 2007, p. 137).

Além do desafio de ser compreendida como alguém que buscava colaborar e não assumir a função de estagiária, o episódio sobre a ação da polícia nos arredores da escola nos fala de alguns desafios presentes na comunidade escolar. Fiquei sabendo que havia ocorrido um tiroteio na rua minutos antes de eu chegar à escola, provavelmente, associado ao tráfico de drogas.

A escola encontra-se inserida em uma periferia e isso se tornava um dos elementos utilizados para explicar as dificuldades de ser escolarizar os alunos na atualidade. Some-se a isso a organização familiar, muitas vezes distante de um padrão socialmente constituído e idealizado. Essa realidade socioeconômica podia produzir nos professores a ideia de que a realidade social era tão desafiadora a ponto de justificar o insucesso da escola em relação à aprendizagem dos alunos.

Com a convivência no turno vespertino passei a compreender outros desafios que atravessariam o processo de pesquisa. A ideia de ser uma estagiária extrapolava o pensamento da diretora e se juntava aos dizeres de alguns profissionais. Isso me permitiu entender o porquê de a pedagoga me indicar rapidamente a turma que Jordan frequentava. Essa turma não tinha estagiária até o dia 21 de agosto de 2013. Desse modo, com a minha inserção na escola a equipe gestora viu em mim uma pessoa para fazer parte dessa instituição, como “pesquisadora-estagiária”, conforme pode-se perceber no discurso de uma das pedagogas do turno vespertino.

Você agora é uma referência para ele [Jordan]. Não tendo alguém de referência [estagiário] ele ficava revoltado, porque não sentia que tinha alguém vendo o problema dele. Só o fato de ele saber que tem alguém, ele já muda totalmente o comportamento. A sua vinda foi importante também por isso. Eu dificilmente preciso chamar a mãe depois que você começou a acompanhar.

[...] não dava para acompanhar de perto o problema dele [Jordan], mas aí foi quando nós corremos atrás e conseguimos o estagiário, mas depois perdemos e você chegou na hora certa. (VANESSA - PEDAGOGA DO TURNO VESPERTINO).

Percebemos na escola pesquisada como o chegar de alguém torna-se um alívio - alguém a mais para ajudar – e, ao mesmo tempo nos faz pensar sobre a organização da escola e o lugar/ importância do estagiário nessa organização.

No entanto, não era para todos os profissionais da escola que eu era vista como estagiária. A professora especializada, Lucimara, me explica a sua desconfiança/indiferença acerca da pesquisa assim que apresentei o projeto para escola, dizendo sentir medo de ser julgada e avaliada. Com o passar do tempo, ela então passou a me ver como uma pesquisadora que tinha como meta aprender com a escola, poder socializar alguns conhecimentos acumulados e buscar coletivamente novos possíveis para educar na diversidade humana.

Professora Lucimara: No início eu via você e pensava: “Lá vem aquela menina do Mestrado”. E hoje em dia eu já lhe chamo de Carline (DIÁRIO DE CAMPO, 12/12/13).

Esse sentimento de receio era compartilhado por outros educadores, que também puderam experienciar, por meio da pesquisa-ação, a possibilidade de subjetivar o

pesquisador como aquele que colabora com a escola e busca se distanciar de julgamentos aligeirados e que condenam os não fazeres da escola.

Eu assim, de primeiro, até estava conversando com a Lucimara. Eu tive um receio de ter uma pesquisadora na minha turma (risos). Eu me senti e até ainda hoje eu me sinto muito insegura em trabalhar com nosso aluno Jordan, porque quando eu cheguei, no início ele tinha, além de ter problema da alfabetização, ele não permanecia em sala de aula.

[...] essa agressividade que ele tinha com os meninos da turma e com os outros alunos, comigo ele nunca teve. Porém, sentar com ele era muito difícil para termos esse atendimento mais específico. Quando você chegou eu tive esse primeiro receio. Depois quando nós começamos a conversar eu vi como iria ser. Conversando, também, com a Mariana que é pedagoga, ela me falou sobre a questão da pesquisa e que não era para mostrar o certo ou o errado, mas sim como é que a gente estava trabalhando a nossa realidade. Então, nós conseguimos... (ANA PAULA - PROFESSORA 3º ANO D DO ENSINO FUNDAMENTAL)

Assim, nas relações estabelecidas com a escola, ao passo que para alguns fui entendida como estagiária e para outros, uma pesquisadora que buscava colaborar para o fortalecimento do ato de ensinar e aprender, tive também a chance de ser subjetivada como alguém que fazia parte daquele estabelecimento escolar. Esse movimento me fazia recordar os movimentos iniciais da pesquisa já que a falta de experiência como professora foi considerada por alguns educadores como uma tensão para o trabalho que me propus a desenvolver. No entanto, o dia-a-dia permitia que criasse uma ação dialética entre professores com certa experiência docente e eu em início de carreira, pois podíamos aprender juntos a ponto de eu ser considerada alguém que fazia parte da escola.

Carline você é pesquisadora... Aliás eu nem sei mais o que você é nessa escola...[Risos].

Pensando bem eu não sei mais... E que isso é legal! Você se misturou e a gente corre um risco de abusar de você. Eu sei abusar de você, porque comigo não tem isso. Assim: vão fazer, vão fazer! Eu pergunto se pode primeiro, pelo menos sou educada... Mas eu corro o risco, porque pra mim você não é mais a pesquisadora, você se misturou, já se misturou. Eu vou contar com mais um (MARIANA – PEDAGOGA DO TURNO VESPERTINO).

O discurso da pedagoga encontra-se repleto de questões a serem pensadas. Assim ela nos diz: “[...] Eu vou contar com mais um”. Isso revela que a colaboração tem sido assumida como uma ação necessária pelos profissionais da Educação. Além disso, que é possível constituir outras relações com a pesquisa acadêmica, ou seja,

vê-la como colaboração. Por último, que é possível desempenhar várias identidades na escola.

Esse movimento me fez recordar Hall (1997), ao afirmar que a pós-modernidade nos permite assumir diferentes identidades no contexto social. Assim eu era para além de uma pesquisadora que só observava. Não era uma funcionária da rede, no entanto alguém que fazia parte da escola. Era também uma estudante de Mestrado, e o fato de ser estudante fazia com que alguns me vissem como estagiária. Desempenhava também a identidade da pesquisadora. Enfim, eu tinha diferentes subjetividades nos constituindo no contexto escolar.

Para Hall (1997) a identidade deixa de ser um elemento fixo e passa a ser conceituada como algo em constante construção e transformação, ou seja, passível de mudanças. Nas palavras do autor, não é mais uma questão de ser, mas de tornar-se, pois o indivíduo transita facilmente entre uma imensa gama de opções identitárias.

Meus primeiros contatos com a escola expressam a tensão que encontrei nesse espaço. A cada dia um desafio, pois no turno matutino não apresentei a pesquisa detalhadamente no início para todos os profissionais. Nas conversas informais e a cada vez que algum professor me perguntava sobre a pesquisa, se eu tinha a prática ou se eu trabalhava na rede de ensino do município, encontrávamos uma oportunidade para discutir sobre os pressupostos da Educação Especial, da educação inclusiva e da escolarização dos alunos naquela unidade escolar.

Além disso, inicialmente no turno vespertino tive pouca receptividade da professora especializada e da pedagoga do 3º e 4º anos, como também, da equipe gestora, que me via como estagiária. Esses movimentos revelavam que a pesquisa-ação é uma metodologia que impõe ao pesquisador a vivência com vários desafios. A questão de investigação e os caminhos metodológicos para elucidá-la se constituíam em um contexto repleto de situações que se associavam às condições socioeconômicas que atravessavam os processos de escolarização dos alunos.

Nesse contexto, realizava a pesquisa na tentativa de “[...] produzir mudanças em diversos níveis: nos sujeitos que dela participam, nas condições que não permitem

às práticas de se realizar em sua plenitude e nas próprias práticas e seus contextos” (FRANCO, 2012, p.272).

Existem diferentes olhares sobre a ideia de ser professor mediante o movimento de inclusão escolar e entendimentos sobre diferentes apoios que se presentificam na escola para que ela possa fortalecer o direito que todos têm de aprender. Esses foram alguns elementos que pensamos serem pertinentes evocar no que denominamos relações na escola e que essas questões fundamentam a realização da pesquisa-ação, no que se refere à implicação do pesquisador e dos envolvidos no processo de pesquisa.

6.1.1.2 Conhecendo um pouco mais sobre o cotidiano na/da escola

Depois do meu primeiro contato com a escola passei a observar mais o cotidiano e a dinâmica escolar; a entrada dos alunos, as relações entre os professores e o recreio. Primeiramente relataremos o cotidiano do turno matutino e posteriormente, o vespertino. Doravante, o relato será feito na primeira pessoa do plural, pois, devido à convivência desta pesquisadora com o cotidiano escolar, esta se vê não mais como uma, mas sim numa relação dialógica com essa nova realidade.

No matutino, observávamos a entrada dos alunos e pudemos perceber que na quadra esportiva eles formavam por meio de filas e cada professora ficava na frente de sua turma. A partir daí as turmas se dirigiam para suas salas, sendo o movimento repetido em cada dia escolar. Na sala de aula, os alunos já tinham seus lugares de assento e depois de alojarem suas mochilas, a professora dava os primeiros passos para executar sua ação planejada. A docente fazia a chamada, utilizava o quadro para registro dos conteúdos e, em outros momentos, o livro didático. Explicava as atividades e os alunos passavam a executá-las para serem posteriormente corrigidas. Era essa, de modo geral, a dinâmica das salas de aula desde a entrada até a saída.

No turno matutino participávamos, em especial, da sala de recursos, pois tínhamos como objetivo compreender o atendimento educacional especializado e a dinâmica da sala de recursos. Pudemos observar que a escola, pela manhã, apresentava uma organização um pouco mais interessante, do que no turno vespertino decorrente, a

nosso ver, das possibilidades de diálogo sobre os alunos, sobre propostas de atividades e pelo modo como os estudantes eram subjetivados.

Observávamos que os professores eram engajados e preocupados com o aprendizado dos alunos, inclusive daqueles público-alvo da Educação Especial. Percebíamos também o ambiente escolar mais calmo pela manhã, pois os professores sentiam que os alunos chegavam menos agitados. Já no vespertino, pelo fato de as crianças se envolverem pela manhã com várias atividades da vida cotidiana chegavam mais “ligados” como assim diziam muitos docentes. A nosso ver, essa situação também se presentificava em relação aos professores e coordenadores, pois pela manhã trabalhavam em outras escolas e chegavam “agitados”. Isso denotava uma das diferenças entre os turnos.

O fato de os professores trabalharem em dois turnos nos leva a refletir sobre a questão das condições do trabalho docente na Educação Básica. Ferreira e Côco (2011) se propuseram a discutir a gestão na Educação Infantil com destaque para as profundas modificações que alteraram sua dinâmica no que diz respeito ao trabalho docente, contribuindo para pensarmos essa questão no Brasil:

A problemática que envolve o contexto das reformas do Estado no final do século XX, operando novas regulações no campo da educação, com ênfase na lógica da descentralização e autonomia da escola, interpretada como “desresponsabilização” do Estado pela literatura da área, além do reforço aos procedimentos externos de avaliação e da gestão escolar tecnocrática, imprimiu a racionalidade do mercado na organização do trabalho escolar. Tal dinâmica pode ser observada nas novas políticas de contratação dos trabalhadores docentes e de fragmentação e flexibilidade do plano de carreira desses trabalhadores. Além disso, um conjunto de mudanças acarretou perdas salariais, aumento na precarização das contratações de professores e a terceirização de muitas atividades escolares, com a utilização de um número grande de estagiários para o atendimento às inúmeras responsabilidades assumidas pela escola, como, por exemplo, a adoção da política de inclusão e o aumento de alunos em sala de aula, além da terceirização dos serviços de merenda e vigilância, que ficaram independentes do projeto pedagógico da escola (FERREIRA; CÔCO, 2011, p. 362).

As referidas autoras, também, nos trazem dados coletados no âmbito da pesquisa “Trabalho docente na educação básica no Brasil” (OLIVEIRA, 2010), sob a coordenação geral da professora Dalila Andrade Oliveira, da Universidade Federal de Minas Gerais e afirmam que

[...] os dados gerais da pesquisa revelam não somente a diversidade das funções encontradas na organização do trabalho pedagógico da EI, mas também afirmam que as condições de trabalho estão pautadas por uma flexibilidade nas formas de contratação e, sobretudo, por uma precarização da condição salarial [...] (FERREIRA; CÔCO, 2011, p. 365).

Embora o foco de estudo de Ferreira e Côco (2011) fosse a Educação Infantil, os dados possibilitam pensarmos sobre a questão do trabalho docente no Ensino Fundamental haja vista que as formas de contratação, as condições salariais e condições de trabalho dessas duas etapas de ensino são similares.

Voltando à dinâmica da escola, percebíamos o engajamento dos docentes no turno matutino, pelas vezes que fomos à sala de aula e pelas conversas no horário do recreio, quando os professores costumavam falar da vida cotidiana, como também das possibilidades e desafios do trabalho em sala de aula. Além disso, notávamos, de início, um grupo mais unido e apresentando uma maior maturidade profissional.

O episódio abaixo exemplifica o que os professores do turno matutino costumavam conversar e a discutir, além das possibilidades do trabalho em sala de aula e sobre a vida particular de cada um:

A sala dos professores hoje no horário do recreio estava “efervescente”, discussão entre a professora da sala do 2º ciclo (sala para acelerar os alunos defasados em idade série) e o professor de Educação Física. A professora com 50 anos e muitos anos de experiência e o professor novo e recém-formado (nos parecia).

A discussão dizia respeito ao direito à Educação a todos os alunos, problema social, realidade social dos alunos e violência na escola. Questões como: A escola é só para ensinar? E o formar cidadãos, como fica? É isso ou aquilo ou tudo junto? Emergiram nas discussões.

O professor de Educação Física relatou que uma aluna o mandou para “merda” e ele disse que não admite isso.

Os professores pensam que é só ensinar e para o professor de Educação Física o professor precisa ensinar e formar cidadãos críticos da realidade, pois havia estudado sobre essa demanda na universidade. Segundo ele, a Educação não muda porque os professores pensam que escola é só para ensinar. Também, em sua opinião, a Educação precisa mudar de alguma forma a realidade dos alunos. Uma professora pergunta: “- Pode mudar?” Ele responde: - “Usando estratégias, pensando o como”. As professoras fizeram uma expressão de não concordarem.

A professora do 2º ciclo fala sobre o que ela chama de pingue-pongue, a não responsabilização da escola e do Conselho do Tutelar pelos alunos. A

escola encaminha o aluno “problema” para o Conselho Tutelar e o Conselho o encaminha novamente para escola e nada é feito, em sua opinião.

Nesse momento digo que a Constituição Federal de 1988 no Art. 205 nos traz que a Educação é um direito de todos. Dizíamos disso, pois percebíamos que os professores participantes da conversa, exceto o professor de Educação Física, gostariam que os alunos “problema” saíssem da escola ou fossem transferidos para outra escola.

Como estávamos no início da pesquisa, perguntávamos-nos: Como lidar com a Educação Especial nesse contexto da Educação Brasileira? (DIÁRIO DE CAMPO, 07/08/2014)

O relato descrito acima nos aponta a preocupação dos professores em relação ao ensino e ao mesmo tempo, da tensão em como lidar com os alunos que apresentam problemas de disciplina na escola, que no caso explicitado, tratava-se de uma aluna que desrespeitou o professor de Educação Física.

Naquele momento e durante o período em que estávamos na escola íamos percebendo que o público-alvo da Educação Especial não era o grande desafio e que o olhar da equipe pedagógica estava voltado para outras questões e demandas da escola, como por exemplo, “como lidar e manter os alunos com problemas familiares ou com problemas de indisciplina na escola?”. Essa tensão foi percebida tanto no turno matutino, quanto no turno vespertino.

No turno matutino, como os professores tinham muitos anos de docência, talvez com uma bagagem maior de experiência e conseguiam de certa forma lidar com essas questões, embora ouvíssemos reclamações dos professores em relação aos alunos, eles procuravam planejar as aulas e trocavam ideias entre si.

Além das questões comportamentais, o trabalho da alfabetização se presentificava como outro desafio que atravessava as ações pedagógicas. Havia um sentimento de frustração mediante a não apropriação da leitura e da escrita por alguns alunos. Era comum ouvir várias reclamações que acenavam para a ideia de que a escola se tornara um espaço de todos, mas os docentes encontravam dificuldades em ensinar a esses todos. Percebíamos essa frustração tanto no turno matutino quanto no vespertino.

No transcorrer de nossas observações, passamos a perceber que os professores encontravam em um programa desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) uma possibilidade para pensar em outras alternativas para enfrentar a dificuldade

em alfabetizar os alunos. Tratava-se do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa⁶ (PNAIC). O referido pacto criou um movimento interessante na escola, pois os professores trabalhavam pela via da sequência didática em sala de aula. Pelo que eles comentavam na sala dos professores e na sala de recursos, o PNAIC estava tornando ainda mais interessante e possível um trabalho diferenciado em sala de aula, resultando em aprendizado para alunos.

No que se refere ao processo de alfabetização dos alunos público-alvo da Educação Especial, percebíamos que a maioria estava em processo inicial de apropriação da leitura e da escrita, embora matriculados em todos os anos do Ensino Fundamental. Não percebíamos reflexões sobre o trabalho de alfabetização com esses alunos nem mesmo como os momentos de formação do PNAIC abordavam o trabalho pedagógico com os alunos com deficiência sem aprendizagem da leitura e da escrita.

Com o passar do tempo, íamos observando a dinâmica da escola pela manhã, o atendimento educacional especializado e, a presença desta pesquisadora na escola foi tornando-se cada vez mais familiar, pois passou haver mais interação entre mim e os professores.

No horário do recreio nos reuníamos na sala dos professores. Esses profissionais traziam lanches de casa que eram compartilhados, inclusive com esta pesquisadora, e esta eles. Os professores conversavam sobre o que acontecia em sala de aula, comentavam sobre o PNAIC e sobre a vida particular.

Com relação ao recreio das crianças, percebíamos que elas saíam das salas de aula em fila e acompanhadas pelos professores. Iam até o refeitório para lanche e ficavam sob os cuidados dos coordenadores. O cardápio no horário do lanche era almoço. Concluído o lanche, as crianças podiam brincar na área externa da escola. Brincavam na quadra de esporte de futebol e no pátio externo corriam de um lado para o outro. No caso das crianças com deficiência essa tarefa era exercida pelos

⁶ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Para tanto são constituídos espaços de formação continuada envolvendo professores que atuam com a alfabetização para aprofundamento teórico e prático da temática.

estagiários. Givigi (2007), em seu estudo, relata que os alunos foco de sua pesquisa, no horário do recreio, também eram acompanhados pelos estagiários e não se tinha o hábito da recreação com os colegas nesse espaço-tempo de brincar e interagir com os pares.

Já no turno vespertino, turno este que elegemos como foco do nosso estudo para observar as ações da sala de aula comum, existia também uma dinâmica. Os alunos costumavam chegar minutos antes de o sinal tocar e o portão era aberto às 13 horas. Desse modo, eles esperavam na área externa da escola. O sinal tocava e os alunos iam para a quadra onde aguardavam em fila as professoras, e de turma em turma iam para a sala de aula. Observávamos que alguns alunos eram agitados e outros mantinham-se em fila.

Outro momento observado era o horário do recreio. Percebíamos que os alunos costumavam brincar da seguinte forma: de arremessar o chinelo no colega, brincadeiras de lutas, de bater no amigo e correr, como também, futebol e brincadeiras de pega-pega. A escola procurava minimizar esses tipos de brincadeiras com a mesa do totó e com os monitores na hora do recreio. Cada turma tinha o seu dia de ter os seus monitores. Estes eram escolhidos pela professora para se responsabilizarem, junto com as coordenadoras, pelos alunos no recreio. Essas iniciativas facilitavam os momentos de as coordenadoras resolverem alguns problemas que surgiam no horário do recreio.

Dias depois à nossa chegada à escola, foram instaladas câmeras nos corredores do primeiro, do segundo e do terceiro piso. Notávamos que a instalação das câmeras diminuiu consideravelmente, no início, as brincadeiras consideradas violentas, como também, o número de alunos nos corredores no horário de aula. Essa medida foi tomada pela escola no intuito de minimizar problemas comportamentais, como também zelar pela segurança da instituição. O uso das câmeras era subjetivado de diferentes maneiras pelos profissionais da unidade de ensino. Uns diziam que tal necessidade se dava pela periculosidade do bairro; outros que era para contribuir com a organização da escola e alguns ainda estavam convencidos que se configurava em uma estratégia para a gestão controlar o trabalho pedagógico dos professores.

[...] parece (não lembro quem me disse) que a diretora vigia a escola da casa dela quando ela não está aqui [...] (LUCIMARA – PROFESSORA ESPECIALIZADA).

[...] menino, não saia da sala de aula, por que tem a câmera no corredor! A diretora está vendo tudo o que acontece na escola agora (ANA PAULA – PROFESSORA DO 3ª ANO D).

[...] Olha, as câmeras foram instaladas por questão de segurança mesmo... (ELIANA - PROFESSORA ESPECIALIZADA)

Como se pode notar através das falas, as câmeras produziam vários sentimentos entre os educadores. Se era para vigiar os alunos ou para evitar que ficassem nos corredores se configurava em uma tensão, sob o nosso ponto de vista. Segundo Saviani (2012), o ato educativo é uma ação planejada que envolve o compromisso da escola com a mediação do conhecimento. Nessa direção, pensamos que o conhecimento também se dá pela aprendizagem das relações na escola e pela apreensão da sua organização. Acreditamos que esse conhecimento deveria ser ensinado, em vez de optarmos por “vigiar ou punir” os estudantes.

Outro espaço observado foi a sala dos professores nos horários de chegada e nos horários de recreio. Diferentemente do turno matutino, os professores raramente trocavam ideias ou conversavam a respeito de possibilidades em sala de aula. Costumavam comentar dos encontros entre eles fora da escola ou reclamavam do comportamento dos alunos e do não aprendizado deles. Os lanches trazidos de casa eram compartilhados entre eles e com esta pesquisadora. Quanto ao PNAIC, não comentavam sobre o vivido nas formações e sobre os movimentos provocados em sala de aula pelo “Pacto”. A discussão sobre o projeto se resumia em questionamentos de quem iria à formação para agendamentos de “caronas”.

Nos discursos culpabilizavam os pais e a comunidade na qual os alunos estavam inseridos, pelo não aprendizado e comportamento destes na escola, em vez de refletirem a própria prática pedagógica. Algumas professoras tinham fala como estas: “Esses alunos tem a cara da Cacique!”, “Os pais não dão conta deles e querem que a gente dê”.

Rossato e Leonardo (2012, p. 116), à luz de Patto (1990), analisam essa postura de alguns professores dizendo que “[...] os argumentos que justificam as dificuldades de aprendizagem, são dadas como inerentes às crianças de classes populares, em que ideologicamente o pobre e a pobreza são responsabilizados pela conjuntura de problemas escolares, pela sua ineficiência.”

Várias vezes saímos da escola pensando nos motivos que levavam os professores a constituírem esses discursos sobre os alunos: Seria o fato de serem novos na rede? Ou os anos de magistério influenciavam no processo? As condições de trabalho e de formação? Acrescido a isso, a falta de uma ação planejada e de um Projeto Político Pedagógico que direcionasse os rumos da escola podiam ser alguns elementos que levassem o grupo a criar uma relação de descrédito sobre a aprendizagem dos alunos.

Percebemos então uma tensão sobre a responsabilização pelo fracasso escolar dos estudantes, pois observávamos que a escola culpabilizava o aluno pelo seu próprio insucesso escolar ou ainda, em muitos casos, a sua família. Concordamos com Freitas (2002, p. 9) que nos sinaliza que “quanto mais se falou em responsabilizar a escola pelo ensino para todos, mais se desresponsabilizou a ação da escola pela aprendizagem das camadas populares”. O autor nos explica essa sua afirmação:

Os mecanismos de transferência de responsabilidade do Estado para o indivíduo são bastante conhecidos no âmbito das políticas públicas neoliberais. Na questão do emprego isso é notório. Emprego é substituído por empregabilidade, ou seja, a capacidade que o INDIVÍDUO acumula de obter emprego a qualquer momento. A desresponsabilização vem na esteira da minimização do Estado, que transfere responsabilidades para os indivíduos ou para entidades não-governamentais. Dessa mesma forma, a escola como local de preparação de relações sociais, deve ensinar os alunos a serem donos de sua própria aprendizagem cabendo a ela apenas propiciar oportunidades de aprendizagem e de reforço para o aluno em caso de necessidade, uma espécie de "teoria da focalização" na escola. O aluno deve responsabilizar-se pela sua aprendizagem. Caso não o faça, será reprovado pela vida e a culpa será apenas dele [...].

O autor continua analisando a questão com o olhar focado no professor:

[...] A desresponsabilização do professor faz parte de uma redefinição de seu papel no processo de aprendizagem, com base em um modelo individualista de desenvolvimento pessoal: a cada um segundo o seu esforço. Deve-se "aprender a aprender" (FREITAS, 2002, p.9).

Acreditamos que uma formação coletiva em contexto para refletir sobre as práticas pedagógicas dos docentes, sobre as condições de trabalho e sobre a maneira que concebem a função social da escola e sua relação com o conhecimento [para além de uma lista de conteúdos] contribuiria com um novo possível olhar para o processo de ensino-aprendizagem e também, para a realidade escolar. Além disso, Freitas (2002, p. 10) contribui com essa ideia ao dizer que:

A luta por uma escola para todos somente poderá ser consequente quando a escola for, além de um local de aprendizagem, um local de tomada de consciência e de luta contra as desigualdades sociais em estreita relação com os movimentos sociais emancipatórios, quando então a escola encontrará seu lugar formativo/instrutivo no nosso tempo. Além de conteúdo, a escola deve ensinar novas relações com as pessoas e com a natureza [...].

Dessa forma, o cotidiano na escola nos mostrava as possibilidades, as tentativas e os desafios encontrados no processo de escolarização de todos os alunos. O autor nos traz outro desafio que se configura na esfera da escola que é lutar contra os ideais neoliberalistas nas concepções de sujeito e na forma de pensar e fazer escola.

Mais do que nunca, temos que saber ler as medidas que estão sendo propostas usando um instrumental teórico que nos permita desvelar as reais intenções e as práticas das atuais políticas públicas e armar a resistência. O neoliberalismo e suas "teorias" educacionais passarão ainda que nos reste muita luta. (FREITAS, 2002, p. 10).

No subitem a seguir, abordaremos a organização do trabalho pedagógico, o planejamento e a prática pedagógica na escola e, desse modo, conheceremos mais o contexto em que o estudo foi realizado.

6.1.1.3 Organização e Práticas Pedagógicas na escola

Temos por objetivo neste subitem abordar a organização do trabalho pedagógico na escola: o planejamento, as práticas pedagógicas e os apoios, como os estagiários, de forma não linear, ou seja, esses três elementos estão imbricados.

Iniciamos o processo de pesquisa direcionando merecida atenção para o planejamento escolar uma vez que, segundo Libâneo (2008), o processo de

organização escolar implica uma ação racional, estruturada e coordenada, envolvendo uma ação coletiva entre os profissionais da educação. Dessa forma, a opção por olharmos o planejamento implica explicitar a importância desta ação, já que é por meio dele que se desenvolve o ato educativo.

O planejamento das ações em sala de aula e na escola Alves de Hollanda apresentava algumas especificidades que influenciavam o ensino ministrado pelos professores e a apropriação do conhecimento. Embora existisse um calendário de planejamento semanal a ser executado pelos pedagogos e docentes, essa ação se resumia ao preenchimento do diário de classe, à elaboração de atividades e à 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.

Os encontros entre esses profissionais nos momentos de planejamento, pelo que pudemos presenciar, se deram para conversar com alguns pais e para organizar momentos de atividades fora da escola, como por exemplo, algumas visitas pedagógicas. Acreditamos que a criação de uma cultura que aproxime os profissionais da escola para 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 ensinar e aprender.

Em se tratando do planejamento, no que tange às ações pedagógicas para o trabalho com os alunos público-alvo da Educação a prática de articulação entre a equipe pedagógica e a professora especializada não era frequente e fomos percebendo que o trabalho entre essas duas profissionais se dava de forma isolada.

Lucimara nos relatou, em uma conversa informal, que no início do ano a pedagoga e ela combinaram que a professora especializada ficaria responsável pela Educação Especial e a pedagoga por pensar as outras questões relacionadas com escola e com as turmas em que atuava como pedagoga. Mariana fez um desabafo sobre essa falta de comunicação no que se refere ao planejamento com a professora especializada:

Caminho... Então a equipe vai se constituindo, a mesma coisa é com Lucimara. Neste ano Lucimara, a professora especializada como a gente já tinha dito: é mais um. É trio que precisa se conhecer e dizer das... Contar com as potencialidades é isso que eu penso (MARIANA - PEDAGOGA).

Notamos, assim, uma desarticulação entre a pedagoga que pensa as questões voltadas para o conhecimento, a professora especializada que viabiliza o trabalho com os alunos público-alvo de Educação Especial e a professora regente. Dessa maneira, o pensar possibilidades juntos tornava-se inviabilizado devido à falta de momentos de planejamento, “trio que precisa se conhecer”. O mesmo acontecia no turno matutino, as questões da Educação Especial eram atribuída, somente à professora especializada, não havia momentos de planejamento com as professoras regentes e as pedagogas.

Brizolla e Zamproni (2011, p. 11) apontam a necessidade de pensar a colaboração entre os profissionais:

Enfim, os professores da Sala Recursos e da classe comum desempenham um papel indiscutível, uma vez que devem mediar e avaliar a construção do conhecimento a ser elaborado pelo aluno, através de situações pedagógicas significativas que despertem o seu interesse em aprender [...]. Nesta perspectiva, o trabalho colaborativo deve integrar a rede de apoio aos professores da classe comum, ou seja, deve ser estabelecida uma parceria entre o professor da classe comum e o professor da educação especial, especificamente neste estudo o professor da sala de recursos, com o objetivo de desenvolver práticas pedagógicas inclusivas.

A colaboração entre os profissionais é imprescindível para a efetivação do atendimento educacional especializado como possibilidade de acesso ao currículo. Para isso, o espaço-tempo de planejamento entre os profissionais precisa ser garantido, visto que este momento possibilita as trocas de ideias para novos possíveis, tanto em sala de aula quanto na sala de recursos multifuncionais (EFFGEN, 2011).

A pedagoga Mariana continuou dizendo sobre a dinâmica do espaço-tempo da escola, explicando o porquê da dificuldade de planejar com os professores regentes e também com a professora especializada:

A minha opinião sobre a organização da equipe pedagógica isso deve é... Se dá no crescente, por quê? O que eu estou dizendo? É preciso uma certa confiança e cumplicidade. É preciso do professor com o pedagogo e do

pedagogo com o professor. A escola, a escola toma, ela suga, ela te rouba, ela te... Rouba e você não vê... Eu não tenho como. Eu pedagoga atendendo terceiros, quartos anos e quarta série. eu não tenho o tempo que eu desejava com essas meninas [as professoras]. Talvez eu não dou a elas o tempo que elas desejassem. Também, elas não querem ficar coladas em mim o tempo todo e nem eu também posso ficar colada nelas, mas eu não tenho o tempo que eu gostaria de sentar e pensar junto. Eu não tenho esse tempo, eu não me vejo nesse lugar, porque esse cotidiano da escola me rouba, entendeu? Me rouba tempo, talvez seja da dificuldade minha mesmo, de má organização eu não acredito que seja, mas é... Mas de toda forma é assim que eu entendo (MARIANA – PEDAGOGA TURNO VESPERTINO).

A questão do planejamento, do diálogo e do pensar junto na escola ainda era um problema que precisava ser superado, pois a pedagoga dizia que ainda não se via no lugar de pensar as questões do ensino, do conhecimento com as professoras. Além disso, ela que já havia assumido a equipe de trabalho da educação especial como gestora em outro município da região metropolitana antes de voltar à escola, relatou ainda sobre suas angústias e frustrações de não colocar em prática, em sua opinião, o que a equipe vinha propondo para o trabalho do pedagogo.

É! Eu confesso minha linda, que eu estou em crise. Eu já falei que eu precisava aposentar depressa. Eu estou em crise, voltar pra escola caramba... me fez muito bem, mas também me deixou fora do prumo, é um outro lugar é aqui que o negócio acontece...É os tempos são outros, os espaços são outros e aonde que é minha crise? Onde que está crise? Porque aquilo que eu propunha ou que nós propúnhamos enquanto equipe de trabalho para um fazer do pedagogo vindo pra cá e tentando fazer nem sempre é possível, este distanciamento. A minha crise tem a ver com o distanciamento de um contexto de gestão, de um espaço de gestão para o espaço da execução, a minha crise está aí. Eu estou nesse meio do lugar e daqui dá pra ver outras possibilidades que de lá jamais se veria. Óbvio, são espaços diferentes e é aqui que coisa está. Lá não tem menino, lá não tem professor, lá não tem rotina, lá não tem nada disso [...] (MARIANA – PEDAGOGA).

A professora Ana Paula também opinou sobre o contexto da escola, como as outras demandas ocupam a equipe pedagógica ou, como disse a pedagoga, “rouba o tempo” e sobre o que isso acarretou no desenho da organização escolar:

[...] não tinha planejamento no início, porque não tinha uma estrutura de profissional. A gente não tinha nem tempo pra planejar e muito menos pra conversar, então eu acho que esse início deixou a gente... Foi nessa leva e a gente também não conseguiu depois colocar no trilho (ANA PAULA- PROFESSORA 3º ANO).

Vale ressaltar que a pedagoga Vanessa, dos 1º e 2º anos, considerava as demandas burocráticas, administrativas, os agendamentos de passeios e a participação nas reuniões com pais como planejamento, embora percebêssemos

que os professores desejassem o planejamento, no sentido de sentar e pensar juntos, no coletivo.

Pelas falas dos profissionais, podemos perceber que eles tinham como ideal um planejamento de pensar possibilidades, como também de terem uma formação que refletisse sobre o vivido nos espaços/horário de formação, conforme a fala da Pedagoga Mariana:

Parece que fica menos distante quando a gente já traz para o contexto e dá possibilidade para que eu ou outro entre com aquilo que ele sabe, a partir do vivido. É uma proposição que eu quero fazer para essa escola no ano que vem, a gente já conversou sobre isso não é, Lucimara? Que no ano que vem a gente converse desde o início do ano sobre o vivido, por que a gente vai estar aqui e virão outros professores. Eu gostaria muito e é um débito que a gente tem de 2013, a gente não conseguiu fazer como a gente pensou e é proposição. Muito obrigada, você oportunizou isso com a sua pesquisa (MARIANA – PEDAGOGA).

A pesquisa possibilitou momentos de formação-reflexão do vivido, por meio dos diálogos-reflexivos. Os docentes refletiam sobre os movimentos do vivido e, com isso, abordávamos sobre a prática e sobre a organização da escola. Vale ressaltar que tanto no turno matutino quanto no turno vespertino conseguimos reunir todos professores somente uma vez, e nessa única vez a pedagoga percebeu, segundo a sua fala acima, a importância desses momentos de reflexão do vivido, de reflexão da prática, na escola.

Estudos recentes (PILON, 2013; EFFGEN, 2011a; FONTES, 2007) nos apontam que a prática de os pedagogos não organizar e viabilizar os momentos de planejamento tem se tornado comuns nas escolas:

O planejamento se configurava como uma dessas tensões, pois quando o assunto de discussão pautava-se no trabalho realizado para/com os alunos público-alvo da Educação Especial, existia movimentos, embora com alguns atropelos. Quando se referia ao planejamento para as ações da escola, no que se refere aos encaminhamentos pedagógicos, havia certa desorganização (PILON, 2013, p. 124).

Mediante ao modo de organização do planejamento e das práticas pedagógicas estabelecidas na escola, trazemos para a discussão o apoio na figura do estagiário.

Nos nossos primeiros dias, percebíamos a força da figura do estagiário na escola, ao sermos chamada de estagiária pela diretora na situação conforme explicitado, no subitem anterior, como também, no relato a seguir:

[...] iniciava-se na sala dos professores o planejamento entre a pedagoga Mariana, Lucimara e a estagiária, Luara no qual discutiam como se trabalhar com o David, aluno com deficiência múltipla, questões do tipo: Como se comunicar com ele? Trabalhar cores? Será que ele enxerga? Estranhávamos que a professora do aluno não estivesse presente. A pedagoga estava planejando/ensinando como a estagiária deveria trabalhar com o aluno. Eu pensava: “Ela que é a professora do aluno? Que política é esta?” Parecia-nos que o aluno da modalidade Educação Especial é aluno do estagiário e não da professora (DIÁRIO DE CAMPO, 05/08/2013).

A estagiária citada acima, mesmo com essa conversa com a pedagoga e com a professora especializada, continuava sem saber como trabalhar com o aluno. Podemos refletir que Luara está em formação; está na escola para aprender a trabalhar, nesse caso, ela não é a professora do David e também não é a docente especializada. Partindo do pressuposto de que a professora regente é a profissional responsável pelo ensino aprendizagem dos seus alunos, por que ela não estava presente no planejamento no intuito de pensar junto as possibilidades de trabalho com o aluno? Como deveria ser o trabalho colaborativo da professora especializada para potencializar o saber fazer dos envolvidos com o ensino do aluno?

As questões pensadas por nós no início também eram, de certa forma, preocupações dos docentes tanto do turno matutino quanto do turno vespertino. No momento em que apresentávamos os movimentos da nossa pesquisa e fazíamos uma reflexão sobre o vivido, no turno matutino, foi suscitada a discussão sobre como a escola tem lidado com a figura do estagiário. As falas a seguir evidenciam o fato:

O aluno especial ele não é do estagiário, ele é da escola (PROFESSORA - MATUTINO).

[...] aí eu coloco uma interrogação, aí eu não acho que é inclusão, eu acho que é exclusão! (PROFESSORA DE ARTES - MATUTINO).

Então o estagiário é aprendiz e tem a gente como professor de referência [...] A gente tem que ter a seguinte humildade de pensar: o estagiário é um aprendiz que precisa aprender com todos na escola, por que tem isso também. O aluno especial não é de Sueli, não de Paula, não é de Tânia, não é de um professor. O aluno especial é da escola toda, então se todo mundo olha, se preocupa, se todo mundo vê, todo mundo colabora [...] (COORDENADORA DO MATUTINO).

As falas acima explicitam que os profissionais pensam que os estagiários estão em formação e na escola deveriam atuar como um apoio pedagógico, como diz a pedagoga do turno vespertino: *“o estagiário é um apoio pedagógico, mas...”*. Observamos que o estagiário deveria aprender sendo um colaborador em sala de aula com os professores, pois *“[...] Não deveria eu saber mais (professor), muito mais pra ter base para dá pra ele (estagiário), não?”* (COORDENADORA DO MATUTINO).

Essa fala da coordenadora aponta o estagiário como apoio e como aprendiz e que os professores são os responsáveis pelo ensino aprendizagem do aluno, pois esses são os profissionais formados para tal função. Dessa forma, nos dá uma perspectiva de que o professor não deve transferir a sua responsabilidade para o estagiário dentro da escola.

Fomos percebendo, com o tempo, que a prática do estagiário de acompanhar o aluno na escola e de ser seu professor e cuidador na hora do recreio, no sentido de “tomar conta” do aluno para ele não se machucar, não brigar e fazê-lo companhia fazia parte da organização do trabalho e do cotidiano da escola. A professora Marisa do 4º ano, do turno vespertino corrobora com essa ideia quando diz:

Penso que nós, da Educação, damos como suporte o estagiário, né? Se o professor muitas vezes não tem competência para lidar com isso, imagine um estagiário! Sabe, muito complicado! [...] O que a estagiária pode fazer em relação a isso? Nada. Ela acaba se tornando a babá desses alunos (MARISA - PROFESSORA 4º ANO).

Outra questão importante a ser mencionada era que, em alguns casos o horário do estagiário deveria ser o horário do aluno. O que mantinha ou não o aluno em sala de aula era a presença ou não do estagiário. Percebemos no episódio a seguir:

Converso com Lucimara na sala de recursos sobre a minha pesquisa quando chega na sala duas estagiárias, com os seus respectivos “alunos”. O David, aluno do 2º ano, que apresenta deficiência múltipla, e a Daniela, aluna do 4º ano que apresenta deficiência intelectual. A estagiária que acompanha o David não sabe trabalhar com ele, até mesmo que por ela estar em formação e naquele momento ninguém ainda sabia. O David usa sonda, não tem fala articulada e parecia que não se mexia. A estagiária senta em frente ao aluno e lhe dá um objeto vermelho e diz a cor e pede para ele o apertar. O aluno respondeu emitindo sons. Já a estagiária da Daniela embrulhava uma caixa de vermelho e conversava comigo sobre a faculdade e do seu interesse sobre as questões raciais e me passou o seu

e-mail para eu enviar informações sobre as palestras, os seminários sobre a temática. Ela conversava, também, com a Daniela que falava sobre namoro, que gostava do Guilherme da sua turma. Nesse dia foi o aniversário dela e a estagiária e Lucimara a presentearam. A aluna ficou feliz. Os dois alunos citados são do turno vespertino, ou seja, estavam fora de sala de aula. Pergunto à estagiária porque a Daniela não está na sala e ela diz: “- Porque cheguei atrasada e para não atrapalhar a aula estamos aqui” (DIÁRIO DE CAMPO, 14/08/2013).

Com essa prática, a escola reforçava a ideia de que o estagiário era o responsável pelo aluno e que o conhecimento trabalhado em sala não deveria ser direito do aluno público-alvo da Educação Especial, já que os professores não chamavam esses alunos para entrar em sala de aula quando eles estavam fora da sala, cabendo essa tarefa às estagiárias. A professora especializada não se manifestou sobre esse aspecto.

Acreditamos que a escola deveria ressignificar a função do estagiário para que ele possa ser um apoio pedagógico ao professor. Segundo o estagiário Edilmar, nas formações que a Secretaria de Educação oferecia era orientado que os estagiários deveriam apoiar o professor e não ser uma pessoa exclusiva do aluno público-alvo da Educação Especial ou o responsável pelo seu processo de ensino-aprendizagem de forma isolada. No entanto, as escolas têm significado o trabalho do estagiário, delegando-lhes a tarefa de “ser o professor em formação” desses alunos.

O estudo de Givigi (2007) nos fala dessa complexidade que envolve a presença do estagiário na escola, ao apontar que a responsabilidade pelo aluno é direcionado àquele, pois o acompanha, mede a sua relação com os outros, prepara atividades diversificadas, e, em alguns casos, relata aos pais sobre a situação do aluno na escola.

Uma questão nos instiga nesse momento ao pensarmos, também, a fala da professora do 2º ano do vespertino:

Olha, eu gostaria de fazer uma ressalva e não é nem questão de competência do professor. O professor ele tem muita demanda, então às vezes não dá para ele atender esse aluno da forma que deveria ser atendido. O ideal é que você tenha um profissional. Com estagiário ajuda bastante, sem dúvida tendo a orientação do professor. [...] Agora a grande questão que está posta é esta: hoje nós temos uma heterogeneidade muito grande [...] (SILVANA – PROFESSORA DO 2º ANO).

Se o estagiário é uma pessoa importante em sala de aula e estamos em tempo de uma escola inclusiva e, ainda, temos um professor especializado em cada turno, como deveria ser o trabalho coletivo e colaborativo dos profissionais da escola para que todos tenham acesso ao conhecimento? Abordaremos sobre essa questão ao analisarmos o trabalho colaborativo no próximo capítulo.

7. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS, COLABORAÇÃO E ACESSO AO CURRÍCULO

O presente capítulo abordará, inicialmente, sobre o atendimento educacional especializado no que tange à articulação do professor especializado com a sala de aula comum, a organização e a dinâmica da sala de recursos, o trabalho colaborativo e as possibilidades de articulação entre os dois turnos.

Além disso, abordará o trabalho realizado no contexto das turmas do 3º ano D e do 4º ano F, as alternativas encontradas de envolver a todos os alunos no processo de ensinar e aprender, bem como, a interlocução com o atendimento educacional especializado buscando trabalhar o complementar.

7.1 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O TRABALHO COLABORATIVO

A escola contava com duas professoras especialistas atuando em turnos diferentes. A professora Eliana atuava no turno matutino e sua organização de trabalho se dava do seguinte modo: das 07h 30 às 09h atendia os alunos do turno vespertino que demandavam do atendimento educacional especializado, sendo que os referidos atendimentos aconteciam na sala de recursos. Depois do recreio era o momento do trabalho colaborativo em sala de aula. As terças-feiras era o dia do planejamento da professora.

No turno vespertino, a docente Lucimara atuava como professora especializada, e os atendimentos dos alunos, do turno matutino, aconteciam das 13h30 às 15h. Assim como no matutino, o trabalho chamado colaborativo, em sala de aula também acontecia, nos horários após o recreio. Os planejamentos ocorriam às terças-feiras.

O atendimento educacional especializado complementar era realizado na sala de recursos, porém percebíamos uma dicotomia entre o que concebiam como o trabalho do atendimento educacional especializado e o trabalho colaborativo, ou seja, o primeiro acontecia no contraturno e o segundo no turno em que as professoras especializadas trabalhavam.

Por mencionarmos a sala de recursos, vale ressaltar sobre os meios disponibilizados nesse ambiente. A escola não fora contemplada com os recursos enviados pelo Ministério da Educação (MEC) para a implementação das salas de recursos multifuncionais, embora esteja cadastrada como tal. Os recursos disponibilizados na sala foram comprados com o recurso financeiro da escola, a saber: um computador; uma televisão; uma mesa; seis cadeiras; um armário de aço onde eram guardados livros enviados para a biblioteca, mas que se encontravam na sala de recursos; um armário de aço onde eram guardados os materiais das professoras especializadas e um armário de aço onde eram guardados os brinquedos e jogos. Em alguns momentos, a falta de recursos, como uma prancha apropriada para os alunos com paralisia cerebral, dificultava o atendimento desses estudantes tanto na sala de aula quanto na sala de recursos.

Fomos à escola este ano, no dia 17 de março de 2014, e a sala atualmente conta com uma maca, um quadro branco e uma nova televisão, comprados com o recurso da escola. A maca foi comprada no intuito de facilitar a higienização dos alunos com deficiência. Já o quadro branco, para facilitar a articulação entre os dois turnos, visto que por outros meios a escola não obteve sucesso, como também para auxiliar no atendimento educacional especializado.

As atividades trabalhadas na sala de recursos eram planejadas de acordo com a necessidade de cada estudante, seguindo a avaliação diagnóstica que as professoras especializadas realizavam no início do ano. Em relação aos alunos com deficiência intelectual, as professoras trabalhavam a alfabetização, e em relação aos alunos com deficiência múltipla, as atividades eram voltadas para estimulação e uso de tintas para trabalhar os numerais e as letras do nome. No entanto, como as professoras especializadas não se comunicavam com os professores do turno contrário, o trabalho não se articulava com o currículo comum trabalhado em sala de aula.

Percebíamos também os desafios encontrados pela escola quanto ao trabalho com os alunos com comprometimento severo e com deficiência múltipla. Desse modo, as professoras especializadas se queixavam sobre o quê trabalhar e como trabalhar com esse alunado. Sugeríamos o trabalho com a comunicação alternativa, visto que esses discentes não apresentavam fala articulada e por acreditarmos, assim como

Correia (2013), que com esse modo de trabalhar o aluno poderia ter acesso ao conhecimento.

Naquele momento também questionávamos sobre o que seria o conhecimento para esses alunos, como deveriam ser as práticas pedagógicas em sala de aula e o que deveriam eles aprender no atendimento educacional especializado no contraturno. Pensávamos isso, embora os referidos educandos não fossem os alunos com que trabalhávamos diretamente na pesquisa.

No turno matutino, a professora especializada, Eliana, estabelecia um contato com os professores e com os estagiários e procurava ir às salas de aula orientar estes últimos. No entanto, quanto ao planejamento coletivo, este não ocorria com frequência, como podemos perceber na fala de uma professora do turno matutino:

Ter um dia no planejamento do professor pra sentar com a professora de Educação Especial, isso nós temos. Eu já fiz isso com Eliana para vermos o conteúdo que nós vamos aplicar em sala de aula. Só que eu acho que se fosse uma coisa mais rotineira seria... O trabalho fluiria mais (ENTREVISTA PROFESSORA MATUTINO, 05 de dezembro de 2013).

Embora não acontecesse um planejamento sistemático coletivo com certa regularidade entre a professora especializada, a pedagoga e a professora regente, essas profissionais estabeleciam uma boa relação, o que possibilitava conversas informais na sala de recursos ou na sala dos professores, onde discutiam sobre os alunos. Dessa forma, a professora Eliana nos dizia que os planejamentos também aconteciam dessa maneira.

Nesse movimento, a partir da demanda das docentes em relação ao trabalho em sala de aula, a professora especializada selecionava atividades para serem trabalhadas com os alunos público-alvo da Educação Especial. A respeito dessa boa relação e da sala de recursos não se configurar como uma ilha no turno matutino, a professora Eliana nos contou como concebe essa sala para os demais profissionais da escola do turno matutino: “Essa sala é um refúgio secreto. De todo mundo. [...] É sinal que todo mundo confia de vir aqui conversar”.

Diante disso, constatamos que, no turno matutino, a sala de recursos não era da professora Eliana e sim, da escola. Os profissionais dessa instituição frequentava a referida sala e conversavam sobre os alunos, sobretudo os estudantes público-alvo

da Educação Especial. Além disso, as professoras utilizavam o computador da sala para planejarem, pesquisarem ou acertarem pautas.

No entanto, todos sentiam falta dos planejamentos sistemáticos entre a professora regente, a pedagoga e a professora especializada. Essa questão ainda precisava ser pensada na escola. Acreditávamos que esses momentos fazem parte das redes de colaboração, que envolvem outros profissionais e não somente o professor especializado, visto que na perspectiva vigotskiana, a prática pedagógica pode ser definida como uma ação planejada e consciente que influencia o desenvolvimento psicológico do aluno. Segundo Vigotski (1998, p. 118) “[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer [...]”.

O atendimento educacional especializado no turno vespertino acontecia entre o horário das 13h 30 às 14h40, dos alunos matriculados no turno matutino. Após o atendimento do contraturno, a professora realizava o trabalho colaborativo no turno. Como ocorria na escola pela manhã, o planejamento da professora especializada acontecia uma vez por semana.

Diferente do turno matutino, percebíamos que no vespertino a sala de recursos não era concebida como um espaço de todos os profissionais. Observávamos que apenas as estagiárias, os alunos público-alvo da Educação especial e a professora especializada acessavam a sala. A nosso ver, isso implica em uma separação dos espaços e das “funções”.

Em relação ao planejamento, a professora orientava as estagiárias sobre o trabalho em sala de aula e realizava o trabalho colaborativo. Em relação ao turno vespertino, percebemos que o planejamento coletivo com os professores e pedagogos era uma questão a ser pensada e trabalhada.

Pudemos observar que o planejamento sistemático das ações pedagógicas na escola precisava ser organizado e se tornar um hábito, conforme o agendamento elaborado pelos profissionais. As pedagogas tinham os seus horários de planejamento com as professoras regentes e com as professoras especializadas.

Concordamos com Dálmas (2004, p. 29) sobre a importância do planejamento quando nos fala que este se configura como “[...] uma nova maneira de decidir e de agir, a fim de tentar uma saída para a difícil situação em que se encontra a educação formal”. A não realização desse ato pedagógico inviabilizava uma prática potencializadora tanto em sala de aula, quanto no atendimento educacional especializado.

O trabalho colaborativo das professoras especializadas era voltado para a conscientização dos demais alunos, no que se refere ao respeito à diferença e à diversidade na escola e em sala de aula, conforme podemos observar na fala da professora: *Fiz um trabalho com a turma da turma do 3º ano falando sobre a diversidade, da diferença, da inclusão [...] (PROFESSORA ESPECIALIZADA - LUCIMARA).*

Esse trabalho era feito por meio de histórias nas salas no intuito de apresentar os alunos público-alvo da Educação Especial. Fazia parte também do trabalho colaborativo das professoras especializadas apoiarem os demais professores em sala de aula quando os alunos público-alvo da Educação Especial se mostravam agressivos ou indisciplinados.

A Lucimara [professora especializada] fazendo os trabalhos de contar história, de tentar inserir ele [Jordan] na turma [...] Então, ele se sentia fazendo parte, eu acho que o importante é a criança se sentir parte do processo [...] (PROFESSORA ANA PAULA).

Lima e Facci (2012, p. 87) nos alertam sobre o trabalho do professor especializado ser reduzido apenas a socialização dos alunos público-alvo da Educação Especial:

[...] O sentido pessoal da atividade pedagógica, no caso de uma prática alienada, não será a apropriação do conhecimento, mas poderá estar atrelado apenas à garantia de sobrevivência do professor, representada pelo ‘salário e/ou pela manutenção do status quo’, perdendo-se assim a finalidade da escola. Isso, do nosso ponto de vista, pode ser agravado se o professor tiver como expectativa do seu trabalho somente a socialização do aluno, a aceitação das diferenças, e não o desenvolvimento máximo das potencialidades dos alunos (LIMA e FACCI, 2012, p. 87).

Outra forma de colaboração que pudemos observar das professoras especializadas se tratava do auxílio em outras demandas, como por exemplo, apoiar as coordenadoras no horário do recreio e apoiar nas questões administrativas da escola.

Percebemos que a prática de não priorizar as potencialidades dos alunos em sala de aula, bem como, de não viabilizar o acesso ao conhecimento a todos os alunos, significa na perspectiva de Lima e Facci (2012) uma prática alienada do professor especializado.

Seguindo com o trabalho colaborativo na escola, em setembro de 2013, ocorreu uma mostra cultural, cujo tema abordado foi o desenvolvimento sustentável. As professoras especializadas optaram por trabalhar o tema inclusão por meio de um livro que contava a história de Romeu e Julieta, com o objetivo de, no dia da mostra, o trabalho realizado pelos alunos ditos normais e os alunos público- alvo da Educação Especial ser apresentado. A professora especializada Eliana nos contou como foi, pois no período quando ocorreu a organização da mostra, nós estávamos em um evento da área da Educação Especial em Canela/RS:

E nós trabalhamos esse livro aqui: Romeu e Julieta de Rute Rocha. O livro fala que: no início os jardins eram separados por cores. E depois da amizade de Romeu e Julieta, acontece a colonização. As borboletas se misturam para procurar os dois que tinha sumido junto com o ventinho, o que acontece? Misturam-se as cores e fica tudo mais bonito, mais feliz com as cores misturadas. Então, nós aproveitamos para trabalhar a questão da diversidade, das diferenças, essas questões assim. (PROFESSORA ESPECIALIZADA ELIANA setembro de 2013).

O contar histórias contagiou a escola, e o que foi planejado para acontecer apenas nas turmas em que se encontravam alunos público-alvo da Educação Especial despertou o interesse de outros professores. A professora Eliana nos relata:

Eu trabalhei de manhã e Lucimara à tarde. Agora as professoras estão querendo que eu vá a outras turmas contar a mesma história das borboletas, porque não deu tempo. Teve uma história em que nós havíamos ido a todas as salas, mas a escola também só tinha 10 turmas e agora tem 16 (PROFESSORA ESPECIALIZADA ELIANA setembro de 2013).

Durante a mostra, as pinturas e as borboletas penduradas produzidas pelos estudantes, chamavam atenção dos professores, familiares e alunos. O trabalho

realizado no coletivo foi visibilizado durante o evento. No dia seguinte, o cartaz feito pelos discentes ganhou destaque no mural da entrada da escola.

Percebemos assim que a escola com os seus desafios vem tentando propor alternativas para a inclusão e para o trabalho colaborativo. No entanto, com as reflexões desencadeadas nos momentos dos diálogos-reflexivos do vivido e também a partir de nossas observações, percebíamos que a presença do professor especializado em sala de aula fazia falta aos demais docentes como apoio potencializador, no que tange à questão do ensino-aprendizagem. Desse modo, nos perguntávamos: o que seria o trabalho colaborativo? Sabemos das atribuições do professor especializado de acordo com a legislação vigente, mas por que ainda percebemos uma fragilidade no fazer desse profissional com os alunos público-alvo da Educação Especial em sala de aula? A iniciativa da colaboração somente é do professor especializado? Ou do professor regente que sabe das demandas do aluno em sala de aula? Ou o “ser colaborativo” é uma postura ética na escola e que envolve todos os profissionais?

Diante dessas inquietações, vale ressaltar que o professor especializado é um professor que possui licenciatura em Pedagogia, na maioria dos casos. Pressupõe-se um profissional que dê conta da relação ensino-aprendizagem e, além disso

[...] o conhecimento que o professor deve ter extrapola questões atitudinais, ou mesmo questões específicas do conteúdo que ministra. Sua visão deve ser muito ampla, atrelada à história da educação, e neste caso do professor da Educação Especial, uma compreensão também da história desse tipo de educação, das implicações de lei que propõem a inclusão de todos os alunos no Ensino Regular, e assim por diante (LIMA e FACCI, 2012, p. 85).

Partindo do pressuposto da qualificação desse profissional, na escola, por sua vez, o mesmo é concebido como um professor com conhecimentos específicos da área da Educação Especial e, que pode ampliar a ideia de “ser colaborador” para outras instâncias ou outros profissionais da escola, ou seja, os demais profissionais da instituição são portadores da mesma licenciatura do professor especializado. Logo, o sentido de ser o profissional colaborador deveria ser um fazer ético de todos os profissionais envolvidos, uma ajuda mútua e um local e espaço de trocas de ideias.

Monteiro (2002, p. 120) nos auxilia a pensar a questão do trabalho colaborativo ao afirmar que “o termo grego labor significa trabalho duro; está ligado a esforço de

corpo, ao exercício. Daí significar, também: tensão, problema, sofrimento, dor.” E continua dizendo sobre como se dá as relações na atividade “co-laborativa”: “[...] fará emergir expressões humanas que a sabedoria grega já apontava. Imaginar que a co-laboração será uma atividade linear ou harmoniosa é desconhecer as possibilidades de reações dos seres humanos” (MONTEIRO, 2002, p.124).

Percebemos que o ato colaborativo no espaço escolar, não se trata de um envolvimento sem desafios, dor, alegrias, possibilidades, conflitos e harmonias, pois no ambiente escolar lidamos com o humano, e nas relações humanas estão presentes essas condições.

Nessa direção, Vigotski (1998) contribui ao postular que aprendemos e inovamos na relação com o outro, pois por meio de instrumentos externos [a ideia do outro] podemos nos transformar internamente. Essa mudança interna, provoca um novo olhar para a realidade concreta.

Partindo do princípio de que todos os profissionais envolvidos no processo de escolarização dos alunos adotam a postura de serem colaborativos na escola, essa mediação e interação entre as pessoas possibilitam outros saberes-fazer no ato educativo.

Se a aprendizagem e o desenvolvimento humano estão ligados à interações sociais, a mediação simbólica, à semiótica, então significa que a atividade pedagógica tem um papel fundamental para os alunos que apresentam deficiência [...]. O desenvolvimento passa a ser entendido dentro de uma visão prospectiva, permeado por relações sociais, imbricadas aí a importância do professor ser formado para a mediação e a transformação nessas relações (GONÇALVES, 2008, p. 74).

Observamos o quão fundamental é a interação dos profissionais no processo de escolarização dos sujeitos matriculados na escola regular, pois, por meio dessas relações colaborativas, seja nos momentos de planejamento sistemáticos, seja nas conversas informais ou nos momentos de formações continuadas, possibilitam oportunidades de diálogos para solucionar problemas complexos e desafios no processo de ensino- aprendizagem.

Acreditamos, assim como Lima e Facci (2012, p.88) que

[...] no caso do professor de Educação Especial, [...] a finalidade transformadora do seu trabalho, [...] vai muito além de pautar-se em

comportamentos e sentimentos que ficam na esfera das relações humanas (pessoais), da socialização do aluno com deficiência, devendo ir ao âmago do trabalho pedagógico: a apropriação do conhecimento científico.

Vejamos no próximo subcapítulo, como esta pesquisadora procurava possibilitar a articulação entre os turnos, a nosso ver um ato colaborativo, na tentativa de garantir o acesso ao currículo aos alunos público-alvo da Educação Especial.

7.2 POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO ENTRE OS DOIS TURNOS: A PESQUISADORA COMO MEDIADORA

Esse ano fluiu muito bem, porque você foi minha ponte, você falava: não, na sala ele está fazendo! Assim ele já faz... (PROFESSORA ESPECIALIZADA - ELIANA)

Nossa intenção de pesquisa era compreender o que seria o conhecimento complementar do atendimento educacional especializado. Desse modo, fomos à escola durante o turno matutino três vezes por semana, para acompanharmos o referido atendimento e para observarmos sua dinâmica, bem como contribuirmos com o processo, a fim de tentarmos, com o coletivo dar um novo sentido para o atendimento educacional especializado.

Pensando na relação entre a sala de aula comum e o atendimento educacional especializado no processo de escolarização dos alunos público-alvo, trabalhávamos em duas turmas no turno vespertino em sala de aula - 3º ano e 4º ano -, e no turno matutino procurávamos trabalhar o complementar do atendimento educacional especializado. Colaborávamos em sala de aula e percebíamos as necessidades do aluno, com isso objetivando potencializarmos o processo de ensino aprendizagem em sala de aula, procurávamos complementá-lo no contra turno no atendimento educacional especializado.

Para tanto, o nosso trabalho nesse contexto era de

[...] “criar pontes”... pontes entre disciplinas diferentes, entre a situação de formação e a situação de trabalho, entre os saberes escolares e a vida pessoal e social do sujeito. Isto supõe não apenas uma “transposição”, o

“transporte” de uma ferramenta de uma situação a outra, mas, bem mais do que isso, uma verdadeira reconstrução de esquemas de ação [...] (MEIRIEU, 2002, p. 217).

“Criar pontes” e ser a “ponte” ou a “mediadora” foi necessário nesse processo de articulação, visto que nas interações sociais nos constituímos nos transformamos e afetamos ao outro, numa relação dialética. Além disso, esse processo se fez necessário, pois, o professor especializado, em algumas escolas, no município de Serra trabalha 25 horas semanais, ou seja, não permanece na escola os dois turnos. Nesse contexto, a nossa participação nos dois turnos criava esse laço entre esse período e, em especial, entre as duas professoras especializadas.

O ser “ponte” possibilitou o contágio das ações nos turnos no que se refere à produção de conhecimento, pois, em certo momento que eu e a professora Eliana conversava, no atendimento educacional especializado, sobre a produção dos cartões da Comunicação Alternativa, a estagiária do vespertino estava repondo carga horária pela manhã e nos dizia que gostou da ideia, e que poderíamos trabalhar com esse material no turno vespertino em sala de aula. No entanto, o que nos surpreendeu foi a abordagem da professora Lucimara, querendo saber sobre o que estávamos fazendo pela manhã e que nós poderíamos trabalhar nessa perspectiva pela tarde também.

Além disso, a professora especializada do turno vespertino, que inicialmente não se mostrou pouco aberta em relação à pesquisa, com os movimentos realizados pela manhã, foi nos dando abertura aos poucos até nos apoiar. A relato que segue nos fala desse momento:

[...] Na hora do recreio descíamos as escadas. Encontrei com Lucimara que nos dizia que Luara [estagiária] a contou sobre os cartões da Comunicação Alternativa e sobre os nossos planejamentos pela manhã. Partir daí a Lucimara passou a me dar mais abertura e então marquei de conversar com ela e irmos todas as segundas à tarde para observarmos o seu trabalho e contribuirmos na medida do possível (DIÁRIO DE CAMPO - 02/10/2013).

Percebemos que o trabalho na escola nos dois turnos era para além de ‘uma “transposição”, o “transporte” de uma ferramenta de uma situação a outra’ (MEIRIEU, 2002), pois outras duas profissionais da escola, ao refletirem sobre nossa contribuição, nos disseram: *“A experiência dela é boa, por que ela está no turno da*

manhã articulando com o turno da tarde. O trabalho da Educação Especial deveria ser assim, não é?” (PROFESSORA ESPECIALIZADA – LUCIMARA). A pedagoga Mariana respondeu à indagação: “Deveria. Você, na verdade, na pesquisa, faz aquilo que nós desejávamos fazer no contexto que é ser o professor de 40 horas, o profissional que dá conta de acompanhar o sujeito no complementar, no contraturno” (PEDAGOGA DO VESPERTINO – MARIANA).

A professora especializada do turno vespertino continuou relatando sobre a importância de ser uma ponte nesse processo de articulação de turnos, no que diz respeito ao complementar do atendimento educacional especializado:

[...] a questão do complementar o interessante seria: igual essa interferência sua com o matutino e o vespertino. Isso seria o ideal, porque você está lá no vespertino vendo o que está acontecendo na sala de aula para você levar para o matutino. Porque às vezes eu não tenho...Igual ela [professora Ana Paula] nem conhece a professora que trabalha no AEE, entendeu? Nem tem esse contato. Como que ela vai saber? (PROFESSORA ESPECIALIZADA – LUCIMARA).

Nessa mesma direção de se preocupar com o complementar do atendimento educacional especializado, a pedagoga do turno matutino expressou a sua angústia:

Uma coisa que me preocupa: nós vemos o Ricardo muito no contra turno e como é feito esse trabalho na sala de aula com o Ricardo? Eu não sei como é feito. Então, uma coisa assim que nós podemos ver que dá certo e que funciona é o trabalho no contra turno, eu percebo isso. Você está trabalhando com ele individualmente, aonde pode perceber os interesses dele. Agora em sala de aula? Como é do turno vespertino? Não dar nós sabermos, nem ele, nem o Jordan [...] (LUCIANA – PEDAGOGA DO TURNO MATUTINO).

Notamos as preocupações das professoras no que tange à articulação dos turnos, matutino e vespertino. No entanto, a professora especializada do turno vespertino fez uma proposição que poderia minimizar desse distanciamento: *“Qual seria a proposta? O professor da educação especial teria que trabalhar, por exemplo, 40 horas semanais”* (LUCIMARA - PROFESSORA ESPECIALIZADA).

As professoras especializadas mantinham contato por meio de telefone, mas em casos *“gritantes. Eu não tenho como ficar informando para Lucimara tudo que se passa”*, como ressalta a professora especializada Eliana. Quanto à proposta de um diário do cotidiano, a pedagoga do turno matutino, abordou as dificuldades dos

professores em relatar todos os dias o ocorrido, pois a dinâmica da escola não o permite.

Nesse contexto, a pergunta que nos inquietava era: como a escola tentará se articular depois da nossa saída, visto que não tínhamos outros meios e como lá permanecer? Para nossa surpresa, por meio das discussões sobre essa questão, neste ano de 2014 a sala de recursos conta com um quadro branco, comprado pela escola, no intuito de viabilizar os processos colaborativos e a articulação entre os dois turnos, no que se refere ao atendimento educacional especializado, como também, no processo de ensino aprendizagem dos alunos que recebem o referido atendimento.

Podemos perceber, que o fazer do professor especializado extrapola a sala de recursos, pois pudemos participar dos momentos em sala de aula no turno inverso, no atendimento educacional especializado e na troca de ideias com outros profissionais, ampliando as ações colaborativas no espaço escolar. A partir desses movimentos, a prática pedagógica nesses espaços foi tomando uma nova configuração.

7.3 AÇÕES POSSÍVEIS NA TURMA DO 3º ANO D: O CASO JORDAN

No presente subcapítulo abordaremos as ações realizadas em sala de aula na turma do 3º ano, onde se encontrava o aluno Jordan e no atendimento educacional especializado. Para tanto, iniciaremos apresentando a turma do 3º ano e, em seguida, relataremos as possibilidades de trabalho em sala para que todos os alunos tivessem acesso ao currículo. Na segunda parte, abordaremos acerca do trabalho realizado no atendimento educacional especializado.

7.3.1 Conhecendo a turma do 3º ano e o trabalho realizado em sala de aula

Realizamos nossa pesquisa na turma do 3º ano vespertino que contava com 26 alunos. A professora regente dessa turma chamava-se Ana Paula. Essa docente trabalhou por alguns anos como bibliotecária em uma escola do município de Vitória. Após, ingressou no curso de Pedagogia e assumiu a sua primeira turma no ano de

2013, no município de Serra. Ou seja, sua primeira experiência foi com a turma com a qual estávamos realizando a pesquisa. A referida turma também contava com um estagiário, que acompanhou essa classe somente por duas semanas.

Dentre os alunos, encontramos Jordan, que apresentava um laudo de deficiência intelectual não especificada e dificuldade de aprendizagem. A professora nos relatou que o comportamento de Jordan no primeiro semestre do ano era complexo, pois ele *“era muito agressivo, batia nos colegas... e em um dia quase quebrou a porta”* (PROFESSORA ANA PAULA - DIÁRIO DE CAMPO, 13/08/2013).

Com a nossa imersão no cotidiano fomos observando que inicialmente, tanto na escola como em sala de aula, Jordan não era subjetivado como aluno, pois não era cobrado como os demais: entrava e saía da sala de aula quando desejava e, além disso, as atividades direcionadas a ele eram diferenciadas das trabalhadas com os demais discentes. Acreditamos que isso se dava devido ao laudo de “deficiência intelectual não especificada e dificuldade de aprendizagem” que “paralisava” as ações inclusivas e de acesso ao conhecimento. O episódio que se segue relata a prática de Jordan estar quase sempre ausente de sala de aula:

O recreio acabava, os alunos foram para a fila e subiram com a professora. Chego à sala e pergunto: “Cadê o Jordan?” A professora (parecendo que não percebia a ausência) responde: “hummm aé! Não está aqui! Pesquisadora: “Vou atrás dele”. Professora: “Vai, pode ir!”. Andei a escola toda e fui à quadra e não vi o aluno. Vejo a professora de Educação Física e pergunto: “Você viu o Jordan?”. Professora de Educação Física: “ Não, ele não está aqui.” Volto para dentro da escola e vejo dois alunos que me informam que viram o Jordan na quadra. Daí digo: “Eu fui lá agora, ele não está lá”. Eles: “ Ele está sim, vamos lá para você vê, tia.” Chegando à quadra, a professora de Educação Física disse: “Ele estava escondido”. Chamo o aluno para irmos para a sala e ele vem. **Digo a ele que a professora e os colegas sentiram a falta dele. Daí o aluno disse; “hmmm só quero vê!”** Pesquisadora: “Olha, agora todos estão copiando, mas sentiram e sentem a sua falta”. O aluno fica pensativo. Perto da cozinha encontramos com a Mariana que disse a Jordan: “Jordan, não faça mais isso porque ficamos preocupados com você! Por favor!”. O aluno a responde balançando a cabeça indicando sim. Chegamos em frente a sala de aula e eu disse a professora: “Não é que a turma sentiu a falta do Jordan?” Professora: “Sim, com certeza!”. Jordan disse: “hmmm não ouvi ninguém dizendo”. Daí a professora disse para a turma: “Sentimos a falta do Jordan?” Todos: “Sim!” Pesquisadora: “Vi Jordan? Todos sentiram a sua falta, entra fazendo o favor”. O aluno entra e continuamos as atividades propostas pela professora normalmente (DIÁRIO DE CAMPO 13/08/2013).

Este episódio diz do lugar de invisibilidade constituído para alunos “como” Jordan. Não há lugar para ele e o mesmo tem clareza sobre o vivido. A questão do laudo

também tem possibilitado e produzido práticas que subjetivam os ditos normais como aluno e os alunos público-alvo da Educação Especial como não-alunos, Klein e Silva (2012, p. 33) nos ajudam a pensar sobre essa produção de diferenças na escola:

[...] Na escola, isto tem sido feito sob a forma de mudanças curriculares que oferecem um ‘conteúdo pobre aos filhos dos pobres’ – entenda-se aos filhos da classe trabalhadora -, sob o argumento de que eles apresentam ‘dificuldades de aprendizagem’ e, portanto, a escola deve adequar-se a essas dificuldades. Sob esta mesma lógica, as adaptações e flexibilizações curriculares e metodológicas de ensino destinadas a alunos com deficiências, no ensino regular, sob a lógica inclusiva para superação do tratamento discriminatório e segregacionista, acabam por oferecer um conteúdo débil para alunos considerados débeis. [...] ‘adequar-se’ significa acomodar-se a elas, oferecendo um ensino muito mais ralo e superficial (KLEIN; SILVA, 2012, p. 33-34).

Considerando as sinalizações das autoras, ressaltamos que tínhamos como objetivo propormos ações que viabilizassem a inclusão escolar e potencializassem o acesso ao conhecimento a todos os alunos na turma do 3º ano, pois “[...] o que defendemos é exatamente o contrário: não se trata de ignorar essas dificuldades, mas de eliminar suas causas, de enfrentá-las, de não acomodar-se a elas” (KLEIN; SILVA, 2012, p.34).

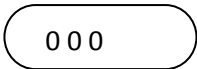
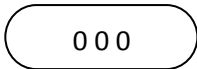
Naquele momento em que estávamos acompanhando a turma, o conteúdo específico sendo estudado era as quatro operações matemáticas. Notamos que Jordan gostava muito da disciplina e tinha uma certa facilidade em efetuar as operações (subtração e adição). No episódio que se segue, podemos observar que Jordan não teve grandes problemas para entender a multiplicação, ou pelo menos as mesmas dificuldades que os seus colegas de turma.

Aula de matemática – Assunto Multiplicação.

A professora escreve no quadro sobre a multiplicação advinda da adição usando texto e ilustração:

$$3 \times 2 = 6$$

$$3 + 3 = 6$$

O Jordan pega o caderno e começa a escrever o cabeçalho e o título da disciplina. Depois disso começa a escrever com o colega que senta a sua frente. Pesquisadora: “Jordan, continua copiando.” Ele: “Eu não sei isso Tia!”. Pesquisadora: “Sabe sim, você sabe adição e quem sabe adição sabe multiplicação. Além disso, você sabe subtrair”. Ele: “Vou copiar só um pouco”. Pesquisadora: “Escreva a ilustração que eu te explicarei”. Depois disso feito sento ao lado do aluno e explico a partir da ilustração, que: eu

quero 3 docinhos em 2 bandejas e o aluno faz o desenho e depois conta e responde 6. E assim fizemos isso, mais duas vezes utilizando outros números. Depois associamos isso à adição e o aluno diz: “hummm agora eu entendi. Quero mais! Agora vamos, quero salgadinhos (risos)”. E os exemplos continuavam. Por último pergunto: “- Quanto é 1 docinho em 7 bandejas?” Ele: 7. Pesquisadora: - 7 docinhos em 1 bandeja? Ele: 7. Digo: - “Você percebeu que $1 \times 7 = 7$ e $7 \times 1 = 7$ também? Ele: sim. Digo: “Do mesmo modo $5 \times 2 = 10$ e $2 \times 5 = 10$ também.” O aluno fica feliz por ter entendido e diz que no 4º ano saberá mais ainda. O Leonardo e o Fernando me pedem ajuda e os explico do mesmo modo que ensinei ao Jordan. Os dois se concentram menos na atividade do que Jordan. O aluno, enquanto isso leva o caderno para a professora orgulhoso que entendeu a multiplicação (DIÁRIO DE CAMPO - 19/09/2013).

Outro momento que coloca em análise o fato de o aluno possuir um laudo de “deficiência intelectual não especificado e dificuldade de aprendizagem”, deu-se na aula de Português, quando responde às atividades com facilidade.

No nosso primeiro dia na turma, a professora regente trabalhava a compreensão do texto - ‘O mutirão de limpeza’ e o substantivo próprio. Li o texto para ele “O mutirão de limpeza”. Logo perguntei: O que você entendeu? Respondeu: “- O leão fez uma reunião para os animais limparem a floresta”. Pesquisadora: “Isso mesmo Jordan!”. Continuei fazendo as perguntas sobre o texto que a professora havia passado no quadro:

- 1) Agora responda:
 - a) Quem convocou a reunião?
 - b) Quem chegou para a reunião?
 - c) Qual era o objetivo da reunião?
- 2) Retire do texto os substantivos próprios:

O aluno respondeu as perguntas com tranquilidade, pois li apenas uma vez para ele. Na pergunta B ele me respondeu a quantidade, mas eu disse: “É pra dizer os nomes dos animais”. Ele disse: “Lilica etc”. Faltava apenas um animal. Nisso retornamos ao texto e o aluno leu os nomes dos animais.

Terminamos a atividade. Levantei e o aluno continuou sentado no lugar. Pesquisadora: “Na quinta-feira você copiará a atividade do quadro?”.

Fui conversar com a professora sobre o aluno e sobre como ele se saiu na atividade. Ela me disse: “Pois é... O Jordan é bom, bom em matemática também. Olha, agora ele senta e faz alguma coisa, por que antes era muito agressivo [...]”. Pesquisadora: “A partir de agora vamos trabalhar no sentido de ele fazer as atividades como os outros” (DIÁRIO DE CAMPO, 13/08/2014).

Isto nos fazia pensar e colocar em análise o laudo do aluno. Talvez Jordan no decorrer do seu processo de escolarização tenha sido responsabilizado e culpabilizado pelo seu não aprendizado, acarretando, assim, o “seu fracasso escolar”, a ponto de ser diagnosticado e de obter um laudo.

Rossato e Leonardo (2012), por meio dos dados oficiais do IBGE/Brasil (2001) e da UNESCO (2008) analisam a relação possível entre o fracasso escolar e a educação especial e mostram que “os dados oficiais e a realidade encontrada na sala de aula são reveladores de que muitas crianças que aí se encontram, estão sujeitas a um processo histórico de marginalização, na medida em que diariamente constituem as mazelas educacionais, e dão vazão às queixas escolares e, em suma, são representativas do fracasso escolar” (ROSSATO; LEONARDO, 2012, p. 115).

As mesmas autoras abordam a produção de indicadores para a educação especial relacionada ao fracasso escolar mediante as dificuldades encontradas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem dos alunos:

[...] na rotina das atividades escolares comumente surgem as queixas escolares, ou seja, as dificuldades identificadas pelos educadores no que se refere aos seus alunos quanto ao rendimento escolar ou ao comportamento do mesmos, considerados interferentes no processo ensino-aprendizagem. Tais dificuldades, geralmente resultam no encaminhamento do aluno ‘portador’ do problema a atendimento pedagógico, psicológico, médico e outros que possam sanar tal problemática e/ou ainda intervir no diagnóstico/prognóstico de fracasso escolar e, por fim, resultar em sua inclusão na educação especial (atendimento educacional especializado) (ROSSATO; LEONARDO, 2012, p. 115).

Diante das dificuldades encontradas pela escola e pelos professores em cumprir a função social escolar de transmitir o conhecimento historicamente acumulado e, por sua vez, objetivar que os alunos matriculados se apropriem desse conhecimento, Rossato e Leonardo (2012) acreditam que:

[...] vão se criando categorias e modalidades de ensino que preenchem as lacunas do insucesso escolar. Assim, passa a ser aceitável e recomendável que uma criança que não está indo bem na escola frequente uma classe ou escola especial, ou mesmo que passe a ser denominado de deficiente, hiperativo, dislexo etc. E, que a partir destas categorizações e segregações educativas, as expectativas de aprendizagem passem a ser muito pequenas, de tal modo que não aprender é comum, natural (ROSSATO; LEONARDO, 2012, p. 117).

Diante desse contexto, procuramos inicialmente trabalhar junto com a professora para mantermos o Jordan em sala de aula, e com isso, criar no aluno o hábito de utilizar o caderno para realizar as atividades, como os demais estudantes faziam, pois “[...] no caso do nosso aluno Jordan, quando eu cheguei no início, ele tinha além de ter problema da alfabetização, de permanecer na sala de aula”

(PROFESSORA ANA PAULA). Observávamos que quando chegamos à escola, o aluno ainda encontrava dificuldade em permanecer em sala.

No decorrer do processo, procuramos subjetivar o Jordan como aluno, assim como os demais. Fomos obtendo resultados positivos em seu comportamento, pois ele não mais agredia os colegas e permanecia em sala cumprindo as tarefas. A professora Ana Paula nos falou sobre essa mudança:

[...] você chegando deu um apoio, porque tem mais uma pessoa dentro de sala de aula e nesse contexto isso é fundamental. Com as suas ideias, nós conseguimos então. Para mim foi um grande apoio para eu fazer um melhor trabalho com o Jordan (PROFESSORA ANA PAULA).

No movimento de observação, de participação e de trabalho em parceria com a professora regente, fomos percebendo que a turma, em relação à leitura e à escrita, precisava de um olhar e um fazer mais pontual, visto que estavam no 3º ano, encaminhando para o 4º ano e alguns alunos tinham uma certa dificuldade na leitura, na compreensão e na escrita de textos.

Nesse sentido, no dia 24 de setembro de 2013, a professora Ana Paula e eu planejávamos e conversávamos de forma sistemática sobre a turma e as possíveis formas de acesso ao conhecimento curricular para todos os alunos, pois corroboramos com as ideias de Moura (2013, p. 88) que considera

[...] a atividade de ensino como objeto de trabalho do professor que age com intencionalidade objetivando um fim: a aprendizagem do que é considerado relevante para aqueles que fazem parte da comunidade educativa.

No momento de planejamento, optamos por trabalhar o ensino em multiníveis, que, segundo Porter (1997, p. 45), “[...] é uma boa prática pedagógica e apropriada a todos os alunos, uma vez que todos os alunos têm seu aspecto forte e estilos de aprendizagem individual”.

Levando em consideração que a intencionalidade do ato educativo requer um plano para a sua concretização, seguimos a mesma perspectiva do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)⁷ em trabalhar com a sequência didática em

⁷ Temos clareza sobre os limites de propostas que se colocam como modelos a toda a nação, bem como da fragilidade da noção de “idade certa” para alfabetização, no entanto, como proposição de

sala de aula no intuito de potencializar o processo de alfabetização. Ressaltamos que a professora Ana Paula não participava do PNAIC. No entanto, elegemos a ideia da sequência didática para trabalharmos em sala de aula juntamente com o ensino em multiníveis.

Nesse movimento, “[...] partimos de um objetivo, definimos estratégias, elegemos materiais de ensino adequados, estabelecemos formas de desenvolver os conteúdos em sala de aula e realizamos avaliação”, como nos sugere Moura (2013, p.88). Na opinião deste autor, “o trabalho do professor, nessa perspectiva, tem a dimensão de práxis, que, como trabalhador, se forma no processo de formar o outro, se apresenta no ato educativo na sua integralidade, como pessoa [...]” (MOURA, 2013, p.88).

No planejamento das ações que foram realizadas a partir do dia 24, a professora sugeriu iniciarmos com um diagnóstico por meio de produção de texto, objetivando a divisão da turma em pequenos grupos, para assim trabalharem coletivamente o mesmo conteúdo, mas de forma que se levasse em consideração o nível de cada aluno. Ressaltamos que, a elaboração da sequência didática se deu em outro momento.

Desse modo, no dia 26 de setembro de 2013, iniciamos o nosso projeto planejado com a turma, seguindo a sugestão da professora de começarmos pelo diagnóstico. Assim, a docente trouxe para a aula a atividade de produção de texto. Elegeu a história “A Cigarra e a Formiga” em forma de desenho e com linhas abaixo para os alunos reescreverem a fábula. Logo após entregamos a atividade aos alunos e explicamos o que era para ser feito. No processo de produção de texto alguns alunos terminaram logo, outros foram mais devagar.

Ficamos à disposição dos alunos para quaisquer dúvidas. Ajudei na construção do texto de Jordan e de Leonardo, mas não muito, pois queríamos nesse momento saber como estava o processo de alfabetização destes. A professora, por sua vez, ajudou dois outros alunos com maior nível de dificuldade, aqueles que ainda não reconheciam as letras do alfabeto para construir o texto.

No horário de planejamento da professora, neste mesmo dia, conversamos sobre este primeiro momento do projeto e combinamos que eu leria as produções e enviaria por e-mail os possíveis grupos. Além disso, fomos à sala de recursos para escolhermos um livro no intuito de abordarmos as outras disciplinas (Ciências e Geografia) e em outro momento de planejamento, iniciarmos a escrita da sequência didática.

Os grupos foram definidos do seguinte modo: em processo de alfabetização: 4 alunos; alunos alfabetizados e que apresentam dificuldades de escrita: 12 alunos; alunos alfabetizados: 10 alunos. Destacamos que o critério para a divisão do grupo não se resumiu, somente, àquela produção de texto, pois a professora regente já pensava a pré-divisão, apenas gostaria de ter uma “certeza” a mais.

Nessa direção, no dia 08 de outubro de 2013 realizamos o segundo dia do projeto, pois os grupos estavam definidos e o livro que iniciaria a proposta da sequência didática havia sido escolhido previamente.

Seguindo o planejamento, a proposta para este dia era que iniciáramos a atividade na biblioteca, com a leitura do livro “O maluco do céu”, de Anna Göbel, escolhido entre aqueles encaminhados pelo Ministério da Educação (MEC), mas que ainda se encontrava na sala de recursos em um armário fechado. Os livros vêm acompanhados de um DVD com as imagens. Elegemos o livro “O Maluco do Céu”, pois este retrata, de forma mitológica, o surgimento dos continentes. Então, com esta história abordaríamos os conteúdos relativos à Geografia, Ciências e trabalharíamos a Língua Portuguesa também.

Contamos com a participação da professora do atendimento educacional especializado do turno e convidamos a pedagoga, mas esta não pôde estar presente nem no planejamento da proposta, nem no primeiro dia de execução.

As imagens da história foram projetadas na parede da biblioteca com o auxílio do datashow e a leitura foi feita pela professora. Depois da história contada, a professora teceu comentários sobre o conteúdo e sobre a história. Os alunos se expressaram sobre o que acharam interessante. Além disso, levamos o globo terrestre, o que facilitou o entendimento e a noção em relação ao planeta Terra, aos

continentes e países. Os alunos ficaram muito animados e engajados com a nova proposta de trabalho.

Logo após, na biblioteca, onde estávamos naquele momento, entregamos as atividades de produção de texto de acordo com a história trabalhada aos grupos que havíamos dividido anteriormente, levando em conta o processo de alfabetização de cada grupo. Assim, a professora regente, a professora especializada e esta pesquisadora apoiaram a turma nessa nova produção de texto.

Conseguimos então elaborar a sequência didática no horário de planejamento da professora juntamente com a professora especializada, no dia 10. A pedagoga, outra vez, não pôde participar desse processo de troca de ideias. Poderíamos nos questionar sobre a não participação da pedagoga: Não é a pedagoga a responsável pela coordenação pedagógica na escola? Não seria interessante não só a sua participação, mas que fosse ela a proponente das iniciativas?

Planejamos a sequência didática a partir do livro *O maluco do céu*. Pensávamos em trabalhar, *a priori*, Geografia e História com o município, prefeito e bairro; em Ciências com a higiene e o sistema solar. Em matemática, com adição e multiplicação e a Língua Portuguesa estaria presente em todos os momentos.

Na Língua Portuguesa, focamos na produção de texto a partir dos conteúdos trabalhados em sala. Por exemplo, na produção do texto a partir do livro os alunos produziram textos de acordo com a atividade entregue, pois a professora elaborou a tarefa de acordo com o nível de cada grupo no que se refere à alfabetização.

Nessa perspectiva de trabalharmos os conteúdos em sala de aula, acreditamos, assim como Moura (2013), que

[...] cabe à escola planejar e executar atividades educativas, assumimos que está nas mãos dos realizadores do trabalho escolar a concretização dos objetivos sociais que representam, pois concordamos com Cañal de León et al. (1991), cujos conteúdos escolares são objetivos tornados possíveis em sala de aula. Podemos ampliar esse conceito e dizer que os conteúdos são os objetivos tornados possíveis por alguma ação mediada pela linguagem em algum espaço, que permita compartilhar significados de modo intencional. Os conteúdos, nessa perspectiva, são objetos de uma atividade que tem como finalidade fazer com que os sujeitos que dela participam se apropriem tanto desses objetos como do modo de lidar com eles (MOURA, 2013, p. 88).

Dessa maneira, tornamos possível o acesso ao conhecimento a todos os alunos, e em sala de aula, por meio da sequência didática, na qual foram feitas algumas alterações no decorrer do processo (APÊNDICE D).

Ressaltamos que na atividade da troca das produções do texto entre os colegas do próprio grupo, tínhamos como intuito que eles reescrevessem o texto do outro, pontuando e rescrevendo a ortografia correta das palavras que estivesse escrita errada. No grupo onde o aluno Jordan estava inserido, esta pesquisadora juntamente com o grupo, recontou a história “O Maluco do céu”, e assim fomos trabalhando as palavras-chave da história à medida que íamos contando o enredo. Desse modo, acreditamos que contemplamos a especificidade deste grupo, pois trabalhamos palavras na forma escrita e íamos construindo a história oral, ou seja, a produção do grupo teve sentido.

Concordamos com Gontijo e Leite (2002) que nos ensinam que

[...] escrever textos para si e para outros é uma prática social e exige que as crianças utilizem uma das mais importantes produções humanas, o sistema de escrita elaborado ao longo da história social dos homens.

Nesse sentido, a prática de escrever para o colega ler produz nos alunos o significado do ler e escrever e, além disso, cria neles o cuidado com o texto para que o outro possa entender o que está escrito.

Quanto à atividade proposta para o dia 24/10/2013 contamos com a professora especializada e a professora regente em sala de aula. A professora Ana Paula iniciou a aula lembrando a história, para fazer uma ligação da noção de planeta com os continentes, países, estados e municípios. Logo após, entregamos um pequeno texto que explicava o que é o município. Nesse mesmo texto havia uma figura do planeta Terra e, em destaque, o Estado do Espírito Santo. Pedíamos para que eles colorissem o município de Serra. Percebíamos que alguns alunos tiveram dificuldade em identificar o Estado no mapa, bem como o município de Serra, onde se situa a escola. Ao final, a professora ministrou uma aula expositiva sobre o município com o auxílio do livro didático, e os alunos se expressaram. Pudemos então criar um texto oral sobre o que foi trabalhado.

Ressalto que no período de 29/10/2013 ao dia 07/11/2013 esta pesquisadora não esteve presente na escola, pois participava de um congresso internacional em Portugal. No entanto, as professoras regente e especializada, ficaram responsáveis por darem continuidade à sequência didática.

A professora especializada nos relatou, quando retornamos à escola, que colaborou em sala de aula somente um dia, 29/10/2013 e sua contribuição foi ler uma carta para a turma, pois a professora regente precisou se ausentar da sala para atender a mãe de um aluno da turma. No dia 07/11/2013, a professora Ana Paula passou mal, não pôde comparecer à escola. Já no outro dia programado, a Lucimara não pôde comparecer à sala de aula, visto que se ocupou com outras demandas da escola.

Por sua vez a professora nos relatou como estava a produção dos alunos e como foram as aulas no período em que eu estava ausente:

[...] eu falei sobre o modelo de escrita que era a carta. Até perguntei quem já tinha recebido carta. Nós não temos mais tanto costume de escrever. Nós brincamos falando sobre isso. Eu falei sobre a questão do email, que hoje a comunicação é feita de outra forma. Porém, não deixa de ser uma carta que nós vamos escrever e que nós utilizamos isso para se comunicar com outra pessoa. Nós íamos pegar aquelas questões do município que já tínhamos pensado e íamos enviar para o prefeito que pode está providenciando alguma solução para os problemas do município ou do bairro. Então, nós começamos a escrever. A Lucimara estava lá para nos ajudar um pouco e nós começamos a escrita e dividimos em dupla. Até falei que coloquei o Jordan com Elias e não rendeu. Então, coloquei o Jordan com Emanuel. Foi uma coisa! (PROFESSORA ANA PAULA).

A professora continua relatando a reação dos alunos, Jordan e Emanuel:

Isso foi uma coisa os dois cheios de ideias. Eles fizeram bem! Conseguiram! Eu comecei a fazer a correção. Eu chamava, eles liam, eu mostrava em relação à grafia das palavras, eles voltavam e faziam e foi tranquilo. Eles gostavam de fazer. Não teve nenhum contratempo. Depois começou a ficar mais difícil, sempre aconteceu alguma coisa que não consegui dar continuidade e foi quando você voltou e eu continuei (PROFESSORA ANA PAULA).

Percebemos que houve um esforço das professoras para que se desse continuidade à proposta da sequência didática. No entanto, vale ressaltar que ainda precisa-se potencializar o fazer do professor especializado na escola. A professora especializada não conseguiu apoiar à professora em sala, mesmo que ela tenha como uma de suas atribuições, o trabalho colaborativo que envolve principalmente o

acesso ao conhecimento em sala de aula pelos alunos público-alvo da Educação Especial.

Observamos que Jordan, com a nova proposta de trabalho em que todos recebiam o mesmo conteúdo e em sala, apresentou mudanças. Percebemos o seu envolvimento nas atividades, e seu hábito de sair de sala fora dos horários findaram. A professora especializada nos contou sobre esse movimento:

[...] você que veio e colaborou bastante nessa questão do Jordan. Nossa melhorou! Pode dizer 100%! Ele tem os seus momentos ainda, por causa do... [laudo]. [...] A questão até do foco da aula, no aprendizado...O avanço foi bom! (PROFESSORA ESPECIALIZADA).

Diante desse contexto, pudemos observar como o planejamento e a troca de ideias são fundamentais no processo de escolarização dos alunos, pois uma nova proposta de trabalho e uma nova organização da sala de aula duas vezes por semana, potencializaram o referido processo.

Percebemos o envolvimento da professora especializada com o acesso ao currículo pelos alunos com indicativo para a Educação Especial, tornando o seu saber-fazer reconhecido, bem como o reconhecimento que a articulação entre a professora regente e especializada contribuiu como apoio em sala de aula, ou seja, uma segunda profissional em cena atuando junto com.

Por outro lado, podemos nos perguntar a função do pedagogo na escola e a sua contribuição nesse processo, haja vista que esta referida profissional não participou diretamente desse movimento de possibilitar práticas pedagógicas em sala de aula. Acreditamos que esse profissional articula as ações na escola viabilizando o acesso ao conhecimento a todos os alunos, e este processo envolve momentos de planejamento do coletivo, apoio aos professores e uma articulação para que as formações em contexto aconteçam.

Com o caso Jordan, podemos refletir sobre como essas dificuldades da organização escolar e do reconhecimento da função social da escola na prática têm produzido o fracasso escolar, direcionando alunos para o atendimento educacional especializado. Diante dessa complexidade encontrada no contexto da pesquisa, partimos do pressuposto de que todos os alunos aprendem, como nos sugere

Vigotski (2010), e de acordo com Meirieu (2002) todos os alunos são educáveis. Assim, procuramos novas possibilidades de trabalho na coletividade em sala de aula.

Em suma, acreditamos que o ato educativo planejado produzirá a apropriação do conhecimento pelos alunos, sobretudo daqueles público-alvo da Educação Especial. No entanto, essa prática requer o envolvimento dos professores e pedagogo nesse ato.

7.3.2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: COMPLEMENTAR DO CASO JORDAN

No presente item temos por objetivo abordar sobre o atendimento educacional especializado realizado com o aluno Jordan no turno matutino. Inicialmente, apresentaremos a organização do atendimento e, em seguida, os momentos que, a nosso ver, potencializaram o aprendizado do aluno.

Os momentos de planejamento da professora especializada aconteciam às terças-feiras e os atendimentos aconteciam as terças e quintas-feiras, com duração de uma hora cada dia, das 07h às 08h. Nos contatos iniciais, a mesma nos relatava:

[...] quais eram os seus dias de planejamento e nos mostrava as atividades nas pastas [cada aluno tinha sua própria pasta de atividades]. As atividades, de modo geral, eram fotocopiadas de livros de alfabetização. A professora nos relatava, também, que não conhecia a professora dos alunos atendidos no contraturno, não sabia o que se tem sido trabalhado em sala de aula. Em contrapartida, nos dizia que mantinha um contato com a professora do Atendimento Educacional Especializado da tarde [que posteriormente, fomos percebendo que o contato era por meio de telefone] (DIÁRIO DE CAMPO – 06/08/2013).

Acompanhamos o atendimento do dia 06 de agosto ao dia 17 de dezembro de 2013. Entre esse período participamos de 20 atendimentos. No entanto, nas épocas de fortes chuvas, o aluno faltava, pois o bairro alagava em alguns pontos, inclusive em frente à escola, e no período em que esta pesquisadora estava em um congresso internacional não pode participar dos atendimentos. Ressaltamos que Jordan não era um aluno que costumava faltar.

Procurávamos, inicialmente, entender a dinâmica e como se dava o atendimento complementar do estudante Jordan. Percebíamos que a professora procurava

potencializar o que aluno precisava para obter um bom desempenho em sala de aula. Fomos percebendo que o atendimento a esse aluno se configurava pela sua alfabetização. Porém, sentíamos falta de um plano de trabalho sistematizado, pois fomos percebendo no momento inicial que a professora elegia atividades de livros didáticos sem criticidade e/ou escrevia em seu caderno pequenos textos para o aluno ler.

Os episódios que trataremos neste item nos dizem como eram os atendimentos, o que fizemos para potencializá-los e do processo para ressignificá-los.

Percebíamos também que, apesar da sala de recursos não possuir os materiais enviados pelo MEC para implementação da mesma, possuía recursos comprados pela instituição. No entanto, notávamos que esses materiais eram pouco utilizados pela escola para viabilizar o ensino. Dessa maneira, no momento em que a professora especializada trabalhava dezena e unidades matemáticas com o aluno, sugeríamos então usar o material dourado disponível na sala de recursos. O episódio que segue nos diz desse momento:

Jordan chegou animado, embora dissesse que estivesse cansado. A professora Eliana nos disse que trabalharíamos dezena e unidades em uma folha de atividade. Sugeríamos: “Vamos trabalhar com o material dourado?” A professora com os olhos pequenos (procurando onde estava o material) nos disse: “Olha, eu não sei se tenho aqui”. Pesquisadora: “É aquela caixa ali.” Ela: “Humm é! Você trabalha com ele Carline?” Pesquisadora: “Sim, com certeza!”

Fiquei ao lado de Jordan e expliquei a relação entre o material dourado e as dezenas e unidades. Pesquisadora: “Jordan, os cubinhos são as unidades e a cada 10 cubinhos destes formam uma dezena que é essa barrinha aqui.”

Peguei alguns cubinhos e disse: “Conte Jordan”. Ele contou e juntou 10 cubinhos. Pesquisadora pergunta: “Está vendo estes 10 cubinhos”. Ele: “Sim!” Pesquisadora: “Então, é esta barrinha”. O aluno faz uma expressão facial como se estivesse entendido e disse: “A ta! Entendi!”

Eu e Eliana estávamos felizes, pois o aluno compreendeu o que é dezena e a unidade a partir do material dourado.

Propus outros arranjos com dezenas e unidades e o aluno acertou todas.

Depois o Jordan começou a brincar com o material e a formar casinhas. Eu perguntava: “Qual é o valor que corresponde a esta construção sua?” Ele com a mediação da professora Eliana responde: “1.200. Havia colocado o cubo grande ao meio (1.000 unidades) e duas placas (200 unidades) encostando no cubo”. Eu e a Edna dizíamos: Nossa parece com a obra de Oscar Neimeyer.

Percebíamos o quanto o aluno estava satisfeito com o atendimento nessa manhã. Depois de trabalharmos com o material dourado, voltamos à folha preparada pela professora Eliana.

O aluno acertou tudo e também solicitei que ele representasse o que escreveu no papel usando o material dourado.

Ao concluir o atendimento desta manhã, a professora Eliana trabalhou a leitura de palavras com o aluno que percebíamos que ainda tem dificuldades com algumas sílabas.

O aluno saiu. Disse à professora Eliana que ele não tem deficiência intelectual e ela disse que também achava, mas o laudo dizia que ele é (DIÁRIO DE CAMPO - 13/08/2013).

Nessa perspectiva, com o movimento de participação na sala de recursos fomos trabalhando na tentativa de utilizarmos os bens disponíveis, como também, procurarmos ressignificar o fazer da professora especializada, no que se refere ao ensino da leitura e escrita, pois a docente costumava utilizar as folhas de atividades que seguia uma perspectiva das sílabas e palavras sem um contexto. O que nos parecia não produzir um sentido para o aluno. As atividades propostas eram dessa natureza: “[...] *atividade do alfabeto minúsculo em letra de fôrma e o Jordan deveria colorir as letras w, k e l*” (DIÁRIO DE CAMPO - 24/09/2013). Acreditamos que trabalharmos as letras do alfabeto isoladamente e letras, geralmente, usadas pela língua estrangeira não teria um sentido e significado para o Jordan, naquele momento.

Diante do cotidiano e da dinâmica do atendimento educacional especializado, pensávamos que precisaríamos dar uma nova configuração ao referido atendimento. Desse modo, propusemos um plano de trabalho para o quarto trimestre de 2013, haja vista que objetivávamos trabalhar focando o conhecimento complementar para o referido aluno.

Nesse sentido, para chegarmos ao que seria o complementar para o aluno Jordan, em nossa concepção naquele dado momento, partíamos de um trabalho sistematizado em sala de aula, pois acreditávamos que o lócus do conhecimento é o espaço coletivo onde os pares podem aprender juntos, e esse espaço nós chamamos de sala de aula. Levamos em consideração também, as conversas com a professora regente e com as professoras especializadas do turno e do contraturno.

Mediante, a realidade do aluno no que se refere ao seu desempenho em sala de aula, concluímos, naquele momento, que o complementar do caso Jordan era potencializar a leitura e a escrita, bem como a compreensão de texto, haja vista que,

como mencionado no item anterior, o referido aluno não apresentava maiores dificuldades em compreender o conteúdo trabalhado em sala de aula.

Podemos observar que a proposta em foco – alfabetização -, era trabalhada em sala de aula com a turma abordando os conteúdos das outras áreas do conhecimento. Nesse sentido, podemos inferir que, se potencializarmos o trabalho em sala de aula, no caso de Jordan, não seria necessário a sua frequência ao atendimento educacional especializado no contraturno.

Na tentativa de sistematizarmos o nosso fazer, no dia 25 de setembro, a professora Eliana e esta pesquisadora planejávamos o plano de trabalho para o quarto trimestre. Vale ressaltar que focávamos a alfabetização, pois acreditávamos que esse era o conhecimento complementar do Jordan, e assim procurávamos ressignificar às propostas de atividades.

Dessa maneira, definimos que trabalharíamos utilizando revistas, livros de histórias, rótulos e jogos, como por exemplo, o jogo da sequência da vida diária, os jogos da memória, dentre outros. O trabalho teria como ponto de partida o texto e, com isso, trabalharíamos as sílabas e a construção de um novo texto, pois objetivávamos que o aluno pudesse relacionar sons e letras e letras e sons, como também aprender qual a função da leitura e da escrita socialmente, visto que tentaríamos trabalhar essa questão a partir de textos com sentido.

Aos poucos fomos tentando dar uma nova configuração ao fazer pedagógico, cujo foco anterior era apenas as folhas de atividades xerocas, passando agora a dar um sentido as propostas. O relato abaixo nos fala dessa mudança inicial:

Trabalhávamos a leitura de rótulos onde o aluno pôde associar a figura ao nome. Percebemos a sua dificuldade em ler as palavras, pois reconhece o alfabeto, mas não sabe juntar algumas sílabas. Obteve sucesso na palavra OMO e SADIA, porém, as outras ele leu com a nossa ajuda. Dando sequência à proposta do rótulo pedimos, em uma outra atividade, que circulasse no caça-palavras as palavras dos rótulos no intuito de trabalharmos a atenção. O aluno se sentiu animado ao conseguir ler as palavras sadia e Omo. Depois lemos a história de chapeuzinho de vermelho recontado por Lym Roberts. O aluno ouviu com atenção e demonstrou interesse pelos livros tanto na sala de aula, quanto na de recursos (DIÁRIO DE CAMPO - 26/09/2013).

Notamos que a utilização dos rótulos para nos auxiliar, como também, a leitura de uma história ao final do atendimento produzia um estímulo no aluno, pois este mostrava-se animado com essa nova dinâmica e interessado na leitura de livros.

Fomos percebendo mudanças não só no Jordan que a cada dia estava nos mostrando o seu potencial como aluno, como também, na professora Eliana. O relato que segue nos ilustra isto:

Como tenho conversado com a professora Eliana de trabalharmos a partir do texto, a professora tem procurado fazer isso.

Nesta quinta trabalhou o texto na linha de “Ivo viu a uva”. Trata-se de um texto, muito infantil para um menino de 11 anos: Milene e Mário.

A professora verificou que o aluno troca o M pelo N e então, trabalhou a leitura do texto e depois propôs ao aluno circular as palavras que apresentava as letras M e N e depois copiá-las no caderno.

Depois que o aluno fez a tarefa trabalhei com ele a relação sons e letras. Ao ler as palavras com a letra M o aluno escrevia com N e daí o fiz perceber que quando trocamos de letra o som da palavra muda. Penso que consegui dar uma nova roupagem para o trabalho (DIÁRIO DE CAMPO - 17/10/2013).

Verificamos que a professora procurava selecionar textos para trabalhar as especificidades do aluno. O incentivo à leitura no atendimento educacional especializado influenciava em sala de aula e vice-versa, pois o estudante em sala de aula lia as tarefas e respondia e no atendimento educacional especializado, as propostas realizadas pela professora especializada. Nesse sentido, fomos percebendo que Jordan foi criando autoestima, na medida em que se via como um aluno e capaz de aprender.

Em outro momento, lemos o livro “As princesas soltam pum” de Lian Brenman e fazemos a atividade proposta pela professora Eliana de relacionarmos sons e letras (M e N) a partir da leitura do referido livro. Focávamos nas letras M e N, pois em momentos anteriores percebíamos que o aluno confundia essas duas letras.

Além de trabalharmos com livros, utilizávamos os jogos para diversificar o atendimento e víamos nos jogos mais um elemento para potencializar o complementar. O episódio exemplifica:

A professora Eliana trabalhava com o jogo “sequência lógica do dia-a-dia”. Pedia para que o aluno colocasse em ordem as atividades dos jogos que, por sua vez, possuía atividades da vida diária e brincadeiras.

O aluno acertou a sequência da maioria, pois errou apenas um. Logo após a professora Eliana perguntava: “Qual que você mais gostou?” O aluno responde: “O da pipa!” Ela: “Então, vamos narrar de forma escrita!” Ele faz um olhar de espanto e pega o caderno. A professora começa perguntando-o sobre o título e ele responde: “A pipa”. Ela: “Então escreve a pipa.” Assim o aluno fez e com cada etapa da sequência. Observávamos a dificuldade do aluno de discernir entre M e N e a dificuldade de escrever palavras com nh, pr, dr etc.

Fora isso o aluno foi muito bem e produziu o seu próprio texto e se sentiu autor da produção.

Logo após a essa atividade a professora lhe entregava uma atividade xerocada de relação palavra e imagem (DIÁRIO DE CAMPO - 12/11/2013).

A atividade acima, expressa a primeira vez em que o aluno produziu o seu próprio texto por ele mesmo, tomando como ponto de partida o jogo “sequência lógica”, e no relato a seguir observaremos a sua primeira leitura sem auxílio:

[...] depois passávamos para o texto “Pepeu, o gato mimado”. O aluno iniciava a leitura. Leu duas frases sozinho, o que nos deixou felizes. A professora Eliana relatou que Jordan estava mais animado e com boa autoestima, o que o ajudava a ler e a desenvolver (DIÁRIO DE CAMPO-14/11/2013).

Percebemos que com o trabalho em sala de aula e com a uma nova configuração nas propostas de atividades, o aluno apresentou avanços em seu desempenho escolar. Primeiro, percebíamos a sua mudança comportamental devido ao empenho coletivo em termos de um novo olhar em relação ao aluno, e, ao longo do processo, fomos percebendo o seu gosto pela leitura e conseqüentemente ele nos alegrou ao produzir um texto oral e escrito, e, posteriormente, ao ler duas frases de um pequeno texto. Vigotski (2010) nos auxilia a pensarmos esse processo das ações planejadas que suscitou o desenvolvimento do aluno em questão:

[...] a aprendizagem não é desenvolvimento mas, corretamente organizada, conduz o desenvolvimento mental da criança, suscita para a vida uma série de processos que, fora da aprendizagem, se tornariam inteiramente inviáveis. Assim, a aprendizagem é um momento interiormente indispensável e universal no processo de desenvolvimento de peculiaridades não naturais mas históricas do homem na criança (VIGOTSKI, 2010, p. 484).

Nessa perspectiva da importância das ações planejadas, ao analisar o trabalho do professor especializado, Lima e Facci (2012, 74) enfatizam que o trabalho desse profissional “[...] pode possibilitar ao aluno a apropriação do conhecimento, das objetivações já produzidas, contribuindo com a formação da consciência dos alunos”.

O conhecimento produzido historicamente, o pensamento em conceitos, de acordo com Vigotski, possibilita concretamente ao aluno conhecer a realidade da qual faz parte. O autor defende que “[...] o pensamento em conceitos é o meio mais adequado para conhecer a realidade porque penetra na essência interna dos objetos [...]” (VIGOTSKI, 1996, p.79).

Nessa linha de colocarmos em cena a atuação do professor especializado no atendimento educacional especializado para se trabalhar o complementar, a questão do planejamento sistematizado e organizado, como também o acompanhamento do processo e concomitantemente a avaliação do mesmo, ganha força, pois, de acordo com Lima e Facci (2012, p. 85) “[...] esse conhecimento tem que ser apropriado pelo professor, assim como precisa ser sistematizado, organizado, para que o aluno possa dele se apropriar”.

Tezzari e Baptista (2011), ao analisarem as contribuições de Jean-Marc Gaspard Itard (1774-1838), revelam que o reconhecido médico francês atuava prioritariamente como um educador, pois

[...] ele avaliou seu aluno [o jovem Victor, o menino selvagem], propôs objetivos específicos, elaborou e desenvolveu atividades, criou materiais para empregar no ensino, avaliou constantemente as respostas do menino, a adequação das atividades propostas e dos materiais utilizados (TEZZARI; BAPTISTA, 2011, p. 22).

Essa organização e sistematização do fazer pedagógico, nos lembra a atuação do professor especializado na escola.

No que tange ao conhecimento complementar, reforçamos que primeiramente seria interessante potencializarmos a sala de aula e avaliarmos o processo de aprendizagem dos alunos, e assim teremos subsídio para trabalharmos no atendimento educacional especializado, pois bem sabemos que, segundo a legislação vigente, o referido atendimento não reproduz o trabalhado em sala de aula, como também não se trata de reforço. Com o movimento de pesquisa, pudemos perceber que o conhecimento complementar é aquele que o aluno ainda precisa alcançar ou potencializar para que ele tenha um desempenho em sala de aula, onde possa acompanhar a turma e realizar as tarefas, bem como que faça parte do processo de escolarização, apropriando e produzindo cultura.

Mediante isso, cabe ao professor especializado, segundo Lima e Facci (2012),

[...] empenhar-se na criação de procedimentos culturais singulares para conduzir o desenvolvimento cultural da criança com necessidades educativas especiais. Se o aluno não consegue ver com os olhos, é preciso ensiná-lo a ler com as mãos, criando mediações diferenciadas para levá-lo a se apropriar da cultura; devem-se utilizar mediadores diferenciados que conduzam o aluno ao saber (LIMA e FACCI, 2012, p. 85).

Por outro lado, a figura do professor especializado torna-se fundante nesse processo, pois a ele cabe a especificidade do conhecimento para se trabalhar com os alunos público-alvo da Educação Especial. Cartolano (1998) advoga:

O profissional que trabalha com educação especial deve ser, em primeiro lugar, bom professor: qualificado, dono de um saber reconhecido socialmente, e competente no seu metier. Além disso, há de ser também um profissional voltado para as práticas sociais vigentes, dotado de uma consciência lúcida de sua realidade histórica e dos problemas dela emergentes. Somente dessa maneira poderá contribuir para a diminuição da segregação e da exclusão dos diferentes pela sociedade capitalista moderna (CARTOLANO, 1988, p. 2).

Nessa perspectiva, o saber do professor que atua com os alunos público-alvo da Educação Especial e o conhecimento complementar ‘andam juntos’, visto que o profissional responsável por essa ação procura meios de contribuir com a apropriação do saber elaborado pelo discente. Essa ação não acontece de forma isolada, haja vista que a articulação e a colaboração com os demais profissionais da escola tornam-se importante nesse processo.

Sabemos que as professoras especializadas na escola Alves de Hollanda atuam por 25 horas semanais. Dessa forma não é o mesmo professor que trabalha tanto do atendimento educacional especializado quanto no colaborativo do aluno atendido. No entanto, com o “conhecimento” da área da Educação Especial quanto os conhecimentos dos conteúdos curriculares e da relação ensino-aprendizagem, o professor especializado não precisa necessariamente, mesmo que seja de suma importância, trabalhar 40 horas semanais em uma mesma escola para que viabilize o acesso ao conhecimento aos alunos público-alvo da Educação ou colabore para que tais alunos sejam envolvidos na dinâmica de sala de aula.

Então, acreditamos que um trabalho planejado, organizado, acompanhado, avaliado e replanejado possibilitará ao profissional da Educação Especial complementar algum conhecimento socialmente constituído.

7.4 AÇÕES POSSÍVEIS NA TURMA DO 4º ANO: O CASO RAMON

No presente subcapítulo abordaremos o contexto das turmas dos 4º anos, a turma F, frequentada pelo aluno Ramon, especificamente, e as ações realizadas no atendimento educacional especializado.

Para tanto, subdividimos este subcapítulo em três momentos: 1) Conhecendo o contexto das turmas dos 4º anos; 2) Práticas pedagógicas na turma do 4º ano F ; 3) Complementar no atendimento educacional especializado: possibilidades de trabalho com Ramon.

7.4.1 CONHECENDO O CONTEXTO DAS TURMAS DOS 4º ANOS

A escola possuía três turmas de 4º ano. Essas turmas apresentavam um contexto complexo, pois os alunos, em sua maioria, não havia ainda se apropriado da leitura e da escrita. Acrescido a isso, eles eram muito agitados.

Até aquele momento, como pesquisadora, acompanhávamos a turma do 4º ano F, sob a responsabilidade da professora Vera, na qual estava matriculado o aluno Ramon. Vera tinha dificuldade em ministrar as suas aulas, pois gastava muito tempo chamando a atenção dos alunos, diminuindo consideravelmente o tempo de explicar os conteúdos.

Diante dessa realidade, a pedagoga, junto com as professoras dos 4º anos, como alternativa, decidiram por uma reorganização das turmas, na tentativa de trabalhar de forma mais específica com a alfabetização e os cálculos matemáticos. No dia 25 de setembro, a pedagoga foi à sala de aula comunicar aos alunos e efetuar as mudanças. Assim como aqueles discentes, esta pesquisadora também ficou surpresa com a decisão, pois só ficamos sabendo neste dia sobre as alterações na reorganização das turmas dos 4º anos.

A professora Vera nos explicou sobre as razões para tal reorganização:

[...] Foi uma decisão das professoras e da pedagoga. O que acontece? Nós tínhamos um quarto ano muito agitado. Muito agitado! Uma turma funcionava. A outra, mais ou menos e a outra, também, estava com muito problema. Foi decidido depois do conselho em planejamento que nós iríamos fazer essa experiência de separar alunos que tinha um bom rendimento em uma sala e em duas turmas, os alunos com o rendimento mais ou menos (PROFESSORA VERA – ENTREVISTA).

Pudemos observar que a nova organização tinha como pressuposto uma divisão por desempenho escolar. De acordo com a fala da professora, percebíamos que a reorganização das turmas se pautava em função do desempenho e do comportamento dos alunos.

Como alternativa para “recuperar” o não aprendizado dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa e de Matemática, a pedagoga e as professoras dos 4º anos optaram por focar essas duas áreas do conhecimento e as disciplinas de Artes e Educação Física em duas turmas dos 4º anos, onde se encontravam os alunos com baixo desempenho escolar e a outra turma, composta pelos discentes considerados “bons”, estudariam as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Artes e Educação Física. A professora Vera relata a decisão:

[...] veríamos se conseguíamos melhorar a alfabetização e os cálculos. Focando principalmente o português e a matemática. Não quer dizer que as outras disciplinas não seriam abordadas. Elas eram abordadas de acordo com o planejamento do dia. Por exemplo, eu podia dar uma atividade de matemática envolvendo geografia. Eu posso dar uma atividade de história envolvendo matemática. Posso dar uma atividade em ciências envolvendo matemática. A ideia principal era essa (PROFESSORA VERA – ENTREVISTA).

Embora a ideia inicial fosse focar a Língua Portuguesa e Matemática, abordando as demais áreas do conhecimento, na prática essa possibilidade não se realizou. A nosso ver, isso ocorreu devido às fragilidades no que diz respeito ao planejamento, pois para a realização dessa alternativa deveria ter acontecido planejamentos semanais com a participação da pedagoga, das professoras e da professora especializada.

Acreditamos que a postura adotada pela pedagoga e pelas professoras em tentar minimizar a complexidade das turmas por meio de sala de aulas “homogêneas”, ou

seja, uma turma com os alunos considerados “bons” e as outras duas turmas com os alunos considerados “indisciplinados” e “com dificuldade de aprendizagem”, nos parece complicado e vai de encontro às discussões atuais na área da Educação, onde advoga-se uma escola plural e diversificada.

Nesse contexto se encontrava Ramon, um aluno organizado, que gostava de ouvir músicas dançantes, de brincar, pular e jogar o jogo da memória. Ele apresentava segundo um laudo médico, datado de 09/09/2013, “um quadro de deficiência intelectual grave e espectro autista de causa genética e indiciado pela mutação completa na pesquisa molecular para “X-frágil””.

No dia dessa nova organização, perguntávamos para a pedagoga de qual turma o aluno Ramon participaria daquele dia em diante. A pedagoga nos respondeu que o aluno permaneceria na mesma sala de aula em que já estudava, pois estranharia um novo espaço físico. Parecia-nos que não se levou em conta o processo de ensino e aprendizagem do mesmo, visto que duas turmas teriam aulas de Língua Portuguesa e Matemática, como foco e Artes e Educação Física. O Ramon faria parte desta configuração de turma. A outra turma do 4º ano teria todas as disciplinas.

A professora Vera, do dia 25/09 em diante, ministraria a disciplina de Matemática e a professora Marisa, de Língua Portuguesa. A terceira turma, sob a responsabilidade da professora Suzana, teria aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Ciências e História. Desse modo, duas turmas teriam duas professoras, uma de Português e outra de Matemática.

A professora Vera, avalia a reorganização nos relatando que, em sua opinião, trouxe benefício para Ramon, pois “[...] *ele não está tão nervoso, ele está mais tranquilo. Por que o movimento quando era só o quarto ano F, às vezes o deixava um pouco nervoso.*”

As professoras, Vera e Marisa, também avaliaram a mudança no que diz respeito à apropriação do conhecimento.

Pesquisadora: Com a divisão, os alunos agora tão conseguindo aprender mais?

Professora Vera: Olha, alguns sim. Alguns eu não sei. Não sei se essa divisão foi tão favorável. Pra mim enquanto professora, eu acho que do jeito

que eu estava levando a minha turma estava bom. Em relação a matemática, eu não vi muita melhora não. É... uma disciplina que eles não gosta muito, eles não gostam. Um ou dois, ou três alunos se identificam. É diferente. Mas de qualquer forma os alunos que sobressaíam, continuam se sobressaindo. Os alunos que eram indisciplinados e os problemas, eles continuam com o mesmo problema. Aquele vício de continuar dando problema em sala de aula. Ficar brincando conversando fazendo piadinha (PROFESSORA VERA – ENTREVISTA).

A professora Marisa relatou que ela tem 21 alunos [na turma do Ramon depois da reorganização] que não sabem escrever e como ela daria conta do aluno [Ramon]? Para ela o estagiário não é preparado para tal, o professor especializado deveria atuar com ele (DIÁRIO DE CAMPO, 25/11/2013).

Podemos perceber que os alunos ditos normais não estavam se apropriando do conhecimento e no caso da professora Vera, era mais complexo, pois esta docente não conseguia ministrar a aula. Quando se trata do aluno público-alvo da Educação Especial, o acesso ao “conhecimento” era de responsabilidade da estagiária que tentava trabalhar os numerais e algumas palavras por meio de jogos em sala de aula com o aluno.

No contexto da turma do 4º ano, podíamos perceber que a turma demandava uma outra organização pedagógica em sala de aula. Ou seja, em vez de uma redistribuição dos alunos entre as turmas, novas possibilidades de ensinar e aprender.

Antes do dia 25 de setembro a professora Vera e esta pesquisadora estávamos pensando em alternativas para melhor trabalharmos em turma. No entanto, em planejamento com a pedagoga e as outras professoras, estas optaram pela divisão de turmas.

Outra condição vivida por Ramon se dava ao fato de ser dispensado das aulas em torno das 16h10, visto que sua participação na escola era condicionada ao horário da estagiária. Isso nos fala da concepção de como a escola lidava com o conhecimento, pois tomou como postura a redução de conteúdos em duas turmas dos 4º anos e delegou à estagiária o lugar de mediadora do processo de aprendizagem de Ramon. Essa realidade nos faz refletir sobre a função da professora especializada na escola: Não poderia esta profissional trabalhar em sala de aula com o aluno até às 17h20, o horário de saída de todos?

Diante do contexto das turmas dos 4º anos e da alternativa encontrada pela escola, podemos analisar que a redução dos conteúdos curriculares nega o acesso ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade, pois segundo Saviani (2012):

[...] é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia) (SAVIANI, 2012, p. 14).

Notamos que para sermos sujeitos críticos e inseridos na cultura, temos que nos apropriar da leitura, da escrita e da linguagem dos números. Além disso, da linguagem da natureza e da linguagem da sociedade. Dessa maneira, as disciplinas curriculares nos ajudam a apropriarmos desses conceitos. No entanto, duas turmas do 4º ano, do dia 25/09 até o dia 20/12/2013 tiveram esse direito negado.

Nesse sentido, a escolha por uma alternativa de divisão de turmas por desempenho e comportamento e redução dos conteúdos, minimiza a função social da escola, que é transmitir os conhecimentos socialmente construídos.

Segundo Smolka (2001), a escola tem deixado de trabalhar a elaboração do conhecimento com as crianças. Nessa perspectiva, Cristofoleti (2011, p. 73) afirma que a escola tem silenciado a fala dos alunos “na repetição em coro de sílabas, palavras e frases desarticuladas, descontextualizadas e, portanto, sem sentido. Na pura atividade de cópia, a criança interage com a formalização da escrita e não com a escrita como linguagem”. Dessa forma, acreditamos que a aposta em novas práticas pedagógicas e um trabalho diferenciado em sala de aula que leve em conta a diversidade e a ressignificação do modo de ensinar que extrapole uma lista de conteúdos, são capazes de potencializar a função social da escola.

7.4.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA TURMA DO 4º ANO F

Segundo Franco (2012, p. 160) “a prática docente é prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação”. Esta fala nos pressupõe que o professor planeja previamente suas aulas e ações pedagógicas em sala de aula para que se atinja um objetivo para o dia ou semana ou para o final do semestre. No entanto, reconhecemos assim como Franco (2012, p. 162) que “o professor sozinho não transforma a sala de aula; as práticas pedagógicas funcionam como espaço de diálogo [...]”. Percebemos que o trabalho colaborativo na escola e de apoio entre os profissionais fortalece as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, as aulas ministradas.

Tendo em mente o que pensamos como prática docente, avançamos para conhecermos como se davam as práticas na turma do 4º ano F, turma onde se encontrava o Ramon. Como abordado no item anterior, os alunos, nas aulas da professora Vera, eram muitos agitados. Percebemos que as aulas permaneciam da mesma maneira com a reorganização das turmas, pois não houve mudanças quanto à prática pedagógica. Esperava-se que a turma, além de aprender, se tornasse “disciplinada”, mas os resultados não foram favoráveis.

A professora, de modo geral, trabalhava as atividades do livro e os conceitos, escrevendo no quadro. Não se pensava propostas de um trabalho em sala que envolvesse Ramon nas aulas. O episódio ilustra como era o trabalho em sala de aula, embora seja uma aula de Ciências e não de Matemática:

A professora inicia a aula entregando os livros de Ciências aos alunos e logo após, tenta explicar o conteúdo. Copia no quadro os conceitos do conteúdo em questão – os nutrientes. Ramon senta na cadeira e permanece alguns minutos sem fazer nada. Levanta para abrir o armário para pegar o livro. Ramon quer ser subjetivado como aluno, uma vez que seus colegas receberam o livro.

Tento trabalhar nutrientes (assunto) do dia com o aluno, páginas 61 e 62, do livro de ciências, pois o mesmo pegou o livro no armário. Ramon pega os livros da mesa da professora e coloca em cima de sua mesa e depois na cadeira ao lado. A estagiária inicia o trabalho com letras e figuras. O aluno pega as letras que formam as palavras da figura representada e depois pega as figuras e as guarda na sacola.

O aluno junta os livros na mão e a professora se aproxima e diz: “-Porque ele está pegando os livros agora?!?” Estagiária: “- É, ele faz esse movimento e guarda”. Eu: “- Ele também quer ter um livro como os outros”. Professora Vera: “- Aê! Ele quer um livro também!”. A professora costumava entregar o livro a todos os alunos, mas não o entregava ao Ramon [...] (DIÁRIO DE CAMPO-18/09/2013).

Pudemos perceber que a professora, em sua prática, não subjetivava Ramon como um aluno, com possibilidades de aprendizagem, pois entregava os livros aos seus colegas, mas não a ele. Além disso, não pensava e planejava atividades que o envolvessem. O processo de ensino e aprendizagem de Ramon era de responsabilidade da estagiária que também não sabia o que fazer.

Por sua vez, o trabalho colaborativo realizado pela professora especializada na escola acontecia no sentido de ajudar aos professores, quando os alunos público-alvo da Educação Especial estavam “indisciplinados”. Por outro lado, no que tange ao acesso ao currículo escolar, pouco era feito.

Reconhecemos as especificidades de Ramon e talvez o trabalho com o livro didático não seria a melhor alternativa, mas atividades lúdicas que envolvessem o que se estava sendo trabalhado em sala de aula poderiam ser uma possibilidade de ação. No caso da disciplina de Ciências, que naquele momento estudava-se “Os nutrientes”, o trabalho com figuras dos alimentos que ele costumava comer poderia ser uma alternativa de atividade. No entanto, a falta de articulação entre a professora regente, a professora especializada e a estagiária, impossibilitava pensar em novas outras ações.

Acreditamos que o que deveria mudar era a organização pedagógica da escola, como também, a prática docente. Aulas diferenciadas potencializam a aprendizagem e despertam o interesse dos alunos pelo o que está sendo ensinado. No que refere ao aluno Ramon, o trabalho em parceria entre a professora regente, a professora especializada e a estagiária seria de suma importância para que esse estudante se apropriasse do conhecimento construído socialmente e assim, incluindo-o na cultura da sala de aula. Franco (2012) nos fala de uma prática pedagógica potencializadora:

[...] enfatizo que um professor que sabe qual é o sentido de sua sala para a formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem consciência do significado da própria ação, esse professor dialoga com a necessidade do aluno, insiste na sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendizado, pois acredita que este será importante para o aluno (FRANCO, 2012, p. 160).

Passamos, agora a analisar a prática pedagógica da professora Marisa, que ministrou as aulas de Língua Portuguesa na turma do 4º ano F.

A turma com a professora Marisa era silenciosa. No entanto, fomos percebendo que essa turma sentia medo da professora. Marisa apostava na leitura de livros e na interpretação de textos em sala de aula.

Nesse dia a professora Marisa ministrou a aula de Língua portuguesa. A turma com ela é tranquila. A professora distribuiu um texto para os alunos, onde cada um lia em silêncio e logo após a professora lia com eles. Levanto da cadeira e peço a professora um texto para Ramon e nisso a professora diz que ela perguntou a estagiária se ela queria o texto para ler com ele e ela disse que não.

A estagiária disse que não pegaria, visto que o aluno iria ao banheiro.

Na sala ocorreu uma discussão entre as duas, criando em uma situação desconfortável e mal resolvida.

Pego o texto e leio para Ramon, que ouve e depois eu e a estagiária tentamos explicá-lo. Prestou atenção e logo depois se sentou em outra cadeira. Ramon saiu cedo nesse dia e não possível para trabalhar muito com o aluno (DIÁRIO DE CAMPO – 02/10/2013).

O episódio é ilustrativo das aulas da professora Marisa, evidenciando a crença de que Ramon não precisava aprender na/com a turma e que a responsabilidade pelo o ensino era da estagiária.

Diante do contexto em que Ramon estava inserido, optamos por inicializar um trabalho com o aluno no atendimento educacional especializado no contraturno e a partir daí tentarmos potencializar o seu processo de aprendizagem na sala de aula.

No dia 09 de outubro, na aula de Língua portuguesa, apresentávamos para a estagiária os cartões da comunicação alternativa, com o qual trabalhávamos pela manhã, no atendimento educacional especializado. E também conversávamos como poderíamos trabalhar com aquele material em sala de aula. A estagiária nos disse que poderíamos tentar, e que ela continuaria realizando o trabalho, como de costume, como por exemplo, formar palavras a partir de figuras.

Nesse mesmo dia, a turma estava tranquila, realizando a tarefa e a professora estava em pé próxima à janela. Aproximamo-nos e perguntamos sobre a possibilidade de realizarmos um planejamento com a professora especializada e a estagiária, a fim de pensarmos o processo de inclusão do Ramon. Ela nos respondeu: *“Essa semana não, pois está muito corrida devido ao dia das crianças. Podemos semana que vem”* (DIÁRIO DE CAMPO - 09/10/2013).

Desse modo, no dia 16 de outubro, iniciamos o trabalho utilizando os cartões da Comunicação Alternativa em sala de aula com o tema “Família”. O episódio que segue, nos fala desse momento:

A aula iniciou com oração e leitura da Bíblia. Logo após a professora apresentou um outro texto. Os alunos ouviram.

Enquanto a professora trabalhava a interpretação da história com os alunos, iniciávamos o trabalho em sala com Ramon utilizando os cartões da Comunicação Alternativa com o tema família. O aluno reconhece as fotos dos seus parentes. Fomos falando com ele e perguntando quem era cada um. Como expressão de reconhecimento e afeto pela família, o Ramon beija os cartões. Logo após organiza-os e guarda-os.

Afasta-se de nós sentando em outra cadeira. Esperamos um tempo e nos aproximamos convidando-o para fazer outra atividade. Atividade essa como de costume do aluno de separar as fichas de imagens e as letras. O aluno senta-se à mesa junto conosco e começa a organizar.

Depois de um tempo muda de mesa e assim esperamos ele voltar. O aluno volta e demonstra interesse pela atividade de triângulo, círculo e retângulo. Como estava agitado saiu da sala querendo ir à sala de vídeo e lá assistiu poucos minutos Patati patatá.

Voltamos para a sala e o aluno mostra – se inquieto. Aproximava-se o recreio e no horário fomos ao refeitório para pegarmos a merenda junto com o aluno.

Logo após o recreio aula de Educação Física e depois o Ramon deixou a escola (DIÁRIO DE CAMPO – 16/10/2013).

Evidenciamos ser possível desenvolver outras atividades com Ramon, além daquelas costumeiras. A nosso ver, o primeiro dia de trabalho com o aluno foi positivo, pois ele demonstrou interesse pelos cartões e se expressou, embora os tivesse guardado. Fomos percebendo que organizar os objetos e guardar fazia parte de suas ações cotidianas.

Nesse mesmo dia, tivemos a oportunidade de fazer um planejamento com a professora Marisa junto com a professora especializada e a estagiária, no intuito de pensarmos o acesso ao currículo com Ramon.

[...] A professora nos procurou, por que eu havia lhe convidado para conversarmos dias antes e ela me disse que não, por que estava corrido demais. Porém, quando tivesse mais folgada depois do feriado poderia sentar e conversar conosco. Eis que o dia chegou!

A professora Marisa nos relatou que conhece pouco Ramon, pois ele era só aluno da professora Vera. Dizia que trabalhou com alunos público-alvo da Educação Especial na Prefeitura Municipal de Vitória e que o aluno tinha um outro espaço para trabalhar e que o referido aluno usava o computador. Daí nos disse que com a divisão da turma está tendo muito trabalho e que não iria planejar para o aluno que não fica na sala ou que não vai fazer.

Retoma ao acontecido na sala no dia 02/10, onde peço a atividade para Ramon e ela disse que a estagiária não se interessou e, por sua vez, a estagiária disse que não a professora não a entregou.

A Marisa disse que isso não é ético e profissional, dizer o que não falou ou que não fez. A estagiária disse o que realmente aconteceu e disse que não quer entrar no mérito.

A professora Marisa diz que não sabe o que Ramon tem e ao mesmo tempo não demonstra interesse ao dizermos sobre o laudo do aluno.

A professora se compromete em trazer parlendas para trabalhar com o aluno e ao mesmo tempo diz que o mesmo não dará conta dos textos trabalhados em sala.

Assim a reunião termina com o compromisso da professora em nos ajudar. (DIÁRIO DE CAMPO – 16/10/2013).

Percebemos que a professora Marisa não se mostrou interessada em planejar atividades para Ramon, visto que estava tendo trabalho com a turma e que não planejava para os alunos que não permanecem em sala ou que “não aprenderiam”. No entanto, ao final da conversa, comprometeu-se em trabalhar com parlendas, o que não aconteceu. Partindo do pressuposto de que “[...] todo trabalho pedagógico objetivado em práticas escolares é inclusivo por que a escola é para todos” (PADILHA, 2011, p. 125), parece-nos uma tensão a professora dizer que o aluno não aprenderia ou não daria conta de aprender as atividades propostas por ela em sala de aula. Podemos nos perguntar: o que temos feito na prática em nome da inclusão aos alunos com deficiências mais severas?

O dia em que trabalhamos utilizando a comunicação alternativa Ramon se expressava abraçando e beijando os cartões dos seus familiares. Procurávamos nesses momentos apresentá-lo às letras iniciais dos membros da família. Ramon observava os cartões e as letras iniciais e também os tocava. Como parte de suas ações cotidianas, logo após os guardava em sua caixa de materiais. Acreditamos que um trabalho contínuo nessa direção possibilitaria o aprendizado do Ramon, visto que faria a relação da imagem dos familiares e as iniciais do nome deles.

Como desdobramento da conversa com a professora regente, com a professora especializada e a estagiária e com o movimento de tentarmos envolver Ramon nas atividades em sala de aula, nos dias em que esta pesquisadora estava ausente decorrente de sua participação em um congresso em Portugal, a professora especializada junto com a estagiária e a professora Marisa tentaram envolver Ramon na aula utilizando uma música do “Patati Patatá”:

A turma subiu para sala para iniciar a aula. O Ramon chegou às 13h20. Subi com ele, juntamente com a Lucimara para trabalharmos a música do Patati Patatá que tem por título “O gambazinho cheiroso”. Cantamos juntamente com a turma, logo após a Lucimara explicou para turma o porquê disso. Sendo uma forma de incluir Ramon. Quando cantamos ele tapou os ouvidos e ficou sorrindo e parado. Logo em seguida, pegamos a tinta e o ajudamos a pintar (escrever o nome do Patati Patatá).

Descemos juntamente com a turma para sala de vídeo e lá colocamos o DVD do Gambazinho Cheiroso. Todas as crianças cantaram e Ramon ficou muito empolgado, pulando o tempo todo e querendo repetir a música várias vezes. Depois de um tempo voltamos para a sala, pregamos o cartaz da música na parede e sempre que ele lembra me segura no braço, me olha esperando que eu cantasse a música para ele. Com isso, ele vira a mesa para parede em direção a música. Pedia que ele me mostrasse a música do Gambazinho cheiroso, ele pegou na minha mão e colocou na imagem do Patati Patatá. Nesse dia trabalhamos a música e na tentativa de estabelecer uma relação entre sons e letras (DIÁRIO DA ESTAGIÁRIA MARLUCI – 30/10/2013).

A partir de uma conversa e de uma aproximação entre a professora Marisa e a professora especializada, a princípio “impossível”, segundo o olhar da professora especializada, evidenciamos indícios de que era possível iniciar um processo de escolarização e inclusão com Ramon em sala de aula. Observamos que ao se trabalhar com música da qual o aluno gostava de ouvir, foi possível chamar a sua atenção para o ensino da escrita e da leitura.

Percebemos também uma nova concepção de ensinar pela estagiária. Do apresentar letras soltas, teve como preocupação, com a música, estabelecer a relação entre letras e sons e sons e letras. Daquele dia em diante, procurávamos trabalhar a alfabetização com Ramon não só a partir do tema “família”, mas também da letra da música “O gambazinho cheiroso”. A professora especializada Lucimara nos evidenciou a importância de um trabalho em sala de aula que envolvesse o aluno: [...] *Dizia que pensava em outra atividade que envolva todos os alunos outra vez.* (DIÁRIO DE CAMPO -11/11/2013).

A busca por alternativas para incluirmos Ramon nas atividades em sala de aula era desafiadora pelo contexto de sua turma e inicialmente pela falta de comunicação entre os profissionais que o envolviam. Além disso, tínhamos um aluno concreto que apresentava um quadro de autismo, deficiência intelectual grave e indícios da síndrome do X-frágil, “um aluno que lhe impõe um recuo que nada tem de renúncia. [...] Esse instante em que o professor, sem renegar seu projeto de transmitir,

descobre que o aluno, diante dele, escapa ao seu poder [...]” (MEIRIEU, 2002, p. 57-58).

Porém, com a nossa crença em assumir cada educando como singular e por acreditarmos no possível, apostamos em tentativas no atendimento educacional especializado em sala de aula, no contraturno e na aproximação/colaboração dos profissionais que trabalhavam diretamente com Ramon. Meirieu (2005, p. 122) nos ensina que “[...] ‘diferenciar a pedagogia’ é oferecer a cada um os meios de apropriar-se dos saberes respeitando suas necessidades específicas e acompanhá-los o melhor possível em sua trajetória de aprendizagem”.

Nessa perspectiva, Vigotski (2010) postula que a inteligência não é inata, mas se constrói nas trocas constantes com o meio ambiente e nas relações sociais. Para isto, torna-se essencial lembrar o que o autor diz sobre as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, o que é bem sistematizado no seu conceito de zona de desenvolvimento proximal ou imediato.

Assumimos com Vigotski (1997) a crença no possível e nas possibilidades de aprendizado de todos os educandos, pois a deficiência severa pode ser compensada com o ensino apropriado e organizado que concomitantemente desenvolva os estudantes culturalmente.

Nesse sentido, no próximo item abordaremos acerca do que foi realizado de complementar no atendimento educacional especializado com Ramon.

7.4.3 COMPLEMENTAR NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM RAMON

No presente item temos por objetivo abordar sobre o atendimento educacional especializado realizado com o aluno Ramon no turno matutino. Inicialmente, apresentaremos a organização do atendimento e, em seguida, os momentos, que, a nosso ver, potencializaram o aprendizado do aluno.

Os momentos de atendimento aconteciam às quartas-feiras e às sextas-feiras, das 08h às 09h. Acompanhamos o atendimento com Ramon somente às quartas-feiras do dia 07 de agosto ao dia 18 de dezembro de 2013. Nesse período, foram

realizados 11 atendimentos contanto com os dias em que estávamos ausentes. No entanto, nos períodos de fortes chuvas, no final do mês de novembro, e no período em que o aluno se acidentou ao pisar em um caco de vidro em casa, no início do mês de novembro, Ramon faltou aos atendimentos. Vale ressaltar que, o aluno não costumava faltar.

A professora especializada Eliana, nos momentos iniciais, nos dizia da sua crença no aprendizado do Ramon:

[...] essas características do autista me deixa muito impressionada, porque de repente ele faz uma coisa que você não esperava. Você acha que ele não está aprendendo, aí de repente, ele surpreende com alguma coisa. O que me deixa assim um pouco ansiosa é querer mais (DIÁRIO DE CAMPO-14/08/2013).

Por outro lado, também nos relatou, além dos avanços do aluno, as suas angústias no que se refere ao seu trabalho com Ramon:

[...] quando ele chegou à escola, era igual um 'bichinho'. Ele não nos olhava. Atualmente, ele beija, olha, abraça, te dá ouvido e responde alguma coisa que você questiona [gestualmente]. Agora essas questões do aprendizado [de ser alfabetizado], que eu ainda fico um pouco frustrada. Porque quando a gente trabalha, sem ser aluno público-alvo da Educação Especial, você vê uma evolução mais rápida. Já, a Educação Especial é mais difícil, eu acho mais difícil do profissional se realizar. Embora, seja muito gratificante. (DIÁRIO DE CAMPO – 14/08/2013)

Pudemos perceber que Eliana reconhecia os avanços do aluno ao se inserir na escola, visto que as relações sociais o possibilitaram um desenvolvimento. Observamos as mudanças, quando a professora nos dizia que antes ele era um 'bichinho', pois fazia suas necessidades na roupa, além de não olhar as pessoas, não abraçar ou até mesmo não estabelecer alguma comunicação.

A Eliana também deseja que o aluno avançasse para além das atividades de vida diária. Ela apostava na inserção de Ramon no mundo letrado. Com isso, buscava trabalhar as cores, a letra inicial do seu nome e os numerais, com ajuda de DVDs que o aluno costumava assistir e com os jogos disponíveis na sala de recursos. A professora especializada nos explica como eram realizados os atendimentos:

Eu trabalhava muito as cores com a roupa que ele usava e com o DVD. Eu trabalhei muito mesmo esse ano, e sempre só as cores primárias: vermelho, azul, amarelo, verde, preto e, às vezes, branco. Eu não aumentei o leque de cores ainda não.

Com o jogo, blocos Lógicos, eu trabalho muito essa questão [as cores] com ele. Depois quando ele começar a guardar [faz parte das ações cotidianas dele], nós fazíamos a contagem. É uma maneira que eu vejo assim de trabalhar com ele (DIÁRIO DE CAMPO – 14/08/2013).

Observávamos que Eliana buscava possibilidades de ensinar Ramon, no entanto, fomos percebendo que a prática “assistir DVDs” era frequente, e em alguns momentos, gastava-se muito tempo assistindo, o que dificultava a realização de outras atividades.

Diante da crença da professora especializada em relação ao potencial do aluno e do contexto de sua sala de aula no turno vespertino, vimos no atendimento educacional especializado uma oportunidade de evidenciarmos possíveis formas de trabalho com Ramon, que poderiam também ser trabalhada em sala de aula e de destacarmos que todos os alunos podem aprender. Nessa direção, tentaríamos realçar “[...] que [os] conhecimentos culturais são, antes de tudo, reflexões sobre o mundo, e não assimilação do mundo [...]” (FRANCO, 2012, p. 126).

Nessa direção, no dia 25 de setembro conversávamos no intuito de sistematizarmos o que trabalharíamos no 4ª trimestre com Ramon, tendo em vista que

[...] a prática pedagógica não é linear nem programável; no entanto ela precisa ser planejada e organizada. [E por acreditarmos que] a cultura precisa ser vivida e apreendida pelos alunos. A pedagogia deve buscar meios e formas de atuar nessa direção. É direito dos alunos ter acesso aos significados culturais construídos (FRANCO, 2001, p. 140).

Dessa forma, optamos por trabalharmos com a comunicação alternativa, tendo como tema “A família”, pois o aluno, na escola não se comunicava oralmente, e quanto à temática, por observarmos a sua relação com a família. Em casa, raramente pronunciava as palavras “tio Luiz” e “avó”. No intuito de estimularmos a sua fala, vislumbramos na comunicação alternativa, a possibilidade de inseri-lo na cultura e de alfabetizá-lo por meio dos cartões com a foto de seus familiares mais próximos e também dos palhaços Patati Patatá, das professoras especializadas Lucimara e Eliana.

Como nos sugere Correia (2014), buscamos confeccionar os cartões na cor amarela, visto que corresponde às imagens de pessoas. Segundo a autora, a cor azul, corresponde aos símbolos indicativos de estados emocionais; a cor verde,

imagens relacionadas a ações verbais e a cor laranja corresponde aos substantivos em geral (lugares, alimentos, objetos).

Registramos a nossa sistematização do seguinte modo:

4ª trimestre de 2013 – Comunicação Alternativa

Aluno: Ramon

O que o aluno já sabe?

Vai ao banheiro sozinho, se higieniza, alimenta-se sozinho, organizado, expressa ruídos, sorrir, pega pela mão, faz pirraça, identifica o que é do interesse dele, permanece em sala até às 15h30, fala em casa.

Objetivos:

- iniciar a alfabetização: cartões com as fotos da família e patati patatá;
- iniciar o ensino de outras cores;
- Trabalhar comunicação oral.

Resultados esperados:

- Reconheça a letra do seu nome e dos seus familiares, aprenda outras cores e se expresse por meio da fala (DIÁRIO DE CAMPO – 25/09/2013).

Ao iniciarmos o trabalho com a comunicação alternativa, Ramon demonstrava interesse somente pelo cartão com a foto do “tio Luiz” e o beijava. Além disso, como era hábito o aluno assistir ao DVD do “Patati Patatá” ou do “Chaves”, a professora especializada optava por iniciar o atendimento com o DVD, o que se configurava em um dificultador, visto que o aluno, após o assistir, não se interessava pelo trabalho.

Fomos percebendo mudanças, tanto no aluno quanto na professora Especializada, Eliana. Ramon passou a demonstrar interesse por outros cartões e Eliana, além de estabelecer uma interação com o aluno lhe dizendo sobre a sua família, iniciava a relação entre a foto e a letra inicial do nome, de acordo com o seu interesse.

Nessa direção, Correia (2014) sinaliza sobre a importância desse recurso se configurar em uma relação dialógica, para assim ganhar um sentido e significado:

O uso das pranchas de comunicação [...] tem como objetivo favorecer a compreensão das intenções comunicativas pelos que com eles atuavam/atuem. As pranchas, além disso, se constituem como um recurso que é movimentado pela linguagem, apoia o processo de construção de enunciados e favorece as relações dialógicas entre os alunos e seus interlocutores. É nesse contexto que esse recurso ganha sentido e significado (CORREIA, 2014, p. 227).

No período em que estávamos ausentes por ocasião da participação em um congresso na área da Educação Inclusiva/Educação Especial, a professora especializada nos relatou o seu trabalho realizado:

O aluno assistiu, por pouco tempo, o DVD do “Patati Patatá”. Comeu arroz, fez a atividade de pintar o número 4 com a cor vermelha e voltou para o DVD, para assistir “Chaves”. Ainda trabalhamos com os cartões de Comunicação Alternativa. Utilizamos o cartão com a foto dele e o cartão com a letra inicial do seu nome. Conversava com ele perguntando quem era a pessoa que estava na foto e ele se expressava tocando no cartão. Eu dizia que era ele e o mostrava a letra do seu nome. Ele demonstrava interesse prestando atenção no que eu dizia.

Também, cantei a música do “Gambazinho” do “Patati Patatá” e ele olhava sorrindo para mim. Estava relativamente tranquilo (DIÁRIO DE CAMPO DA PROFESSORA ESPECIALIZADA ELIANA – 06/11/2013).

Fomos percebendo que a forma como Ramon reagiu ao trabalho despertou na professora a crença de que esta possibilidade de trabalho poderia garantir o acesso ao conhecimento desse aluno, pois nos havia sinalizado o interesse em continuar no próximo ano o trabalho utilizando a comunicação alternativa, com outros alunos sem fala articulada matriculados na escola. Além disso, percebíamos a importância atribuída por Eliana à visibilidade do potencial comunicativo e de aprendizagem ao iniciar o trabalho utilizando o recurso, deixando o DVD em segundo plano.

No dia 13 de novembro fomos surpreendidos ao chegarmos à sala de recursos e os cartões estarem sob a mesa. Neste dia, não foi possível trabalharmos primeiramente com a comunicação alternativa, pois o aluno havia faltado. Depois desta data, tivemos atendimento com Ramon no dia 04 de dezembro, pois o aluno se ausentou porque se feriu com caco de vidro e estava impossibilitado de andar, e no final de novembro, com as fortes chuvas, o bairro em alguns pontos alagou, inclusive em frente à escola.

Desse modo, nesse dia 04 iniciamos o trabalho com a comunicação alternativa estabelecendo a relação entre a foto e a letra do nome.

O aluno chega e os cartões estão sob a mesa. Naquele momento, Ramon demonstrou interesse pelo os cartões do tio Luiz e da professora especializada, Lucimara. Conversávamos com o aluno dizendo que a letra do Tio Luiz iniciava-se com a mesma letra da professora Lucimara, com a letra L. O aluno prestava atenção no que dizíamos, como também pegava os cartões e os beijava. A professora Eliana, em um papel A4, desenhava a letra L e a R, e com a tinta azul estimulava o aluno a pintar. Com o seu auxílio, o aluno pintou as letras. Logo após, o aluno foi ao refeitório comer arroz, seu prato favorito e assistir o DVD do “Patati Patatá”. Às 09h ele e sua prima foram para casa (DIÁRIO DE CAMPO -04/12/2013).

Pudemos perceber, ao longo do período em que estávamos acompanhando o atendimento educacional especializado, indícios de mudanças, pois com o planejamento do 4º trimestre norteamos o nosso fazer na tentativa de avançarmos o

aprendizado do educando, haja vista que acreditamos que “[...] cabe à escola conhecer a concretude de vida das crianças, mas ir além, sempre, porque ninguém vai à escola para aprender o que já sabe, mas para partir do que já sabe e aprender mais [...]” (PADILHA, 2011, p. 129).

Observamos mudanças no fazer pedagógico da professora especializada ao reconhecer a importância de utilizar o DVD como segundo plano, que com o aluno é possível mudar as práticas pedagógicas e as atividades. Quanto a Ramon, a sua prima, que o acompanhava no atendimento educacional especializado nos disse que em casa ele costumava escolher o seu prato nas cores preta ou azul, e sua cor preferida para roupa era a vermelha, as cores trabalhadas na escola. Além disso, com a sua inserção nesse espaço, o aluno se desenvolveu no sentido de ter autonomia, como por exemplo, beber água sozinho, escolher suas próprias roupas e interagir com os colegas da escola e vizinhos, ao pular e bater corda com/para os colegas.

Acreditamos que com a continuidade de um trabalho sistematizado com o aluno, com o tempo ele manifestará o seu desenvolvimento no que se refere à alfabetização, como o manifestou com as cores. Como nos disse a professora especializada Eliana: *“Você acha que ele não está aprendendo, aí de repente, ele surpreende com alguma coisa”*.

Nessa direção, ressaltamos que a relação entre o ensino e o aprendizado não segue uma correlação temporal. O ensino se antecipa sempre ao desenvolvimento: “Se o curso do desenvolvimento coincidissem por completo com o da instrução [ensino], cada momento desta última teria igual importância para o desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1993, p. 236). Segundo Padilha (2011) o desenvolvimento acontece em um ritmo diferente do ritmo do ensino, evidenciando-nos que o desenvolvimento não obedece a um programa escolar ou a um planejamento.

No caso do Ramon, torna-se necessário desenvolver, com a mediação tanto do professor regente quanto do atendimento educacional especializado, as funções psicológicas superiores, como a memória, o pensamento, a linguagem, a emoção, a vontade e o desejo. Para Vigotski (1998, p. 118) “[...] o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”.

Rego (1995, p. 79-80) contribui com essa discussão, baseando-se em Vigotski, afirma que “[...] o aprendizado escolar exerce significativa influência no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, justamente na fase em que elas estão em amadurecimento”.

A nossa inserção na escola e intervenção no atendimento educacional especializado, a nosso ver, proporcionou se pensar ações planejadas e possibilidades de trabalho com Ramon. A pedagoga Luciana, do turno matutino, expressou a sua motivação e o reconhecimento do nosso trabalho, bem como sua preocupação em relação ao trabalho em sala de aula sinalizando a importância de um fazer pedagógico potente nesse espaço:

Uma coisa que me preocupa é que nós vemos o Ramon muito no contra turno. Como é feito esse trabalho na sala de aula com ele? Eu não sei como é feito. Então, uma coisa assim que nós podemos ver que dá certo e funciona é o trabalho no contraturno. Eu percebo isso. Você está trabalhando com ele individualmente e pode perceber o interesse dele. Agora, e em sala de aula? [...] Por exemplo, o trabalho que é feito na sala de recursos, quando vocês vieram com essa comunicação alternativa. Quando eu vi, Eliana participando e vocês ali fazendo, eu falei: - "Nossa! Fluiu realmente". Eu vi um resultado quando a Eliana falou que ele vê a foto da Lucimara e identifica quando ele beija a foto (PEDAGOGA LUCIANA – TURNO MATUTINO).

Nessa perspectiva de vislumbrarmos a sala de aula como um “[...] espaço privilegiado de ‘passagens’ [do mundo iletrado para o mundo letrado]” (PADILHA, 2011, p. 124), vale ressaltar a importância de potencializarmos esse espaço para que ele se torne de todos. Um lugar onde todos possam ser envolvidos nas atividades e em sua dinâmica.

Como relatado, não foi o que aconteceu com a turma do 4º ano F. Desse modo, apostamos em um trabalho diferenciado no atendimento educacional especializado, Evidenciando assim, se bem organizado e planejado pode gerar bons resultados no processo de aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial. Drago (2011) destaca que é preciso que a avaliação da aprendizagem se fundamente em objetivos claros e concretos a partir das conquistas pessoais de cada aluno. Ou seja, tendo em vista a nossa sistematização, pudemos perceber que obtivemos resultados positivos dos objetivos traçados para Ramon no 4º trimestre de 2013.

7.5 SÍNTESE SOBRE O VIVIDO: O QUE APRENDEMOS DOS CASOS JORDAN E RAMON

O estudo nos leva a refletir sobre a organização da escola, visto que as pedagogas não participavam diretamente do processo de ensinar e aprender dos alunos, pois se envolviam com outras demandas administrativas. Tanto a turma do 3º ano D quanto a turma do 4º ano F demandavam apoio pedagógico para se pensar novas práticas pedagógicas que dessem conta do aprendizado de todos os alunos. Franco (2012, p. 135), inspirada por Meirieu, nos alerta que “[...] fazer pedagogia significa refletir, recompor, tentar, adequar, exercer contínua vigilância sobre a intencionalidade, organizada e construída coletivamente, e as circunstâncias concretas da realidade atual. Significa incorporar os princípios da pedagogia diferenciada, ou seja, buscar o ‘momento pedagógico’ de cada aluno, de cada circunstância”.

Para se exercer uma Pedagogia como Franco (2012) propõe, necessita-se, a nosso ver, de um trabalho colaborativo, não personificado em uma só pessoa, mas sim, como uma fazer ético dentro da escola. Um trabalho colaborativo entre os profissionais. Nessa direção, Drago (2011, p.6 grifo nosso) sinaliza que

[...] para se pensar uma educação que tem como pressuposto a valorização da diversidade e da individualidade de cada sujeito cognoscente na escola há que se **pensar urgentemente em mudanças na organização pedagógica das escolas/instituições de ensino.**

Como relatado no decorrer do texto, percebemos a fragilidade de um trabalho colaborativo que tivesse como foco o processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos. Sendo assim, tentamos buscar alternativas para o processo de escolarização com as professoras regentes das turmas trabalhadas, com a professora especializada do turno e com a do contraturno.

Salientamos que o cotidiano nos mostrou que os movimentos para a viabilização das ações foram mais favoráveis, em alguns momentos, no sentido do “mostrar como” (SANCHES, 1996) do que no sentido do “fazer junto”. Dessa forma, “assumimos” muitas vezes as ações/atribuições do pedagogo, e da professora especializada do turno e passamos a desenvolver possíveis que possibilitassem o acesso ao currículo a todos os alunos, sobretudo aos alunos público-alvo da Educação Especial.

Na turma do 3º ano D, evidenciamos que um trabalho que envolva todos requer mudanças na prática pedagógica em sala de aula. No caso, optamos por desenvolvermos, como proposta, a sequência didática na qual envolvia o currículo proposto para a turma, tendo como foco, trabalharmos o processo de alfabetização, visto que era uma demanda da turma, sobretudo do Jordan.

No atendimento educacional especializado, na tentativa de potencializar a sala de aula comum, focamos também a alfabetização. No entanto, diferente da sala de aula, utilizamos os recursos disponíveis na sala de recursos, como por exemplo, os jogos, as revistas e os livros de histórias infantis. Acreditamos que o referido atendimento colaborou com o processo de ensino e aprendizagem do Jordan.

Na turma do 4º ano F, acreditamos que esta demandava de um acompanhamento mais próximo da equipe pedagógica da escola, no intuito de pensar uma nova lógica de ensinar e aprender para que os alunos se interessassem pelas aulas. Percebíamos que a prática docente que trabalha “[...] com um aluno “padrão”, uma generalização que lhes permitiria economizar esforço, evitando a dispersão da atenção e ignorando as necessidades e os interesses de cada criança” (AMBROSETI, 1999, p. 82) fazia com que os alunos perdessem o interesse pelo o que se ensinava.

No entanto, devido à falta de articulação e colaboração entre os profissionais, no que tange ao acesso do conhecimento, a possibilidade de se pensar novos possíveis de um trabalho que envolva a todos os alunos não acontecia. Desse modo, optou-se por uma nova organização das turmas e por redução do currículo escolar.

Parece-nos que essa decisão foi de encontro à função social da escola, pois segundo Charlot (2002, p. 24), “[...] a questão do saber é central na escola. Não se deve esquecer que a escola é um lugar onde tem professores que estão tentando ensinar coisas para os alunos e os alunos estão tentando adquirir saberes. Aí está a definição fundamental da escola”.

No intuito de tentarmos “ensinar coisas para os alunos”, apostamos no atendimento educacional especializado para desenvolvermos alternativas de trabalho com Ramon, que pudessem também ser trabalhados em sala de aula. Desse modo, continuamos com o trabalho que já era realizado pela professora especializada no contraturno e buscamos por meio da comunicação alternativa, iniciarmos o processo de alfabetização do aluno.

Evidenciamos que o conhecimento complementar depende da especificidade do aluno, bem como, do que se demanda em sala de aula comum. Nos casos explicitados, observamos que Jordan demandava um trabalho mais voltado para a leitura e a escrita, devido a sua particularidade e o que se trabalhava em sala de aula. Já Ramon, demandava um trabalho que iniciasse o seu processo de alfabetização levando-se em conta a sua especificidade, sendo que, naquele momento, acreditávamos que a comunicação alternativa o ajudaria no seu processo de inserção na cultura, de aprendizado e desenvolvimento.

Percebemos que na turma do 3º ano D foi possível realizar um trabalho diferenciado que envolvesse todos e na turma do 4º ano F, a princípio não. No entanto, fomos percebendo ações entre a professora regente Marisa e a professora especializada em tentar envolver Ramon na turma. Ambas as turmas demandavam um apoio pedagógico que pensasse o possível.

Então, acreditamos que a sala de aula é o espaço em que todos aprendem, e o atendimento educacional especializado, se bem articulado com as demandas de sala de aula, colabora com o desenvolvimento dos alunos público-alvo da Educação Especial. Outros estudos que analisaram as salas de recursos reafirmam a importância desse serviço especializado no apoio ao aluno com deficiência que frequenta o ensino comum (TEZZARI, 2002; OLIVEIRA; LIMA, 2011; GIORGI, 2007; REDIG; 2010). Trata-se de aspecto destacado por Bürkle (2010) que investigou as salas de recursos no município do Rio de Janeiro. Segundo essa autora, “a pesquisa constatou a viabilidade e importância do trabalho realizado nesses espaços, pois eles representam efetivos instrumentos de inclusão no sistema educacional” (BÜRKLE, 2010, p. 123).

8 AS INQUIETAÇÕES CONTINUAM...

Restam muitas perguntas relativas aos direcionamentos das novas metas dirigidas aos serviços especializados: como compreender essa mudança? A quem se destina, de fato, o espaço pedagógico da sala de recursos? Como deve ser constituída essa sala, considerando que se trata de espaço escolar e de um dispositivo pedagógico? Que características deve ter o docente para atuar nessas salas? Quais são os pressupostos implicados na valorização da sala de recursos como o espaço prioritário para o apoio especializado aos alunos com deficiência? Quais são as metas para o trabalho docente nesses espaços e suas conexões com o ensino realizado nas salas comuns? São muitas as interrogações possíveis [...] (BAPTISTA, 2011b, p. 61).

Acrescidas as interrogações de Baptista (2011b), nos propusemos, neste estudo, problematizar o atendimento educacional especializado tendo em vista compreender o que era conhecimento complementar no processo de escolarização de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento no contexto da escola comum, pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica. Nossa intenção foi “contribuir para a elaboração de algumas dessas respostas, sem a pretensão de abordar em modo conclusivo a temática e reconhecendo a complexidade que se apresenta no debate” (BAPTISTA, 2011b, p. 62).

Para tanto, observamos o cotidiano escolar objetivando captar os movimentos da sala de aula comum, dos espaços de planejamento e de formação, das relações estabelecidas e da dinâmica da sala de recursos, no intuito de compreendermos a natureza do conhecimento produzido nesse espaço-tempo.

As observações iniciais apontaram em diferentes direções. Captamos uma escola concreta onde habitavam profissionais e alunos que demandavam mediações tendo em vista os processos de ensino e aprendizagem.

Nesse momento da pesquisa, pudemos refletir sobre as nuances das turmas acompanhadas, para desenvolvermos ações que garantissem o acesso ao currículo a todos os alunos. Os primeiros olhares nos permitiram “capturar” fragilidades dos momentos de planejamento e de formação continuada em contexto. A equipe pedagógica envolvia-se em demandas administrativas e não conseguia conciliar com as demandas e os desafios das salas de aula comum. Sinalizavam para nós a

importância do planejamento e da formação continuada em contexto, haja vista uma escola que se propõe inclusiva objetiva a garantia o acesso do currículo a todos os alunos.

Outra questão que chamou nossa atenção diz respeito à atuação do professor especializado. Inquietava-nos o chamado trabalho colaborativo, pois o trabalho realizado focava mais o processo de socialização do que de escolarização. Acreditávamos que “trabalho colaborativo” devesse fazer parte de uma postura ética de todos os profissionais possibilitando o envolvimento de todos os alunos no processo de aprender no coletivo. Nessa direção Burkle (2010, p. 54) evidencia em seu estudo, que “[...] os professores [...] devem se relacionar de forma colaborativa, buscando estratégias para alcançar a melhor forma de trabalhar com o aluno”.

No que se refere ao atendimento educacional especializado realizado na sala de recursos percebemos a falta de um trabalho sistematizado que objetivasse o aprendizado. Nosso olhar estava em sintonia com as premissas apresentadas por Michels e Garcia (2011), ao nos alertar que “[...] a ausência de estratégias sistemáticas, abrindo caminho para ações no campo do imprevisto e da informalidade”. Além disso, notávamos a dificuldade de articulação entre os turnos. No entanto, as professoras especializadas vinham buscando alternativas para o processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Cabe destacar que reconhecemos a política de contratação de professores especializados com uma carga horária de 25 horas semanais, como um entrave ao trabalho que busque articular a sala de aula comum e o atendimento no contraturno, na sala de recursos ou sala de recursos multifuncionais.

Diante de tal realidade, juntamente com os profissionais que mais diretamente se envolveram no estudo, iniciamos uma ação de colaboração com a escola, cuja meta se colocava a Educação de todos os alunos. Nossa premissa era de que há um conhecimento que o professor especializado precisava ter para que trabalhe com os alunos público-alvo da Educação Especial. De modo geral, temos observado que os professores têm apontado suas angústias e tensões, no que se refere ao seu trabalho com aqueles alunos, por alegarem não estarem preparados ou não saberem lidar da melhor forma com esses educandos.

Em sua maioria os docentes especializados possuem graduação em Pedagogia, o que lhes possibilita compreender o processo de ensinar e aprender. Acrescidos a essa formação inicial, buscam por cursos de pós-graduação ou cursos de capacitação para aprofundarem suas discussões acerca das especificidades dos alunos público-alvo da Educação Especial. Desse modo, podemos nos perguntar: que formações os professores, de modo geral, recebem? Qual seria uma formação que aproximasse a teoria do vivido?

Para além das formações gerais citadas, o município lócus do estudo vem proporcionando formações continuadas para os professores especializados da rede. Há de se investigar a natureza desses momentos de formações, o que tem sido trabalhado com os professores, bem como, acompanhar o fazer pedagógico desses profissionais na escola.

Buscamos, assim, nos momentos dos diálogos-reflexivos do vivido e no cotidiano da escola, por meio do diálogo entre o que fazíamos em sala de aula e no atendimento educacional especializado e com auxílio da produção de conhecimento produzido na área da Educação Especial refletir sobre o nosso saber-fazer, com vistas a contribuir com a formação em contexto dos envolvidos. Além disso, acompanhamos uma das professoras especializada nas formações proporcionadas pela rede municipal de Educação.

Com o estudo buscamos, também, colaborar com a escola no sentido de buscar possibilidades de acesso ao currículo escolar que envolva a todos, sobretudo os alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento por meio da articulação entre a sala de aula comum e o atendimento educacional especializado.

A respeito desse objetivo específico, pudemos perceber que os professores acreditavam no trabalho do atendimento educacional especializado como potencializador para o aprendizado dos alunos. Porém, inicialmente, não pensavam na possibilidade que para tal realização seria interessante uma articulação entre a sala de aula comum e o referido atendimento. Os movimentos da escola para a oferta do atendimento estava sob a responsabilidade somente do professor

especializado. Eram tímidas as ações de articulação e planejamento que envolvessem outros profissionais da escola, como a pedagoga, a professora regente e o estagiário.

Diante disso, procuramos fazer da sala de recurso uma sala que pudesse ser de acesso a todos ao trabalharmos em sala de aula com os recursos disponíveis naquela sala. O estudo evidenciou que os materiais disponíveis na sala de recursos podem ser utilizados em sala de aula em benefícios de todos os alunos, como pudemos observar no caso de Jordan e de Ramon. Além disso, nos propusemos a “fazer a ponte” entre os dois turnos, potencializando a articulação entre o turno matutino e vespertino, como também, entre a sala de aula comum e o atendimento educacional especializado, colaborando assim com possibilidades de uma sala de aula que envolva a todos e com complementar do atendimento educacional especializado.

Tivemos, também, como objetivo, participar das atividades pedagógicas planejadas e desenvolvidas envolvendo o professor especializado e o professor regente da sala comum, tendo em vista:

- a) colaborar com o processo, pela via dos diálogos-reflexivos do vivido;
- b) constituir momentos de formação-reflexão do vivido com os profissionais da escola para reflexão sobre a realidade da escola, sobre o vivido em sala de aula comum e no atendimento educacional especializado, no espaço-tempo escolar.

Os momentos de colaboração, de modo geral, foram realizados em nossas conversas no horário do recreio, em sala de aula, na sala de recursos e também, nos momentos dos diálogos-reflexivos do vivido. Esses momentos foram importantes para nossa aproximação dos sujeitos de pesquisa, para pensarmos os possíveis e refletirmos sobre a realidade escolar. Desse modo, ressaltamos a importância de uma formação continuada em contexto visto que esses momentos possibilitam a busca de alternativas sobre o vivido.

A realização da pesquisa possibilitou reflexões das possibilidades de um trabalho que envolva todos e puderam reconhecer Ramon como um aluno que aprende.

Perceberam a importância de um trabalho colaborativo que visa ao acesso do conhecimento a todos os alunos. Nos momentos de reflexões sobre o vivido evidenciamos o que estava sendo realizado na sala de aula comum e no atendimento educacional especializado com o Jordan e o Ramon e visibilizamos as práticas pedagógicas diferenciadas em sala de aula que potencializaram e envolveram a todos os alunos.

Quanto ao nosso objetivo geral problematizar o atendimento educacional especializado tendo em vista compreender o que seja conhecimento complementar no processo de escolarização de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento no contexto da escola comum, pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica, evidenciamos que primeiramente seria interessante dialogar sobre as questões presentes em sala de aula para nos atermos ao atendimento educacional especializado, como nos sinaliza VIEIRA (2011, p.10)

A sala de aula é ainda um espaço ambíguo e repleto de tensões. Direcionar as lentes para as salas de recursos multifuncionais e colocar em segundo plano as questões presentes na sala de aula comum é regredir no tempo, pois é nesse espaço que as aprendizagens são processadas, portanto, é esse cotidiano que precisa ser constantemente problematizado e potencializado.

Todavia, reconhecemos as potencialidades de atendimento como um recurso pedagógico (BAPTISTA, 2011a). Desse modo, o conhecimento complementar tem por objetivo colaborar com o desempenho do aluno em sala de aula e em sua vida em sociedade, haja vista que nos momentos do atendimento educacional especializado se trabalha as demandas e necessidades educativas do aluno, tendo como foco para tal, a sala de aula comum. Reiteramos que ambos ambientes precisam se complementar e precisa-se investir em práticas pedagógicas diferenciadas, pois acreditamos que todos os alunos aprendem, mas os caminhos e tempo são diferentes. Nos casos trabalhados neste estudo, percebemos que para um aluno o seu “conhecimento complementar” era alfabetização, e para o outro aluno, a sua inserção na cultura por meio da comunicação alternativa, objetivando o início do seu processo de alfabetização.

Conforme elucidado neste trabalho, com o movimento da pesquisa pudemos evidenciar que o conhecimento complementar possa ser aquele que o aluno ainda precisa alcançar ou potencializar para que ele tenha um desempenho em sala de

aula, onde possa acompanhar a turma e realizar as tarefas, bem como que faça parte do processo de escolarização, apropriando e produzindo cultura.

Reconhecemos que a temática não se esgota. Tínhamos como pretensão contribuir com a área da Educação, sobretudo com a modalidade Educação Especial ao problematizar o atendimento educacional especializado no contexto da escola comum, buscando indícios de respostas possíveis ao “conhecimento complementar”.

Com o estudo pudemos elencar alguns apontamentos para pesquisas futuras que poderão aprofundar a temática. Evidenciamos que uma questão que precisa ser aprofundada diz respeito ao saber-fazer do professor especializado, para que se garanta o acesso ao conhecimento a todos os alunos, por meio de práticas pedagógicas potencializadoras. Um olhar para ações dos pedagogos em uma escola plural e que se propõe inclusiva, nos parece de sua importância, pois acreditamos que este profissional é o articulador das ações na escola que busca exercer a sua função social.

Apontamos para pesquisas que se atentem às práticas pedagógicas evidenciando os possíveis de trabalhos em sala de aula e também para estudos que se debrucem sobre os processos de escolarização e as práticas pedagógicas com os alunos que apresentam deficiência intelectual severa e deficiência múltipla, visto que estas têm se tornado um desafio nas escolas brasileiras.

Reiteramos que apostamos em uma escola que se responsabilize pelo aprendizado e creia na educabilidade de todos os alunos. Dessa forma, vale ressaltar a relevância da contribuição de Vigotski que se dedicou a estudar o desenvolvimento humano e evidenciou a possibilidade do aprendizado de todos os seres humanos. Nesse momento, fazemos das palavras de Young (2010, p. 141) a nossa:

A distinção que Vygotsky introduziu entre conceitos científicos e cotidianos retém a diferenciação entre teoria e senso comum [...] e sugere que a relação entre os dois aspectos tem de ser localizada não apenas na sala de aula, mas também na história, e compreendida tendo por referência uma noção de propósito humano mais ampla. [...] a importância decorre sobretudo da sua tentativa heróica de unir os processos de aprendizagem e a criação de novo conhecimento, dois aspectos cuja separação foi forçada pela especialização excessiva existente no seio das comunidades de investigação. Que teorizadores da globalização são, simultaneamente, teorizadores da pedagogia e do currículo? Estou certo de que Vygotsky o teria sido, se tivesse vivido nos nossos dias.

Além disso, a obra de Vigotski aponta para uma radical mudança frente aos alunos público-alvo da Educação Especial, pois aponta pistas para a escolarização de tais alunos e acredita no potencial do professor como mediador do processo de aprendizagem. Nesse sentido, a deficiência ou limitações, caso existam, não podem mais ser usadas como justificativa da estagnação, da educação empobrecida, da discriminação ou exclusão (COSTA, 2006).

Epílogo

No dia 28 de março de 2014 fomos à escola, pois havíamos combinado que poderíamos substituir uma professora naquele dia. Decorrente dos processos da pesquisa do ano passado (2013), a professora especializada Lucimara nos relatou que iniciará um trabalho com o David, aluno com deficiência múltipla, e nos pediu para enviarmos por e-mail artigos que versam sobre a deficiência múltipla e os sites que tratam sobre a comunicação alternativa.

A atual professora do David, Mayana, que trabalhava no turno matutino no ano passado e neste ano, está atuando no turno vespertino. Ao nos encontrar na escola no dia 28, nos falou sobre a sua angústia, pois se sente impotente em relação ao trabalho com o aluno. Disse-nos que a socialização do aluno é muito boa em sala e que percebe que ele se expressa, mas quanto ao acesso ao currículo não tem conseguido se organizar nesse sentido.

Desse modo, em nosso diálogo, pensamos que a professora regente, a professora especializada e a pedagoga poderiam se articular e elaborar um plano de ensino que atendesse às necessidades do referido aluno e que o envolvesse em sala de aula. A professora também nos solicitou artigos na área para ler e pensar sobre a inclusão e práticas pedagógicas com os alunos com comprometimento severo. Percebemos indícios de um trabalho colaborativo na escola, de articulação entre os profissionais e da busca de sustentação na literatura sobre o tema. Desse modo, nossa pesquisa permitiu-nos evidenciar alguns “*flashes de mudanças*” (BARBIER, 2004). Acreditamos que esses *flashes* se associam às mudanças que o movimento da pesquisa suscitou e que o nosso estudo contribui para a constituição de um

corpus de conhecimento sobre os processos de ensinar e aprender, objetivando a escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial.

REFERÊNCIAS

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.

AMBROSETTI, Neusa Banhara. O “eu e o nós”: trabalhando com a diversidade em sala de aula. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999, p. 81-106.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. 6., 2011a, São Carlos/SP. **Anais...** Nova Almeida/Serra: UFES, UFRGS, UFSCar, 2011, p. 1-16. CD-ROM.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e Educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. bras. educ.espec.**, Marília, v.17, n. spe1, agosto de 2011b. Disponível a partir do <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382011000400006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 01 de julho de 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000400006>.

BAPTISTA, Cláudia Roberto; TEZZARI, Mauren Lúcia. A medicina como origem e a pedagogia como meta da ação docente na educação especial. In: CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Cláudia Roberto. (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Vol 1. Porto Alegre: Mediação, 2011, p. 19-34.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro, 2004.

BARRETO, Lilia Maria Souza. **Diálogos do cotidiano**: a construção colaborativa do conceito de Atendimento Educacional Especializado para pessoas com surdez na escola comum. 2010. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula; SILVA, Luzia Guacira dos Santos. O atendimento educacional especializado na perspectiva colaborativa e cooperativa. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 6., **Anais...** Nova Almeida-Serra: UFES, UFRGS, UFSCar, 2011.p.1-12 CD-ROM.

BENINCASA, Melina Chassot. **Educação especial e educação infantil**: uma análise de serviços especializados no Município de Porto Alegre. 2011, 136 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BEYER, Hugo Otto. **Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas**. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 73-81.

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

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 de set. de 2008.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 de nov. de 2011, Seção, 1.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de dez. 1996. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Nota Técnica Nº 09/2010, de 09 de abril de 2010 a. **Secretaria de Educação Especial**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12699&Itemid=862>. Acesso em: 14 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Nota Técnica Nº 11/2010, de 07 de maio de 2010b. **Secretaria de Educação Especial**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12699&Itemid=862>. Acesso em: 14 mar. 2013.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para o atendimento educacional especializado**. Brasília: SEESP/MEC, 2006. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/nre/umuarara/arquivos/File/sala_rec_mult.PDF>. Acesso em: 20 fev. 2013.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as diretrizes nacionais para a educação especial da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 de set. 2001. Seção 1E.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. . **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2 de outubro de 2009, Seção 1,

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. **Processos de identificação e diagnóstico: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado**. 2011. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BRIZOLLA, Francéli; ZAMPRONI, Eliete Cristina Berti. Desenvolvimento cognitivo do aluno com deficiência Intelectual: o papel do atendimento educacional especializado na escolarização. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. **Anais...** Nova Almeida/Serra: UFES, U UUFCUFRGS, UFSCar, 2011, p. 1-18. CD-ROM.

BURKLE, Thyene da Silva. **A sala de recursos como suporte à educação inclusiva no município do Rio de Janeiro: das propostas legais à prática cotidiana**. 2010. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

CARTOLANO, Maria Teresa. Formação do educador no curso de pedagogia: A educação especial. In: **Cadernos CEDES**, nº 46 – Setembro, 1998. UNICAMP/ Campinas, São Paulo.

CHARLOT, Bernard. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, número especial, p. 17-34, jul./dez. 2002.

CHIESA, Marilei. **Implantação do atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino de Pelotas sob a perspectiva da educação ambiental**. 2009. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Porto Alegre, 2009.

CORREIA, Vasti Gonçalves de Paula. **Alunos com paralisia cerebral na escola: linguagem, comunicação alternativa e processos comunicativos**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

CRISTOFOLETI, Rita de Cássia. As relações de ensino produzidas na sala de aula: o olhar sobre si mesmo e os recursos utilizados pelos alunos que não conseguiam, mas querem aprender. In: PADILHA, Anna Maria Lunardi; OMETTO, Cláudia Beatriz de C. Nascimento. (Orgs.). **Trabalho em Educação: processos, olhares, práticas, pesquisas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

DALMÁS, Ângelo. **Planejamento participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação**. Petrópolis: Vozes, 2004.

DELEVATI, Aline de Castro. **AEE: que “atendimento” é este? As configurações do Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da Rede Municipal de Ensino de Gravataí/RS**. 2012. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

DENADAI, Gisele Santos. **Práticas de leitura em turmas de quarta série do Ensino fundamental em escolas da prefeitura Municipal da serra – ES.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

DIAS, Marília Costa. **Atendimento Educacional Especializado complementar e a deficiência intelectual:** considerações sobre a efetivação do direito à educação. 2010. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

DRAGO, Rogério. Inclusão escolar e atendimento educacional especializado no contexto do projeto político pedagógico In: VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. **Anais...** Nova Almeida-Serra: UFES, UFRGS, UFSCar, 2011a.p.1-18 CD-ROM.

DRAGO, Rogério. Inclusão escolar e atendimento educacional especializado no contexto do projeto político-pedagógico. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 17, n. 3, 2011b. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/26413>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. **Educação especial e currículo escolar:** possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas. 2011a. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011a.

EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Atendimento educacional especializado: possibilidades e tensões de acesso ao currículo. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 6. **Anais...** Nova Almeida/Serra: UFES, UFRGS, UFSCar, 2011b. p.1-12 CD-ROM.

EMER, Simone de Oliveira. **Inclusão escolar:** formação docente para o uso das TICs aplicada como tecnologia assistiva na sala de recurso multifuncional e sala de aula. 2011. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ESCABORA, Carina. **Sala de apoio pedagógico os sentidos e significados construídos no município de Bauru/SP.** 2006. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação-Currículo) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; CÔCO, Valdete. Gestão na educação infantil e trabalho docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n.9, p. 357-370, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 29 maio 2014

FONTES, Rejane de Souza Fontes. **A educação inclusiva no município de Niterói (RJ):** das propostas oficiais às experiências em sala de aula - o desafio da bidocência. 2007. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Trad.: Adriana Lopes. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **A Pedagogia como ciência da educação:** entre epistemologia e prática. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 42.^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da Exclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro de 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302002008000015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 maio 2014.

GALVÃO, Nelma de Cássia Silva Sandes; MIRANDA, Theresinha Guimarães. Atendimento educacional especializado para alunos com surdocegueira: um estudo de caso no espaço da escola regular. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. Marília, vol.19, n.1, jan. / mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141365382013000100004&script=sci_arttext> Acesso em: 1º jul. 2013.

GIORGI, Heloisa de Oliveira Prado. **Sala de Recursos em São Bernardo do Campo:** Possibilidades e limites do apoio educacional especializado na construção de uma escola inclusiva. 2007. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação e Letras, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2007.

GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento. **Tecendo redes, pescando idéias:** ressignificando a inclusão nas práticas educativas da escola. 2007. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA,

Maria Khol [et al]. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

GÓMEZ, A. I. Pérez. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Trad.: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed: 1998.

GONÇALVES, Agda Felipe Silva. **As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. A escrita como recurso mnemônico na fase inicial de alfabetização escolar: uma análise histórico-cultural. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, 2002, p.143-167.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guarareira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

JESUS, Denise Meyrelles de; ALMEIDA, Mariangela Lima de; SOBRINHO, Reginaldo Célio. Pesquisa-ação-crítico-colaborativa: implicações para a formação continuada e a inclusão escolar. In: 40 ANOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL, REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu/MG, 2005.

JESUS, Denise Meyrelles de. Atendimento educacional especializado e seus sentidos: pela narrativa de professoras de AEE. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 6. **Anais...** Nova Almeida: UFES, UFRGS, UFSCar, 2011, p. 1-17. CD-ROM.

JESUS, Denise Meyrelles de Jesus; GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento. Implicações éticas na Pesquisa-ação. In: LOPES, Kleber Jean Matos; CARVALHO, Emílio Nolasco de; MATOS Kelma Socorro Alves Lopes de (Orgs.). **Ética e as reverberações do fazer**. Fortaleza: Edições UFC, 2011, p. 33-45.

JUNIOR, Edison de Queiroz. **Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado: desafios e perspectivas**. 2010. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. Curitiba: UFPR, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

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. 6. **Anais...** Nova Almeida/Serra: UFES, UFRGS, UFSCar, 2011.p.1-17 CD-ROM.

KLEIN, Lígia Regina; SILVA, Graziela Lucchesi Rosa da. Armadilha da inclusão: contraposições entre deficiência, diferença e desigualdade social. In: BARROCO, Sonia Maria Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Tania dos Santos Alvarez (Orgs.). **Educação Especial e Teoria Histórico- Cultural**: em defesa da humanização do homem. Maringá: Eduem, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Panorama do ensino da Didática, das metodologias específicas e disciplinas conexas nos cursos de Pedagogia do Estado de Goiás**: repercussões na qualidade da formação profissional. Goiânia: PUC/GO, 2008.

LIMA, Eliane da Costa; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A profissionalidade do professor de Educação Especial: uma reflexão acerca do trabalho e processo de alienação. In: BARROCO, Sonia Maria Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Tania dos Santos Alvarez (Orgs.). **Educação Especial e Teoria Histórico- Cultural**: em defesa da humanização do homem. Maringá: Eduem, 2012.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal/ lógica dialética**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LOPES, Esther; MARQUEZINE, Maria Cristina. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. Marília, vol. 18, n. 3, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141365382012000300009&script=sci_arttext> Acesso em: 1º jul. 2013.

LURIA, Alexandr Romanovich. **Fundamentos de neurologia**. São Paulo: Edusp, 1981.

MANZINI, Eduardo José. Possíveis variáveis para estudar as salas de recursos multifuncionais. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 6. **Anais...** Nova Almeida: UFES, UFRGS, UFSCar, 2011, p. 1-19. CD-ROM

MARTINS, Lígia Márcia. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 43-58.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; PLETSH, Marcia Denise. Atendimento educacional especializado: por entre políticas, práticas e currículo, um espaçotempo de inclusão? In: Seminário Nacional de

Pesquisa em Educação Especial, 6. **Anais...** Nova Almeida/Serra: UFES, UFRGS, UFSCar, 2011.p.1-18. CD-ROM

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

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

MICHELL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2009.

MICHELLS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba. Implicações da diversificação na dinâmica das salas multimeios na Rede Municipal de Florianópolis: o caráter conservador da perspectiva inclusiva na educação especial. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 6. **Anais...** Nova Almeida/Serra: UFES, UFRGS, UFSCar, 2011, p.1-18. CD-ROM.

MILANESI, Josiane Beltrame. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista**. 2012. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MONTEIRO, Silas Borges. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Educação escolar: uma atividade? In: SOUSA, Neusa Maria Marques de. **Formação continuada e as dimensões do currículo**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (Coord.). **Trabalho docente na educação básica no Brasil**: relatório de pesquisa. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; LIMA, Kátia do Socorro Carvalho. Práticas de atendimento educacional especializado com alunos surdos em sala de recursos multifuncionais. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 6. **Anais...** Nova Almeida/Serra: UFES, UFRGS, UFSCar, 2011, p.1-18. CD-ROM.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Trabalho pedagógico: a didática (não) ultrapassa. In: PADILHA, Anna Maria Lunardi; OMETTO, Cláudia Beatriz de C. Nascimento. (Orgs.) **Trabalho em Educação**: processos, olhares, práticas, pesquisas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011, p. 121-132.

PANTALEÃO, Edson Alves. Política e gestão da Educação Especial em foco. In: JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). **Gestão da Educação Especial**: pesquisa,

política e formação. Curitiba: Appris/ Secretaria de Estado da Educação-ES, 2012. p. 10-18.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A educação escolar da criança pequena na perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.p.59-90.

PASOLINI, Marcella Simonetti. **Análise do atendimento da Educação Especial no município de Colatina/ES**: construindo um olhar na perspectiva inclusiva. 2008. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

PATTO, Maria Helena Sousa. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A Queiroz, 1990.

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

PINO, Angel. O conceito de mediação semiótica em Vigotski e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Caderno CEDES**, Campinas, n. 24, p. 32-43, mar. 1991.

PORTER, G. Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In: AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997. p. 34-48.

REDIG, Annie Gomes. **Ressignificando a Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva**: a visão de professores especialistas. 2010. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROSSATO, Solange Pereira Marques; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Queixa escolar e Educação Especial: indagações necessárias. In: BARROCO, Sonia Maria Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Tania dos Santos Alvarez (Orgs.). **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural**: em defesa da humanização do homem. Maringá: Eduem, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. L. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANCHES, Isabel Rodrigues. **Necessidades educativas especiais e apoios e complementos educativos no quotidiano do professor**. Porto: Porto, 1996.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a Teoria Crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução de Mouzar Benedito. São Paulo. Boitempo, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 34.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SILVA, Rosemary Guilardi da. **O professor especialista da sala de recursos multifuncionais e a qualidade na educação infantil: uma aproximação possível**. 2008. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 2001.

SOARES, Carlos Henrique Ramos. **Inclusão, surdez e ensino médio: perspectivas e possibilidades para o atendimento educacional especializado**. 2011. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SOUZA, Neusa Maria Marques de ; SANTOS, Solange, Mary Moreira. Sujeitos educativos, gestão e práticas de currículos em escolas públicas. In: SOUZA, Neusa Maria Marques de. (Org.). **Formação continuada e as dimensões do currículo**. Campo Grande, MS: UFMS, 2013, p.109-142.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro, 2004. p. 1-60. Série Pesquisa em Educação, v. 4.

TEZZARI, Mauren Lúcia. **“A SIR chegou...” Sala de Integração e recursos e a inclusão na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. 2002. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

THURLER, Monica. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração de Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2013.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2013.

VELTRONE, Aline Aparecida. Objetivos previstos para o atendimento educacional especializado dos alunos com deficiência intelectual. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. **Anais...** Nova Almeida/Serra: UFES, UFRGS, UFSCar, 2011, p.1-18. CD-ROM.

VICTOR, Sonia Lopes. **O Atendimento Educacional Especializado às Crianças da Educação Infantil com Deficiência**. In: Seminário Nacional de Pesquisa Em Educação Especial, 6. Anais... Nova Almeida: UFES, UFRGS, UFSCar, 2011, p. 1-20. CD-ROM

VIEIRA, Alexandro Braga. Conhecimento e deficiência: elementos antagônicos ou propiciadores de novos possíveis? In: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 6. **Anais...** Nova Almeida-Serra: UFES, UFRGS, UFSCar, 2011. p.1-11. CD-ROM.

VIEIRA, Alexandro Braga. **Currículo e Educação Especial**: As ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. 2012, 326 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

Vieira, Alexandro Braga; Ariadna S. P. Effgen; Jesus, Denise Meyrelles De Jesus. **Tensões entre conhecimentos comuns e específicos no processo de escolarização de alunos com deficiência no contexto da inclusão escolar**. [em fase de publicação - 2014]

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**. Vol. II. Madrid: Visor, 1993.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**. Vol. III. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**. Vol. IV. Madrid: Visor, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**. Vol. V. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, Alexis [et . al]. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Trad.: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez., 2011.

YOUNG, Michael. O futuro da Educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 48, set./dez. p. 609-622, 2011.

YOUNG, Michael. **Conhecimento e currículo**: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Porto, Portugal: Porto Editora, 2010.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Conhecimento Poderoso e Conhecimento Contextualizado: o currículo entre Young E Freire. In: Reunião Nacional da ANPEd,36, 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia/GO, 2013.

ZUQUI, Franciele Sesana. **As salas de recursos multifuncionais/salas de recursos das escolas da rede municipal de educação do município de são mateus**: itinerários e diversos olhares. 2013, 223 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

APÊNDICES

**APÊNDICE A – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA
NO MUNICÍPIO**



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

Vitória, 07 de Agosto de 2013

À Secretária Municipal de Educação de Serra

Sr^a Maria das Graças Cota

Sr^a Secretária de Educação,

Vimos por meio deste, solicitar autorização para a realização da pesquisa intitulada **“ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E OS PROCESSOS DE CONHECIMENTO OFERTADO NA ESCOLA COMUM”**, em uma escola da Rede Municipal de Educação de Serra.

Entramos em contato com a Secretaria de Educação e com o levantamento das escolas, optamos pela “EMEF ALVES DE HOLLANDA”, em “Cacique”. Informamos que a Diretora, dessa instituição, aceitou a nossa proposta de realizarmos a pesquisa na escola.

O estudo será coordenado pela mestrandia do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Carline Santos Borges, matrícula de nº 2012130005. Telefones para contato: (27) 33417812 / (27) 88054570.

A pesquisa tem o objetivo de **problematizar o atendimento educacional especializado tendo em vista compreender o que seja conhecimento complementar no processo de escolarização de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento no contexto da escola comum, pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica**. Os objetivos específicos buscarão:

- Observar o cotidiano escolar tendo em vista capturar os movimentos da sala de aula comum, dos espaços de planejamento e de formação, das relações estabelecidas e a dinâmica da sala de recursos multifuncionais, no intuito de compreender a natureza do conhecimento produzido nesse espaço-tempo;
 - Analisar as concepções dos professores regentes e especializados sobre o atendimento educacional especializado ofertado na escola comum e os movimentos produzidos para esta oferta;
 - Participar das atividades pedagógicas planejadas e desenvolvidas envolvendo o professor especializado e o professor regente da sala comum, tendo em vista:
- c) Colaborar com o processo, pela via dos diálogos-reflexivos;
- d) Constituir momentos de formação continuada em contexto com os profissionais da escola para reflexão sobre o complementar no atendimento educacional especializado, a partir do vivido no espaço-tempo escolar.

A orientação da pesquisa está sob a responsabilidade da Prof^a Dra. Denise Meyrelles de Jesus e desde já nos comprometemos a realizá-la dentro dos princípios éticos, preservando a privacidade dos envolvidos e utilizando os dados para fins científicos.

Atenciosamente,

Carline Santos Borges

Denise Meyrelles de Jesus

APÊNDICE B – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO DA DIRETORA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA



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

Vitória, 07 de Agosto de 2013

À Diretora “Franciele”

EMEF “Alves de Hollanda”

Srª Diretora,

Vimos por meio deste, solicitar autorização para a realização da pesquisa intitulada **“ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E OS PROCESSOS DE CONHECIMENTO OFERTADO NA ESCOLA COMUM”**. O estudo será coordenado pela mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Carline Santos Borges, matrícula de nº 2012130005.

A pesquisa tem o objetivo de **Problematizar o atendimento educacional especializado tendo em vista compreender o que seja conhecimento complementar no processo de escolarização de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento no contexto da escola comum, pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica**. Os objetivos específicos buscarão:

- Observar o cotidiano escolar tendo em vista capturar os movimentos da sala de aula comum, dos espaços de planejamento e de formação, das relações estabelecidas e a dinâmica da sala de recursos multifuncionais, no intuito de compreender a natureza do conhecimento produzido nesse espaço-tempo;

- Analisar as concepções dos professores regentes e especializados sobre o atendimento educacional especializado ofertado na escola comum e os movimentos produzidos para esta oferta;
- Participar das atividades pedagógicas planejadas e desenvolvidas envolvendo o professor especializado e o professor regente da sala comum, tendo em vista:
 - e) Colaborar com o processo, pela via dos diálogos-reflexivos;
 - f) Constituir momentos de formação continuada em contexto com os profissionais da escola para reflexão sobre o complementar no atendimento educacional especializado, a partir do vivido no espaço-tempo escolar.

A orientação da pesquisa está sob a responsabilidade da Prof^a Dra. Denise Meyrelles de Jesus e desde já nos comprometemos a realizá-la dentro dos princípios éticos, preservando a privacidade dos envolvidos e utilizando os dados para fins científicos.

Atenciosamente,

Carline Santos Borges

Denise Meyrelles de Jesus

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de Identificação

Título do projeto (provisório): ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E OS PROCESSOS DE CONHECIMENTO OFERTADO NA ESCOLA COMUM;

Pesquisador responsável: CARLINE SANTOS BORGES

Instituição a que pertence o pesquisador responsável: Universidade Federal do Espírito Santo

Telefones para contato: (27) 33417812 – (27) 88054570

DESCRIÇÃO DO PROJETO:

O projeto faz parte da pesquisa de Mestrado de Carline Santos Borges, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Tem como objetivo problematizar o atendimento educacional especializado tendo em vista compreender o que seja conhecimento complementar no processo de escolarização de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento no contexto da escola comum, pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica. Como aporte teórico-epistemológico busca fundamentação na perspectiva Histórico-Cultural, a partir da Psicologia Soviética, tomando como foco os escritos de Lev Semenovitch Vigotski e na Teoria do Conhecimento de Henri Lefebvre. O processo de produção dos dados encontra-se fundamentado nos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica que busca criar novas estratégias e possibilidades para os desafios que constituem o processo ensino-aprendizagem. Os movimentos da pesquisa se darão a partir da observação do cotidiano escolar e da participação nas atividades pedagógicas planejadas e desenvolvidas envolvendo o professor especializado e o professor regente da sala comum, tendo em vista: colaborar com o processo, pela via dos diálogos-reflexivos; constituir momentos de formação continuada em contexto com os profissionais da escola para reflexão sobre o complementar no atendimento educacional especializado, a partir do vivido no espaço-tempo escolar. A pesquisa é orientada pela Prof^a Dra. Denise Meyrelles de Jesus e os dados serão analisados eticamente para fins de produção de conhecimentos sobre a escolarização de alunos com deficiência em processos de

inclusão escolar. A pesquisadora responsável pelo estudo se compromete a trabalhar os dados com idoneidade, mantendo preservada a identidade da escola e dos profissionais da educação participantes. A pesquisa será desenvolvida no 2º semestre de 2013 (de agosto a dezembro).

Declaramos ter sido informados e concordamos com a sua participação, como voluntário (a), no projeto de pesquisa acima citado.

NOME	IDENTIDADE

CARLINE SANTOS BORGES

Serra – ES, _____ de _____ de 2013

APÊNDICE D – SEQUÊNCIA DIDÁTICA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA Livro base: O maluco do céu, de Anna Göbel Livros didáticos Professores envolvidos: Ana Paula e Lucimara Pesquisadora: Carline		
Objetivo geral: possibilitar que os alunos acompanhem a leitura feita pelo professor, analisem a linguagem empregada, leiam e produzam textos. Turma do 3º ano/D do Ensino Fundamental, composta por 26 alunos em processo de alfabetização. Tempo de duração previsto: 1 mês; frequência: duas vezes por semana (dependendo do resultado dos alunos).		
Objetivos específicos: • reescrever uma história conhecida, levando em consideração o conteúdo e a forma de contá-la; • ampliar seus conhecimentos sobre a escrita, Geografia, Ciências, Matemática e História; • desenvolver a linguagem oral; • desenvolver competências de leitura; • desenvolver o trabalho em grupo; • produzir um texto oral; • ampliar os conhecimentos de Geografia no que tange aos municípios; • ampliar os conhecimentos de Ciências no que se refere ao sistema solar;		
Os conteúdos a serem explorados por meio desta sequência didática são: • pontuação; • estrutura de um texto; • o planejamento e a produção oral; • leitura de outros livros; • municípios (prefeito, secretarias, bairros etc.) • sistema solar; • higiene; • multiplicação e adição.		
ATIVIDADES DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA		
<i>Natureza</i>	<i>Metodologia</i>	<i>Data prevista</i>
Produção de texto oral. Modalidade: Aula coletiva. Levantamento de hipóteses.	Os alunos serão convidados a fazer inferências sobre a capa do livro e identificarão o nome do autor, o ilustrador antes de começarmos a contar a história. Por meio da leitura do livro <i>O maluco do céu</i> na biblioteca utilizando o datashow para projetarmos as imagens do livro, os alunos acompanharão a leitura e depois dirão o que entenderão.	Atividade realizada antes da elaboração da sequência didática
Produção de texto escrito Modalidade: Aula coletiva. Produção de texto individual.	A partir da leitura do livro <i>O maluco do Céu</i> a professora propõe aos alunos uma releitura do livro. Para os alunos que ainda estão em processo de alfabetização entregamos uma atividade dirigida e	Atividade realizada antes da elaboração da sequência didática

		também, a folha para releitura para que possam produzir seus textos, suas frases ou ilustrar, dependendo de cada caso.	
Natureza: Reescrita do texto. Modalidade: Aula coletiva. Pontuação e ortografia.		Dividiremos a turma em grupos e os colegas trocarão as atividades entre eles e reescreverão o texto do colega no intuito de pontuarem e escreverem a ortografia correta das palavras.	Atividade realizada antes da elaboração da sequência didática
Natureza: Aula expositiva Modalidade: Aula coletiva Apreciação dos cadernos		Apreciaremos o caderno junto com os alunos e coletivamente trabalharemos a pontuação e ortografia com os alunos. Partiremos da reescrita que os alunos fizeram em seus próprios cadernos referentes aos textos dos colegas. As palavras que os alunos tiveram mais dificuldades de escrita, escreveremos em um cartaz e fixaremos na sala de aula para que quando os alunos tiverem dúvidas poderão consultá-los.	22/10/2013
Natureza: Aula expositiva Modalidade: Aula coletiva. Participar com os comentários e dúvidas.		A partir do livro a professora introduzirá o conteúdo Municípios da disciplina História tendo como partida o todo. Usará o globo disponível na biblioteca para isso.	24/10/2013
Natureza: Análise e reflexão: o município de Serra. Modalidade: Aula coletiva. Ampliar o conhecimento sobre o município de Serra		A professora orienta os alunos a organizarem oralmente um texto, no intuito de conhecer o que os alunos sabem sobre o município.	24/10/2013
Natureza: Aula expositiva Modalidade: Aula coletiva Explicação sobre o conteúdo município a partir dos conhecimentos dos alunos e do livro didático.		Uso do livro didático	24/10/2013
Natureza: Gênero		Trabalharemos a característica de	29/10/2013

textual - Carta. Modalidade: Aula coletiva. Carta	uma carta. Falaremos sobre e-mail e outros recursos que tem substituído à carta.	
Natureza: Carta Modalidade: Aula Coletiva Escrita de Carta	Com as demandas levantadas pelos alunos proporemos uma escrita de uma carta para a prefeitura reivindicando as melhoras, sugestões ou elogios ao trabalho da prefeitura. Essa atividade pode ser feita em dupla. Ressaltaremos que, pode-se escrever dessa maneira em um e-mail.	29/10/2013
Natureza: Leitura das cartas Modalidade: Aula coletiva Leitura	Cada dupla lerá as suas cartas para os colegas na frente da sala para que cada um conheça a produção do outro.	31/10/2013
Natureza: Produção oral Modalidade: Aula coletiva Discussão sobre a temática e sobre as produções de texto.	Instigaremos aos alunos falarem sobre o que acharam da produção da turma que no que se referente ao município, no que tange as dificuldades de produção textual (escrita e pontuação).	31/10/2013
Natureza: Aula expositiva Modalidade: Aula coletiva Retomando ao conteúdo Sistema Solar A professora já havia trabalhado o conteúdo. No entanto, com o processo optamos por trabalharmos o conteúdo Higiene e Doenças, como sugerido no livro didático.	Perguntaremos aos alunos sobre o que eles lembram a respeito do que foi trabalhado no semestre passado sobre o conteúdo. A partir daí, daremos mais atenção aos conceitos que compõem o conteúdo. Dessa forma, aprofundaremos e, também, relembremos. Podemos utilizar o globo para trabalharmos o movimento de rotação e translação.	04/11/2013
Natureza: Aula expositiva Modalidade: Aula coletiva Ligando o conteúdo ao livro.	A partir do episódio do livro que trata da formação dos continentes ligaremos o livro ao conteúdo. Trataremos do nosso planeta, a Terra e sobre os outros planetas que compõem o sistema solar. Para atividade da próxima aula sobre o assunto, pediremos aos alunos para trazerem reportagem sobre os planetas ou o que encontrarem que for relacionado ao conteúdo.	04/11/2013
Natureza: Produção de texto: O cartaz	Em grupos, os alunos confeccionarão cartazes sobre o que	07/11/2013

Modalidade: Aula coletiva Confecção de Cartaz	foi trabalhado em sala no que se refere ao sistema solar. Cada grupo, trabalhará com as gravuras e, também, explicarão de forma escrita o que se trata relacionando com o que aprenderam sobre esse conteúdo.	
Produção de texto oral Modalidade: Aula coletiva Explicação dos cartazes	Os grupos apresentarão aos colegas sobre a produção do cartaz, o que fizeram, o que aprenderam. Como se fosse um pequeno seminário. Cada aluno apresentará.	12/11/2013

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DA TURMA DO 4ª ANO F

1. Fale sobre a reorganização das turmas dos 4º anos;
2. Como foi pensado o processo de inclusão de Ramon nesse contexto;
3. O que pensa sobre o atendimento educacional especializado;
4. Na opinião sua opinião o que deveria ser o complementar no atendimento educacional especializado para Ramon.