

Formação, Práticas Pedagógicas e Inclusão Escolar no Observatório Estadual de Educação Especial

Denise Meyrelles de Jesus
Sonia Lopes Victor
Agda Felipe Silva Gonçalves
Organizadoras

MM
NOVA
Editora

abpee
Associação Brasileira de Pedagogos em Educação Especial

FORMAÇÃO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INCLUSÃO ESCOLAR NO OBSERVATÓRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL



DENISE MEYRELLES DE JESUS
SONIA LOPES VICTOR
AGDA FELIPE SILVA GONÇALVES
(ORG.)

FORMAÇÃO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E
INCLUSÃO ESCOLAR NO OBSERVATÓRIO
ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

São Carlos
Marquezzine & Manzini
ABPEE
2015

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Copyright© 2015 dos autores

Diretoria da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (2015-2016)

Presidente

Enicéia Gonçalves Mendes (UFSCar)

Vice-Presidente

Rosana Glat (UERJ)

1º Secretário

Márcia Denise Pletsch (UFRRJ)

2º Secretário

Elsa Midori Shimazaki (UEM)

Tesoureiro

Vera Lúcia Messias Filho Capellini (Unesp de Bauru)

Conselho Fiscal

Dulcéria Tartuci (UFG – Campus Catalão)

Theresinha Guimarães Miranda (UFBA)

Antonio Carlos do Nascimento Osório (UFMS)

Comitê Editorial

Eduardo José Manzini (Editor)

Marilda Moraes Garcia Bruno (UFGD)

Sadao Omote (Unesp)

Theresinha Guimarães Miranda (UFBA)

Conselho Editorial

Alexandra Anache Ayache (UFMS)

Claudio Roberto Baptista (UFRGS/FACED)

David Rodrigues (Faculdade de Motricidade Humana/Portugal)

Denise Meyrelles de Jesus (UFES)

Enicéia Gonçalves Mendes (UFSCar)

Gilberta M. Jannuzzi (Unicamp)

Ivanilde Apoluceno de Oliveira (UFPA)

Leila R. O. P. Nunes (UERJ)

Lúcia de Araújo Ramos Martins (UFRN)

Luciana Pacheco Marques (UFJF)

Maria Amélia Almeida (UFSCar)

Maria Piedade Resende da Costa (UFSCar)

Miguel Cláudio M. Chacon (Unesp-Marília)

Mônica Magalhães Kassar (UFMS, Corumbá)

Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)

Pilar Lacasa (Universidad de Alcalá - UAH-Espanha)

Rosângela Gavioli Prieto (USP)

Sadao Omote (Unesp-Marília)

Soraia Napoleão Freitas (UFMS)

Theresinha Guimarães Miranda (UFBA)

Valdelúcia Alves da Costa (UFF)

Ficha catalográfica elaborada pelo
Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação - Unesp - Campus de Marília

F723 Formação, práticas pedagógicas e inclusão escolar no Observatório Estadual de Educação Especial [recurso eletrônico] / Denise Meyrelles de Jesus, Sonia Lopes Victor, Agda Felipe Silva Gonçalves (org.). – São Carlos : Marquezine & Manzini : ABPEE, 2015.

267 p.

Inclui bibliografia.

Apoio: FAPES

ISBN 978-85-67256-19-1

1. Professores de educação especial – Formação. 2. Prática de ensino. 3. Inclusão em educação. 4. Avaliação educacional. 5. Educação de crianças. I. Jesus, Denise Meyrelles de. II. Victor, Sonia Lopes. III. Gonçalves, Agda Felipe Silva.

1 CDD 371.9

SUMÁRIO

Apresentação

Formação Continuada: Contribuições dos Observatórios de Educação Especial

Denise Meyrelles de Jesus; Alexandro Braga Vieira;

Camila Helena Rodrigues 9

PRIMEIRA PARTE

FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO NA DIFERENÇA

Capítulo I

A Formação de Professores no Contexto do Observatório Nacional de Educação Especial: o Estado do Espírito Santo em Foco

Sonia Lopes Victor 19

Capítulo II

Observatório Nacional de Educação Especial e a Formação de Professores por Meio do Grupo Focal

Agda Felipe Silva Gonçalves; Cacia Scuassante Bolzan

Marcela Rúbia Tozato; Francielle Sesana Zuqui;

Geovanete Lopes de Freitas Belo 27

Capítulo III

Olhar Avaliativo na/para Formação Reflexivo-Crítica de Professores: as Implicações do Observatório Estadual de Educação Especial

Camila Helena Rodrigues; Denise Meyrelles de Jesus 39

Capítulo IV

Observatório Estadual de Educação Especial: Diários Reflexivos como Dispositivo à Formação Continuada dos Professores Especializados

Lucas Novaes Santos; Carline Santos Borges; Sonia Lopes Victor 63

Capítulo V

Formação de Professores: ONEESP em Contexto

Amanda Costa Camizão; Vívica Camila Côrtes Porto 71

Capítulo VI

Atendimento Educacional Especializado: o Que Diz a Literatura?

Carline Santos Borges; Lucas Novaes Santos 81

SEGUNDA PARTE

AVALIAÇÃO: DIAGNÓSTICO, PLANEJAMENTO E APRENDIZAGEM

Capítulo VII

Avaliação e Educação Especial: Diálogos sobre Diagnóstico, Planejamento e Rendimento Escolar nas Salas de Recursos Multifuncionais

Denise Meyrelles de Jesus; Alexandro Braga Vieira;

Ana Marta Bianchi de Aguiar; Alana Rangel Barreto Soave..... 93

Capítulo VIII

Avaliação e Atendimento Educacional Especializado: Por Que Identificar? Para Que Avaliar?

Alexandro Braga Vieira..... 115

Capítulo IX

Avaliação e Atendimento Educacional Especializado: Tensões, Possibilidades e Desafios

Ana Marta Bianchi de Aguiar; Marta Alves da Cruz Souza..... 127

TERCEIRA PARTE

EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO NA DIFERENÇA

Capítulo X

O Atendimento Educacional Especializado para os Alunos da Educação Infantil no Município de Guarapari

Marta Alves da Cruz Souza; Suelen da Silva Salles; Patrícia Santos Conde 149

Capítulo XI

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil: Narrativas de Professores de Educação Especial

Angela M. Caulyt S. da Silva; Larissy Alves Cotonhoto;

Rose Mary Fraga Pereira 161

Capítulo XII

Análise do Atendimento Educacional Especializado em uma Sala de Recursos Multifuncionais: um Estudo de Caso

Samira Lourenço Machado; Paula Viale da Costa; Sonia Lopes Victor 179

Capítulo XIII

A Interlocução do Currículo Comum na Escola: Implicações à Educação Especial

Sumika Soares de Freitas Hernandez Piloto, Rose Mary Fraga Pereira 195

QUARTA PARTE

PROFESSORES-PESQUISADORES EM FORMAÇÃO: PRODUÇÕES DOS DOCENTES ESPECIALIZADOS

Capítulo XIV

O Dilema de Ser TGD na Organização Escolar

Rosemar Santos Soares..... 207

Capítulo XV

Atendimento Educacional Especializado (AEE): Serviço de Apoio/Sala de Recursos
na Concepção Inclusiva

Mara Rubia dos Reis Fonseca..... 215

Capítulo XVI

A Inclusão do Aluno com Deficiência Intelectual para Além do Acesso

Eula Amorim Sanglard Lopes; Angela do Nascimento Paranha Oliveira 221

Capítulo XVII

O Processo Ensino de Aprendizagem da Pessoa com Deficiência Múltipla e a
Articulação Entre a Sala de Aula Comum e a Sala de Recursos Multifuncional

Cacia Scuassante Bolzan; Fausta Aparecida O. de Queirós Belo de Jesus..... 227

Capítulo XVIII

Altas Habilidades/Superdotação: Reflexões sobre o Atendimento Educacional
Especializado em Sala de Recursos Multifuncional

Roberto Carlos Machado..... 237

Capítulo XIX

Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Construção da
Comunicação Alternativa do Aluno Autista

Alessandra Silveira Rocha..... 245

Capítulo XX

Acesso e Permanência para Alunos com Deficiência Visual na Educação
de Jovens e Adultos: Possibilidades e Tensões no Atendimento Educacional
Especializado

Sirlei Anacleto Martins; Karolini Galimberti Pattuzzo..... 253

Encerramento

Trabalho Docente, Educação Especial e Formação do Especialista:
Continuando a Caminhada

Sonia Lopes Victor; Ivone Martins de Oliveira 259

APRESENTAÇÃO

FORMAÇÃO CONTINUADA: CONTRIBUIÇÕES DOS OBSERVATÓRIOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Denise Meyrelles de Jesus¹

Alexandro Braga Vieira²

Camila Helena Rodrigues³

A formação de profissionais da Educação, considerando a diferença na escola, tem se constituído em um dos temas mais atuais nas literaturas nacional e internacional. Muitos projetos oficiais no Brasil se organizaram, nos últimos dez anos, na perspectiva de formar os docentes e outros profissionais (BRASIL, 2005; 2007), tendo em vista a necessidade de se debater os diferentes modos de vida e de aprendizagem na Educação Básica. Diversas estratégias organizadoras foram usadas nesses processos formativos, predominando a modalidade a distância e os processos de “multiplicação”.

Neste livro digital, apresentamos um conjunto de produções que foram constituídas a partir de uma perspectiva de formação continuada denominada *Observatório Estadual de Educação Especial no Espírito Santo*, realizada com professores que atuam na modalidade de Educação Especial.

¹ Profª. Dra. Centro de Educação/Programa de Pós-graduação em Educação – UFES.
E-mail: jesusdenise@hotmail.com

² Prof. Dr. Centro de Educação – UFES. E-mail: allexbraga@hotmail.com

³ Pedagoga pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. E-mail: camilapedagoga-ufes2011@hotmail.com

Essa proposta de formação se desenvolveu por meio de uma ação colaborativa entre professores e alunos da Universidade Federal do Espírito Santo e docentes da Educação Básica, perpassando desde a organização da proposição curricular até sua execução propriamente dita. Dessa forma, as produções deste livro são advindas desse processo formativo e se constituíram por meio da produção de professores da universidade, alunos pós-graduandos, bolsistas de iniciação científica e professores-docentes da Educação Básica participantes da referida proposta de formação.

O Observatório Estadual de Educação Especial no Espírito Santo pode ser apresentado como um projeto de “pesquisa-formação” realizado nos anos de 2014/2015 e coordenado por três professoras da Universidade Federal do Espírito Santo (duas do *campus* de Goiabeiras e uma de São Mateus). Teve por objetivo aprofundar a formação de sessenta professores especializados em Educação Especial, sendo que todos já haviam participado do Observatório Nacional da Educação Especial (seção Espírito Santo) coordenado, nacionalmente, pela Professora Dra. Eniceia Gonçalves Mendes, da Universidade Federal de São Carlos.

Dos sessenta profissionais envolvidos, trinta eram oriundos da região metropolitana de Vitória (Vitória, Serra, Vila Velha, Cariacica e Guarapari) e os outros trinta da região norte do Espírito Santo (São Mateus, Linhares, Alto Rio Novo e Sooretama).

Essa pesquisa-formação teve como eixo de discussão a necessidade de buscar articulações entre a Educação e a diferença humana, assumindo o grupo como dispositivo de formação continuada e desenvolvimento profissional. Sendo assim, definiu-se como princípios orientadores do processo formativo: a educabilidade de todos os alunos (MEIRIEU, 2005); o professor como sujeito de seu próprio conhecimento (ZEMELMAN, 2006); e a construção coletiva do conhecimento, pela via do dispositivo grupal (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014).

A partir dessa premissa, professores e alunos da universidade, juntamente com docentes da Educação Básica, buscaram, com tal movimento, constituir linhas de pensamento e encaminhamentos para os desafios existentes nos processos de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, tendo como eixo balizador a noção de que todos têm direito

social à Educação e que isso implica, conforme nos sugere Boaventura de Souza Santos (2006), uma “justiça cognitiva”.

O grupo envolvido no estudo tomou como definidor do currículo da formação os interesses constitutivos do saber docente em diálogo com a teorização pertinente. Para tal, os participantes foram convidados, pela via de grupos focais, a analisar e a problematizar os componentes necessários a sua formação e atuação docente. Com esse movimento, os professores foram assumidos como sujeitos de conhecimento, sendo tal perspectiva amplamente defendida por Zemelman (2006) quando destaca a vontade/necessidade de o sujeito conhecer como condição prévia para a construção do conhecimento.

Quando encarada a partir dos sujeitos, a realidade torna-se um conjunto de espaços de construção: é esse o papel do momento histórico, na medida em que é neste que tem lugar a intervenção da prática (ZEMELMAN, 2006, p. 461).

O currículo da pesquisa-formação foi, então, organizado com os docentes especializados em Educação Especial dos diferentes municípios capixabas envolvidos na dinâmica formativa. Pensou-se uma formação *com os* formandos e *não para eles*. No quadro que se segue podemos observar a proposta final que foi dialogada com o grupo de estudos.

Quadro 1 – Temáticas levantadas pelos professores e que subsidiaram a proposta da pesquisa-formação do Observatório Estadual de Educação Especial no Espírito Santo.

Temáticas
<ul style="list-style-type: none">• Direito à Educação: políticas de acesso, permanência e aprendizagem.• Inclusão escolar: fundamentos sócio-filosóficos.• Diálogos teóricos: a perspectiva das pedagogias institucionais: contribuições de Philippe Meirieu.• Diálogos teóricos: a abordagem histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica: contribuições à Educação dos alunos público-alvo da Educação Especial.• Currículo: as diferentes abordagens curriculares em interface com a perspectiva da Educação inclusiva: pensando o público-alvo da Educação Especial nos diferentes níveis e modalidades de ensino.• Aprendizagem e avaliação: diagnóstico, planejamento e gestão do trabalho pedagógico.• Políticas de Infância e Juventude: desafios atuais.• Intersetorialidade: políticas e as articulações na escola.• Formação inicial e continuada de professores: ser professor em tempos de inclusão.• Trabalho Colaborativo: articulando diferentes profissionais e múltiplas possibilidades de ação.• Tecnologias assistivas e comunicação alternativa.• Alfabetização: pressupostos teóricos e práticos no contexto da Educação inclusiva.• Autismo.• Educação de Surdos.• Altas Habilidades/Superdotação.• Deficiências Múltiplas.• Deficiência Visual.• Deficiência Intelectual.

A meta da formação foi assumir os professores como profissionais reflexivos-críticos, situação que exige que se aposte na construção coletiva do conhecimento. Assim, tal construção apoiou-se no conhecimento de professores universitários, mestrandos, doutorandos, bolsistas de iniciação científica e docentes especializados da Educação Básica, sem hierarquias, mas reconhecendo a natureza da contribuição de cada um, desde a teoria advinda das pesquisas até às teorias constituídas na/pela escola.

Nesse contexto, os participantes foram se capacitando como mediadores de formação em seus espaços de trabalho, juntamente com seus colegas de profissão. Cabe dizer que esse processo se efetivou com várias contradições, mas, também, com muitas negociações e ações ins-tituíntes. Com esse movimento, os mediadores sistematizaram, dentro de suas possibilidades, projetos de formação continuada em contexto,

considerando, muitas vezes, metodologias próximas às que utilizamos na pesquisa-formação.

O processo de formação constituído nos locais de trabalho dos docentes foi registrado/problematizado, sendo utilizada, para tal tarefa, a elaboração de diários reflexivos (SÁ-CHAVES, 2004) que, muitas vezes, foram assumidos pelos mediadores como o amigo mais próximo, o espaço propício para a escrita de algumas confidências e dúvidas e uma oportunidade de registro de possíveis encaminhamentos, mas também um espaço para registro das linhas de raciocínio e de ação produzidas na/pela formação, enfim, um rico dispositivo de reflexão crítica. Segundo Sá-Chaves (2004, p. 15), os diários reflexivos são:

[...] instrumentos de *diálogo entre formador e formando(s)* que não são produzidos no final do período para fins avaliativos, mas são continuamente (re)elaborados na ação e partilhados por forma a recolherem, em tempo útil, outros modos de ver e de interpretar que facilitem ao formando uma ampliação e diversificação do seu olhar, forçando-o à *tomada de decisões*, à necessidade de *fazer opções*, de julgar, de *definir critérios*, de se deixar invadir por dúvidas e por conflitos, para deles poder *emergir mais consciente*, mais informado, *mais seguro de si* e mais tolerante quanto à hipóteses dos outros (grifos nossos).

Tal ferramenta também foi muito importante para desencadear um processo de diálogo formativo-reflexivo entre formandos e formadores, pois o grupo pertencente à universidade encontrava nos diários reflexivos um caminho profícuo para acompanhar os movimentos formativos disparados pelos professores nas escolas em que atuavam. Cumpre destacar a existência de tensões na produção dos diários reflexivos, sendo tal situação materializada tanto para o grupo de formandos quanto para o de formadores, visto não ser fácil sintetizar e ser crítico de sua própria prática, mas também ser responsivo ao outro com análises que contribuam para disparar novas reflexões.

Mesmo assim, por meio da análise dos diários reflexivos, percebemos que esses instrumentos estavam repletos de pistas que apontavam desafios que precisam ser considerados pelas políticas de Educação Especial, estando, também, recheados de possibilidades que expressavam os movimentos ocorridos no cotidiano escolar, como no próprio fazer do-

cente – rebatimentos da apropriação do conhecimento abordado a partir dos aportes teóricos do curso.

Dessa forma, podemos dizer que tanto a formação realizada na universidade quanto na escola e o registro desse processo nos diários reflexivos (e o seu acompanhamento pelos professores-formadores) se constituíram em oportunidades para que todos pudessem se “formar” em processo, pois, como sinaliza Sá-Chaves (2004), a reflexão-crítica sobre a ação-prática alimentada pelo diálogo teórico se coloca como um dos elementos fundamentais para os processos de formação docente e para o delineamento de novos possíveis frente os desafios existentes na prática docente.

[...] a reflexão sobre a prática permite revelar aspectos ocultos na própria experiência (ou que durante ela não foi possível ter em atenção) ela não foi nova informação, esta pode *permitir um novo olhar*, com o qual se torna possível *revisitar essa experiência e apreciá-la de novo*, desenvolver *novas compreensões*, insights que, caso se queira (ou possa) se poderá fazer, *intervir em actividades futuras* (SÁ-CHAVES, 2004, p.14, grifos nossos).

Assim, os movimentos constituídos pela pesquisa-formação Observatório Estadual de Educação Especial no Espírito Santo deram sustentação à produção deste livro digital, situação possível, mediante o convite feito aos formadores e aos formandos para escrever artigos que evidenciassem as ações realizadas no transcórre da formação (tanto na universidade quanto na escola), as discussões teóricas suscitadas, bem como as práticas pedagógicas (re)significadas.

O livro está organizado em quatro partes. A *primeira* tem como eixo sistematizador a *Formação Docente e a Educação na Diferença*. Traz um conjunto de produções dedicadas a problematizar a *formação docente em interface com os pressupostos da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva*. Para tanto, constitui-se por meio de cinco artigos que enfatizam os processos formativos desencadeados ao longo da pesquisa-formação do Observatório Estadual de Educação Especial no Espírito Santo, sendo que alguns textos apresentam as contribuições/movimentos das práticas formativas realizadas no momento nacional, outras no momento estadual e algumas no cotidiano da escola.

A *segunda* toma como eixo balizador a temática *Avaliação: diagnóstico, planejamento e aprendizagem*, adotando como foco os processos de avaliação realizados com os alunos que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas de ensino comum. Esta parte traz três artigos que colocam em análise a avaliação em interface com os pressupostos da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, apontando cenários que nos permitem perceber os desafios existentes no cotidiano escolar quando os profissionais da Educação se vêm desafiados a escolarizar estudantes público-alvo da Educação Especial, mas também práticas inventivas que desvelam movimentos para fazer da avaliação uma ação que retroalimenta a formação e atuação docente, as práticas pedagógicas e os diferentes percursos de aprendizagem dos alunos.

A *terceira parte* traz como foco a *Educação Infantil e a Educação na diferença*. Constituiu-se por meio de produções direcionadas a pensar a *Educação Especial no contexto da Educação Infantil*, trazendo, os artigos, reflexões interessantes para pensarmos a oferta do atendimento educacional especializado para as crianças matriculadas nessa etapa de ensino, a organização/vivência dos currículos escolares para a escolarização da criança pequena e narrativas de professores que evidenciam práticas pedagógicas instituídas/instituintes considerando as peculiaridades do saber-fazer no contexto da Educação Infantil.

A *quarta parte* se organiza por meio de discussões sobre *Professores-pesquisadores em formação: contribuições dos docentes especializados*. Nesta parte, são apresentados sete artigos cujo eixo condutor se coloca nas práticas cotidianas da ação docente, tendo como foco a escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial na Educação Básica. Os temas versam sobre o atendimento educacional especializado, o acesso e a permanência na escola de alunos com deficiência visual, a organização escolar e o aluno com transtornos globais do desenvolvimento, a articulação entre a sala de aula comum e a sala de recursos com alunos com deficiência múltipla e reflexões sobre as altas habilidades/superdotação e o atendimento educacional especializado.

Assim, o presente livro, aqui intitulado de *Formação, práticas pedagógicas e inclusão escolar no Observatório Estadual de Educação Especial*, traz um amplo espectro de conhecimentos produzidos coletivamente no

contexto da formação continuada, pela via de uma pesquisa-formação, apontando evidências que tal processo foi constitutivo de novos conhecimentos para formandos e formadores.

O objetivo deste livro é dar continuidade ao processo de formação desencadeado pelo Observatório Estadual de Educação Especial no Espírito Santo, pois, por meio da leitura/análise dos conhecimentos expressos nos diferentes textos, essa dinâmica formativa vai se estendendo e se enredando às ações pedagógicas dos cotidianos educativos atravessados pelos princípios da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva.

Nosso desejo é que os conhecimentos aqui constituídos possam se somar às experiências/saberes dos professores, ajudando-os a ampliar seus saberes-fazer e a potencializar suas práticas de ensino – ações necessárias para pensarmos na educabilidade de todos. Desejamos que essa leitura possa fazer emergir novas/outras experiências e conhecimentos e que os professores possam ser nossos leitores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa educação inclusiva: Direito à Diversidade**. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Atendimento educacional especializado: orientações gerais e Educação a Distância**. 2007

JESUS, D, VIEIRA, A, EFFGEN, A. Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica: em busca de uma epistemologia. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 651-966, jul./set. 2014.

MEIRIEU, P. **Cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SÁ-CHAVES, I. **Portfólios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão**. 2ª ed. Aveiro: Universidade, 2004.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

ZEMELMAN, H. Sujeito e sentido: considerações sobre a vinculação do sujeito ao conhecimento que constrói. In: SANTOS, B. S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida descente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PRIMEIRA PARTE
FORMAÇÃO DOCENTE
E A EDUCAÇÃO NA DIFERENÇA

CAPÍTULO I

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DO OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: O ESTADO DO ESPÍRITO SANTO EM FOCO

Sonia Lopes Victor¹

INTRODUÇÃO

Nas políticas atuais para educação especial, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), como se configura hoje, foi apresentado no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), divulgado pelo Ministério da Educação em abril de 2007.

Esse plano inaugurou um novo regime de colaboração entre o Estado e os entes federados, dando autonomia para os estados e municípios, que aderiram ao *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, elaborarem os seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR).

Nessa direção, o Decreto n. 6.571, de 2008², surge prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e considera o AEE “[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no

¹ Profa. Dra. Centro de Educação / Programa de Pós-Graduação em Educação – UFES.
E-mail: solovic@hotmail.com

² O referido decreto foi revogado e incorporado ao Decreto n. 7.611/11 (BRASIL, 2011).

ensino regular” (BRASIL, 2008a), visando ampliar a oferta aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, considerados como o público-alvo da educação especial, matriculados na rede pública de ensino regular. Para tanto, apresenta as salas de recursos multifuncionais como *locus* preferencial para esse atendimento, considerando-as conforme o Art. 3º, § 1º, “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2008a).

Além disso, é reiterado que a formação dos professores que atuam na educação especial será realizada “[...] 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 [...]” (BRASIL, 1996).

Para Bueno (1999, p. 21), no contexto da discussão sobre a formação de professores, o fato da LDBEN n. 9.293/96 permitir a formação do professor de educação especial em nível médio “[...] expressa a falta de política, clara, consistente e avançada com relação à formação de professores do ensino fundamental, entre eles o professor especializado, em nosso país”, abrindo espaços para uma série de problemas e contradições que sugerem as mais variadas formas de interpretações e de encaminhamentos.³

Conforme Saviani (2009, p. 152), “não se pode dizer que a educação especial não tenha sido contemplada na legislação em vigor [...]”. No entanto, no contexto da resolução CNE/CP n.1, de 15 de maio de 2006, que institui diretrizes nacionais para o curso de graduação em pedagogia – licenciatura, a formação do professor para o atendimento educacional dos estudantes público-alvo da educação especial se constitui como secundária, resumindo-se a um rol de atividades demonstrativas da consciência da diversidade e limitando-se a uma atividade complementar, de caráter opcional, para efeitos de integralização de estudos (SAVIANI, 2009). Nesse sentido, analisa o referido autor: “[...] no que se refere à formação de professores para atuar na Educação Especial a questão permanece em aberto

³ A Lei n. 12.796 (BRASIL, 2013), de 04 de abril de 2013, que alterou a LDBEN n. 9.293/96, manteve a fragilidade a respeito do *locus* de formação do professor de educação especial, reafirmando a possibilidade de que essa formação seja oferecida também em nível médio na modalidade normal com especialização e não apenas no ensino superior com especialização.

[...]” (p. 152), pois o curso de pedagogia, que poderia se constituir o lugar dessa formação não a contempla plenamente.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) destaca que, para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação inicial e continuada conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área (BRASIL, 2008b).

Nesse sentido, a referida política afirma a necessidade de o professor de educação especial ter contemplado, no processo de sua formação, conhecimentos tanto da docência como os específicos relacionados com as necessidades das diferentes crianças que compõem o contexto escolar. Além desses, prevê o domínio de conhecimentos sobre gestão, no intuito de articular as diferentes formas de atendimentos existentes nos sistemas de ensino tendo em vista a intersectorialidade das políticas públicas. Contudo, ainda não faz referência quanto ao lugar dessa formação.

Na Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as diretrizes operacionais para o AEE na educação básica, modalidade educação especial, os artigos 12 e 13 estabelecem as exigências de formação e as atribuições do professor de educação especial que irá atuar no AEE, destacando que, além de ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência, ele deve ter também formação específica para a educação especial.

Por fim, o Decreto n. 7.611/11, no artigo 5, destaca o apoio técnico e financeiro para os estados, municípios e distritos, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Para tanto, elege como duas dessas ações a formação continuada de professores e a formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva.

Contudo, no que tange à formação continuada, as alternativas encontradas pelos professores que atuam nos estados, municípios, distritos e instituições filantrópicas e sem fins lucrativos têm sido os cursos em nível de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade a distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), e na modalidade presencial e semipresencial pela rede nacional de formação continuada de professores na educação básica (Renafor), que visam a apoiar a formação continuada

de professores para atuar nas salas de recursos multifuncionais (SRM) e em classes comuns do ensino regular, em parceria com instituições públicas de educação superior (Ipes).

Entendemos que por muito tempo as formações inicial e continuada do professor de educação especial foram marcadas por práticas que dão ênfase à constituição orgânica do indivíduo, fundamentadas no modelo médico de deficiência, conseqüentemente, na descrença das possibilidades de sua aprendizagem. Nesse sentido, nosso objetivo neste texto é o de analisar a formação do professor de educação especial para o AEE com ênfase nas SRM, no contexto do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), com foco específico na formação desses professores no estado do Espírito Santo (ES).

A PESQUISA DO OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONEESP)

O ONEESP é um grupo de pesquisa em REDE que reúne pesquisadores de instituições de ensino superior brasileiras públicas e privadas, os quais atuam no campo da educação especial vinculados a programas de pós-graduação *stricto sensu*.

No contexto da pesquisa do ONEESP denominada *Observatório Nacional de Educação Especial: Estudo em Rede Nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais das Escolas Comuns*, que visou a uma avaliação de âmbito nacional do programa de implantação de “Salas de Recursos Multifuncionais”, daremos ênfase neste artigo às narrativas referentes à discussão do eixo temático sobre formação, realizado em três dos 11 encontros em formato de grupo focal, com 19 professores de educação especial que atuam em SRM de um dos municípios envolvidos, pertencente à Região Metropolitana da Grande Vitória do estado do Espírito Santo⁴, ocorridos no período de março a dezembro de 2012, na Universidade Federal do Espírito Santo.

⁴ A Região Metropolitana da Grande Vitória, embora ocupe apenas 5% do território capixaba, concentra quase a metade da população do Espírito Santo. Essa região é responsável por 63% do PIB total estadual, considerando-se os valores de 2005, e responde por 65% da arrecadação de ICMS do estado. Divide, desde o período de 2007 a 2012, a concentração econômica de maior atratividade para investimento no estado com as regiões Litorânea Sul e Polo Cachoeiro. Disponível em: <<http://www.ijsn.es.gov.br>>. Acesso em: 26 abr. 2015.

Os professores de educação especial desse município, majoritariamente, são formados em nível superior, em cursos de licenciaturas, especialmente, a licenciatura em Pedagogia. Dez dos professores fizeram o curso de pedagogia e os demais fizeram outras licenciaturas. Todos os professores de educação especial, com exceção de um deles, realizaram de um a até três cursos de pós-graduação *lato sensu* na área de educação/educação especial. Os professores de educação especial têm maior experiência profissional no ensino fundamental, especialmente, nos últimos anos. A maioria deles atende alunos com deficiência intelectual, entre eles os que apresentam a síndrome de Down, e os alunos com TGD que apresentam autismo ou síndrome de Asperger, entre outros.

ACHADOS NO CONTEXTO DO ONEESP SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para a análise das narrativas desses professores de educação especial quanto à formação, optamos em organizá-las observando aspectos a respeito de suas concepções sobre o público-alvo da educação especial, suas necessidades formativas para atendê-lo, a relação com os demais profissionais da escola, com as famílias, as práticas pedagógicas e as condições de trabalho.

Quanto às concepções, percebemos que os professores ainda têm um olhar clínico-terapêutico do aluno público-alvo da educação especial, mas reafirmam o direito desse aluno de estar na escola por força da lei. Além disso, restringem, muitas vezes, a inclusão escolar desse aluno ao fato de ele estar matriculado em uma escola regular. No entanto, criticam o entendimento por parte da escola e dos seus profissionais, de que esse aluno deva ser responsabilidade quase exclusivamente do professor de educação especial. Nesse sentido, evidenciam que a escola não é somente lugar para a socialização desse aluno, sinalizando que a aprendizagem é o sentido do trabalho pedagógico e que a inclusão não é uma escolha e sim um direito do aluno.

Quanto às necessidades formativas, notamos que a formação é entendida como uma obrigação para o exercício da função. A referida formação, contudo, ainda se constitui como uma busca particular do professor por incentivo, muitas vezes, dos colegas e não como uma garantia efetiva do poder público, apesar das ofertas formativas empreendidas pelo

município. Consideram que realizam a formação em virtude de dar continuidade ao conhecimento e por gostar da área. Todavia, muitas vezes, ela surge da necessidade do professor de atender ao aluno público-alvo da educação especial.

No que diz respeito à relação com os outros profissionais da escola entendem que a escola toda necessita se mobilizar a fim de terem uma proposta conjunta para a educação do aluno público-alvo da educação especial. Para tanto, veem como fundamental a divisão do trabalho pedagógico junto a esse público com os demais profissionais da escola. Destacam, entretanto, que os professores regentes das diferentes disciplinas que compõem o currículo básico, muitas vezes, não compartilham a sua ação pedagógica e destinam o atendimento educacional desse aluno ao estagiário, dificultando o trabalho colaborativo na escola. Outro fator que consideram importante é a participação efetiva do pedagogo também nas questões educacionais relacionadas a esse público.

Quanto à relação com a família do aluno público-alvo da educação especial, destacam que os pais, muitas vezes, parecem esperar dos professores uma postura clínico-terapêutica de atendimento educacional semelhante àquela desenvolvida no contexto das escolas especializadas. Destacam a necessidade de os pais participarem mais da vida escolar dos seus filhos e não simplesmente exigirem os avanços cognitivos de grande porte, desconsiderando aqueles que, embora menores, servem de suporte a esses. Por fim, evidenciam a importância da participação da família nos momentos de formação continuada na escola.

Quanto às práticas pedagógicas, entendidas neste artigo pelos aspectos relacionados à avaliação, ao planejamento, à abordagem dos conteúdos e às metodologias de ensino presentes na SRM, na sala comum e em outros espaços dentro e fora da escola, os professores destacam que, geralmente, os professores regentes não organizam a aula de modo que englobe os alunos público-alvo da educação especial. Evidenciam também que necessitam aprender abordagens específicas, técnicas de habilidades de comunicação, Língua Brasileira de Sinais (Libras) etc. para atenderem às demandas desses alunos. Além disso, destacam a dificuldade de planejarem com os professores regentes, especialmente aqueles que atuam a partir do 5º ano do ensino fundamental. Atribuem essa dificuldade ao fato desses

professores acharem que a responsabilidade desse alunado é do professor de educação especial. Revelam que são inúmeras as tentativas de atender as especificidades de aprendizagem desses alunos, sugerindo uma ação pedagógica com base no acerto e erro. Para tanto, os jogos e atividades diferenciadas e/ou adaptadas são acionadas pelos professores visando resolvê-las. Muitas vezes, costumam adquirir materiais com os próprios recursos para auxiliá-los no trabalho pedagógico desenvolvido com esse alunado.

Quanto às condições de trabalho, evidenciam que as SRM e as escolas, de forma geral, têm poucos materiais pedagógicos que auxiliam no AEE ofertado para os alunos público-alvo da educação especial. Nessa análise, dão ênfase à falta de materiais de leitura para a realização de atividades relacionadas ao processo de alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que os conceitos de educação especial, inclusão e atendimento educacional especializado (AEE) se constituem no bojo de um processo histórico de lutas dos movimentos sociais, apesar da manutenção do *status quo* de um sistema capitalista, de caráter neoliberal, que os define e os materializa na sociedade por meio das políticas de inclusão. No entanto, a educação especial, nessa perspectiva, com os recursos e serviços de apoio do AEE, “[...] não serve somente como controle, mas como espaço de construção do conhecimento sobre a experiência educativa, escolar e não escolar das pessoas com deficiência [...] em sua natureza multi, inter e transdisciplinar” (MAGALHÃES, 2011, p. 93).

Nesse sentido, as narrativas desses professores expressam esse contexto ao discutirem o eixo formação, no qual indicam que as práticas ainda estão em processo de reflexão e construção, com vistas a se constituírem como inclusivas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lex**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica.** Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2015.

BRASIL. CNE/CEB. Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 set. 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF: MEC/Seesp, 2008b.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Congresso Nacional. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lex**. Brasília, DF, 4 abr. 2013.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 3, n. 5, p. 7-27, set. 1999.

MAGALHÃES, R. C. B. P. **Educação inclusiva:** escolarização, política e formação docente. Editora: Liber livro, 2011.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

CAPÍTULO II

OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES POR MEIO DO GRUPO FOCAL

Agda Felipe Silva Gonçalves¹

Cacia Scuassante Bolzan²

Marcela Rúbia Tozato³

Francielle Sesana Zuqui⁴

Geovanete Lopes de Freitas Belo⁵

INTRODUÇÃO

Este estudo, que ora se apresenta, configura-se como uma análise do uso da técnica de grupo focal para formação de professor utilizada na pesquisa nacional intitulada “Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns” (ONEESP), iniciada em janeiro de 2011, tendo como principal objetivo a avaliação do Programa de Salas Multifuncionais implantado pelo MEC desde o ano de 2005.

A pesquisa nacional constitui-se em uma rede de colaboração investigativa, desdobrando-se em estudos regionais e locais e totalizando um

¹ Profa. Dra. Centro Universitário Norte do Espírito Santo / Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica-PPGEEB-CEUNES – UFES. E-mail: agdavix@msn.com.

² Professora do Centro de AEE de Linhares. E-mail: bemequer@terra.com.br

³ Pedagoga na rede estadual no município de Linhares. E-mail: rubiatozato@ig.com.br

⁴ Dra. pela Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: franciellezuqui@gmail.com.

⁵ Técnica e coordenadora da Educação Especial da Superintendência Regional de Linhares. E-mail: glfbelo@sedu.es.gov.br

quadro de 60 pesquisadores da rede nacional, 55 pesquisadores integrantes das redes locais, 49 estudantes de pós-graduação, 76 alunos de graduação, 106 gestores de Educação Especial e professores de salas de recursos multifuncionais (MENDES, 2012).

O Estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns (ONEESP) tem como coordenadora geral a professora Enicéia Gonçalves Mendes (UFSCar) e como coordenadoras estaduais as professoras Denise Meyrelles de Jesus (UFES), Sônia Lopes Victor (UFES) e Agda Felipe Silva Gonçalves (UFES-CEUNES). No Espírito Santo, a ação investigativa da coordenação estadual desdobrou-se em três estudos locais, focalizando a região metropolitana da Grande Vitória e a região norte do Estado.

No estudo local referente à região norte do Espírito Santo estão sendo desenvolvidas ações investigativas nos municípios de São Mateus, Linhares, Sooretama, Rio Bananal e Nova Venécia, com a participação de 59 professores das salas de recursos multifuncionais dos municípios envolvidos na pesquisa. A coordenação do estudo da região norte conta com a participação de duas alunas mestrandas do PPGE-UFES, duas pesquisadoras voluntárias do município de Linhares e com a colaboração das gestoras da Educação Especial dos municípios envolvidos na pesquisa.

Assim, este artigo é desenhado a partir de um olhar específico, focalizando os dados conclusivos do ciclo do *Eixo 1- Formação de professores para inclusão escolar*. A discussão aqui apresentada indica a reflexão desse estudo local e de seus pesquisadores, como desdobramento do estudo nacional, incidindo sobre a região norte do Espírito Santo.

É importante salientar que a pesquisa nacional foi organizada em cinco etapas, a saber:

- ◆ Etapa I. Condução dos procedimentos éticos;
- ◆ Etapa II. Caracterização da política de inclusão escolar do município;
- ◆ Etapa III. Caracterização dos indicadores demográficos e educacionais do município;
- ◆ Etapa IV. Estudo do funcionamento das salas de recursos;

- ◆ Etapa V. Enquete com professores das salas de recursos para avaliação da política de salas de recursos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os pesquisadores do estudo local da região norte do Espírito Santo, bem como os pesquisadores da rede nacional, estão vivenciando a quarta etapa da pesquisa, focalizando o estudo do funcionamento das salas de recursos que “[...] prevê metodologia da pesquisa colaborativa e a coleta de dados baseada em entrevista com grupos focais” (MENDES, 2010, p. 7).

A quarta etapa da pesquisa possui três eixos temáticos com perguntas disparadoras de reflexão dentro dos grupos focais: *Eixo 1- Formação de professores para inclusão escolar; Eixo 2- Avaliação do estudante com necessidades educacionais especiais; Eixo 3- Organização do ensino nas salas de recursos multifuncionais e classes comuns*. Os eixos estão sendo trabalhados por meio de grupos focais (GATTI, 2005), com participação dos professores das salas de recursos multifuncionais dos municípios selecionados. Para este artigo, focalizaremos os dados conclusivos do ciclo do *Eixo 1- Formação de professores para inclusão escolar*, que já foi finalizado no estudo local da região norte.

A utilização da técnica do grupo focal para coleta de dados e análise qualitativa em pesquisas na área das ciências sociais e, principalmente, na área da educação tem sido amplamente divulgada. Dessa forma, dentro do nosso estudo, damos destaques às obras de autores que discutem a importância da técnica do grupo focal e a formação do professor, como: Bellotti (2010), Jesus (2006), Gatti (2005), De Antoni et al. (2001), Nóvoa (1995), entre outros.

A utilização do grupo focal possibilita “[...] dar voz aos sujeitos, estabelecer interações entre os mesmos e, subsidiada por suas falas, compreender os sentidos [...]” (BELLOTTI, 2010, p. 38).

OBJETIVOS

Os três eixos temáticos da pesquisa serão objeto de discussão nos grupos focais, tendo como objetivo fomentar a reflexão dos professores participantes do estudo a partir do quadro de indagações que se segue:

- ◆ Como tem sido organizado o atendimento a alunos com idades e deficiências díspares?
- ◆ Que compreensão os professores têm do Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido em SRM?
- ◆ Como ocorre a avaliação dos alunos público-alvo da educação especial para seu encaminhamento às SRM?
- ◆ Qual a formação que apresentam os professores das SRM e como avaliam tal formação?
- ◆ Que relação existe entre o currículo das SRM e das classes comuns que o aluno frequenta?
- ◆ Como os professores têm planejado e desenvolvido o ensino dos alunos com NEE nas salas de recursos?
- ◆ Que possibilidades e limites oferecem as SRM como serviço de apoio para todos os tipos de alunos?

Objetivamos, aqui, focalizar nossas reflexões, indicando a importância do grupo focal na formação do professor. Reflexões essas advindas do estudo local, realizado na região norte do Espírito Santo. Especificamente, focalizaremos o encontro do grupo focal realizado no mês de maio de 2012 que finalizou o ciclo do *Eixo 1*, que teve como temática reflexiva: *Formação de professores para inclusão escolar*. Não abordaremos, no entanto, a análise das respostas às perguntas feitas no eixo temático, assunto que trataremos em artigo posterior. Para efeito didático, abordaremos as percepções dos professores capturadas ao final do encontro, quando expressaram para os pesquisadores seus sentimentos ao participarem da dinâmica do grupo focal.

METODOLOGIA

A equipe coordenadora do estudo local na região norte do Espírito Santo organizou a estrutura do grupo focal em quatro subgrupos, devido ao grande número de participantes da pesquisa, que totaliza 59 professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais dos municípios envolvi-

dos no trabalho. Assim, os professores foram divididos em quatro subgrupos de acordo com os municípios, sendo: Grupo 1- professores do município de Linhares; Grupo 2- professores da rede estadual no município de Linhares; Grupo 3- professores do município de São Mateus; Grupo 4- professores do município de São Mateus e Nova Venécia.

Destacaremos, aqui, as percepções dos participantes do Grupo 3, que reuniu 11 professores das salas de recurso multifuncionais do município de São Mateus pertencentes às redes municipal e estadual de ensino.

A dinâmica do Grupo 3 foi coordenada por três pesquisadoras que gravaram as falas dos professores, bem como atuaram como moderadoras de todo o processo de desenvolvimento do grupo focal durante o ciclo do Eixo Temático 1. No papel de moderadoras, as pesquisadoras propuseram as questões de reflexão do eixo temático aos professores participantes do grupo focal, facilitando os encaminhamentos da conversa coletiva exercendo a função apontada por Gatti (2005, p. 30) de garantir, “[...] de um lado, que os participantes não se afastem muito do tema e, de outro, que todos tenham a oportunidade de se expressar, de participar”.

O grupo de professores foi instigado à reflexão por meio do *Eixo Temático 1* da pesquisa que focaliza a formação do professor. Os professores responderam as perguntas referentes à pesquisa⁶, trocando informações e experiências durante a discussão dentro do grupo focal.

⁶ Eixo Temático 1: Formação de Professores para Inclusão Escolar

1) Como vocês ingressaram nessa área da Educação Especial?

2) Qual foi a formação inicial de vocês?

3) Como foi a formação continuada de vocês?

4) A política de inclusão escolar trouxe ou não novas demandas para a formação dos professores de educação especial? Em caso positivo, quais?

5) Para atuar nas salas de recursos, o professor especializado precisa ou não de formação continuada? Em caso positivo, de quais tipos?

6) Como vocês acham que deve ser a formação inicial de professores de salas de recursos?

7) Como vocês acham que deve ser a formação continuada de professores de salas de recursos?

8) Vocês se sentem aptos a oferecer o AEE em salas de recursos para alunos de qualquer nível de ensino (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior)?

9) Vocês se sentem aptos a oferecer o AEE em salas de recursos para qualquer tipo de aluno (com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação)?

10) Vocês consideram que o papel do professor da salas de recursos está ou não politicamente bem definido? Justifique sua resposta.

11) Você sente desejo ou necessidade de aprender mais sobre seu trabalho? Em caso positivo, que demanda você teria de formação?

12) Você se sente ou não satisfeita com sua escolha profissional? Justifique sua resposta.

Após responderem as perguntas do *Eixo Temático*, sete professores, do grupo de onze, expressaram seus sentimentos em relação à participação na pesquisa do ONEESP, principalmente em relação ao movimento de reflexão ocorrido no grupo focal. Os outros quatro professores manifestaram seus sentimentos por meio de relatos escritos enviados posteriormente aos pesquisadores.

Esse momento de análise, após responderem as perguntas, configurou-se como mais um instrumento de coleta de dados, pois trouxe para nós, pesquisadores do ONEESP, a percepção dos professores acerca da importância da formação continuada e da participação na pesquisa.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

A interlocução dos participantes durante o grupo focal possibilitou aos pesquisadores capturar a percepção dos sentidos construídos por eles sobre a formação continuada, assim como permitiu-nos “[...] compreender com aqueles sujeitos esses sentidos e colaborar para que, pela reflexão, pudessem repensar sua realidade e com ela interagir, buscando possibilidades de mudança” (BELLOTTI, 2010, p. 51).

A análise das falas dos onze professores configurou um quadro de três categorias, a saber:

- ◆ Categoria 1 - Grupo focal como um instrumento de troca de experiências;
- ◆ Categoria 2 - Grupo focal como instrumento de aproximação entre a rede municipal e a estadual;
- ◆ Categoria 3 - Grupo focal visto como momento de reflexão acerca da formação e da prática pedagógica.

Destacamos a seguir a configuração dessas categorias, contemplando as falas e as percepções dos professores acerca da vivência no grupo focal:

CATEGORIA 1 – GRUPO FOCAL COMO UM INSTRUMENTO DE TROCA DE EXPERIÊNCIAS

Nesta categoria os profissionais indicam que a participação no grupo focal possibilitou a troca de experiências entre os participantes⁷, considerando a experiência um enriquecimento de suas práticas, como podemos observar nas falas que se seguem:

Essa troca de experiências enriquece nosso trabalho. (Professora Hana)

A gente vê que não está só, a gente está no grupo, mas pensa que está sozinha, neste momento a gente vê que as angústias são as mesmas e acabamos vendo a saída aqui para algumas situações (Professora Gilda).

[...] e eu acho que essa prática tem que ser constante, pois a gente aprende com a ação do outro e o outro com a nossa ação, vemos que não estamos sozinhos que podemos contar uns com os outros. Isso é muito importante (Professora Nilda).

[...] tivemos o momento para responder ao questionário, momento este que propiciou saber da opinião das colegas (Professora Janete).

Os encontros são muito proveitosos onde os trabalhos estão sendo realizados em grupo. Tivemos a oportunidade de trocar e relatar informações com os grupos dos municípios, que só vem enriquecer nossa prática diária (Professora Soraya).

Podemos inferir, a partir das falas dos professores, que a vivência do grupo focal possibilitou uma formação, uma reflexão por meio das experiências relatadas e compartilhadas. Assim, conforme evidencia Bellotti (2010, p. 39), pudemos observar por meio da vivência do grupo focal que “[...] os encontros se caracterizaram como espaços de formação continuada, de reflexão da própria prática com subsídios para sua reconstrução e ainda como momentos de aprendizagem colaborativa”.

Isso denota a importância que foi dada para o relato de cada um, todos tiveram a oportunidade de responder as perguntas. O ato da fala é um ato de reflexão sobre a pergunta e sobre aquilo que vai ser respondido e isto é profundo e contagiante no sentido de possibilitar a cada participante

⁷ Os nomes dos participantes da pesquisa utilizados neste artigo são fictícios.

mostrar-se como pessoa, como profissional, como sujeito ativo dessa relação social chamada Educação.

Pinel (2011) corrobora essa perspectiva de análise quando nos aponta a importância da escuta no processo de formação do professor:

No vivido na formação de professores por essa via, sentimos estar criando uma “escuta reflexiva de cuidado ao vivido-clínico”, que perpassa (ou deveria) a instituição escolar provocando “modos-de-ser-sendo-no-mundo” alternativos aos sentidos até então. Na nossa práxis em formação docente, isso capturado (compreendido) tende a diminuir preconceitos e estigmas [...] reconhecendo e atuando nas singularidades (das pluralidades) de sujeito (PINEL, 2011, p.175-176).

Entendemos que a experiência vivida no grupo focal favoreceu a reflexão dos participantes, pois se permitiram ouvir e serem ouvidos.

CATEGORIA 2 – GRUPO FOCAL COMO INSTRUMENTO DE APROXIMAÇÃO ENTRE A REDE MUNICIPAL E A ESTADUAL

As falas dos professores nessa categoria indicam que o grupo focal tornou-se um meio de aproximação entre os professores da rede municipal e da estadual, experiência que até então nunca tinham vivenciado.

A escolha dos participantes do grupo focal deve ter um objetivo e também deve ser considerada “[...] tarefa importante, pois devem ter pelo menos um traço em comum para o estudo proposto, sendo que este fator pode influenciar o processo de discussão e o produto dela decorrente” (OLIVEIRA et al., 2008, p. 2).

O processo de discussão e reflexão, dentro do grupo focal, foi rico e podemos observar como isso se evidencia nas falas de duas professoras:

E o que vocês trouxeram nesse encontro, já falei e vou repetir, é esse encontro: município e estado, pois aqui tem uma briguinha... eu nunca tive encontro com elas do município, eu morreria sem saber que elas trabalhavam na educação especial e elas também não sabiam que eu trabalhava com deficiência visual, nem imaginavam que eu trabalho no município há muitos anos, então essa formação que vocês trouxeram está servindo para muita coisa, muita coisa mesmo (Professora Karen).

Esse contato com os profissionais de outras salas de recursos, particularmente eu tive em Nova Venécia, e estou tendo aqui, pois quando tem reunião é somente nos municípios, não temos contato com o estado, com a APAE (Professora Liliane).

Nessa categoria, as falas das duas professoras apontam a necessidade do encontro, da troca entre as redes e sistemas de ensino. No grupo focal, organizamos a participação conjunta dos profissionais das redes municipal e estadual, pois entendemos, como indicam Iervolino e Pelicione (2001, p. 116), que “a coleta de dados através do grupo focal tem como uma de suas maiores riquezas basear-se na tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros indivíduos”.

A aproximação entre os profissionais das duas redes de ensino, dentro da vivência do grupo focal, favoreceu a cada professor conhecer e reconhecer no eu e no outro uma pessoa com dúvidas, frustrações, imperfeições, caminhos, novos caminhos, permitindo ver no outro um companheiro.

CATEGORIA 3 – GRUPO FOCAL VISTO COMO MOMENTO DE REFLEXÃO ACERCA DA FORMAÇÃO E DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Percebemos nessa categoria que houve, por parte de cada professor, uma reflexão mais profunda acerca da sua formação, pois, por meio do grupo focal, os participantes “[...] se dão conta das crenças e atitudes que estão presentes em seus comportamentos e nos dos outros, do que pensam e aprenderam [...] através da troca de experiências e opiniões entre os participantes” (DE ANTONI et al., 2001, p. 41).

Essa reflexão mais profunda acerca da formação é indicada por meio das falas das professoras, participantes do grupo focal, em destaque a seguir:

Esses encontros estão sendo de grande importância [...] Por meio da técnica dos grupos focais com as entrevistas em pequenos grupos foram discutidas informações sobre a formação do professor que proporcionou ao professor examinar suas próprias práticas [...] (Professora Esther).

No estado todo ano eu faço uma capacitação, e o ano que eu falo que não vou, a coordenadora da Educação Especial me dá brigadeiro, eu vou pra Nova Venécia, Vitória, Vila Velha para fazer capacitação. Pelo

município eu nunca podia ir, pois era DT. Eu acho que essa capacitação de vocês, esse encontro, vai acabar com isso (Professora Werusca).

Eu tenho uma angústia muito grande, pois vêm os cursos e às vezes vai até o secretário de educação fazer o curso, mas não convidam nós que somos das salas de recursos (Professora Clotilde).

A minha participação nestes encontros está sendo de grande valia, para somar os meus conhecimentos e repensar meus conceitos como educadora (Professora Irany).

Assim, podemos mais uma vez salientar a importância que foi dada ao ouvir, pois as perguntas eram as mesmas e automaticamente eu ouço o que o outro fala, para reafirmar ou não a minha fala, para refletir sobre aquilo que eu faço e aquilo que eu ainda não faço, e aquilo que não posso fazer.

A vivência do grupo focal facilita organizar a formação continuada numa dimensão coletiva, assumindo a dinâmica da troca de experiências com o propósito de desenvolver uma formação mútua e a valoração do saber dos professores.

Nesse sentido, enfatizamos que é preciso um trabalho de reflexão crítica por parte dos professores sobre suas práticas, o que permitirá “[...] a (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (NÓVOA, 1992, p. 25).

Compreendemos, como Jesus (2006), que a participação do professor em processos de pesquisa e formação reflexiva, como no caso dos grupos focais organizados pelo ONEESP, instiga a busca pelo conhecimento:

Assim sendo, o envolvimento dos profissionais da educação com processos de pesquisa se coloca como uma forma constituidora de uma atitude de investigação, portanto instituinte de uma outra forma de estar na profissão, uma forma de emancipação pelo conhecimento (JESUS, 2006, p. 90).

A prática da escuta dentro do grupo focal configurou-se como um processo de formação, pois os participantes, ao escutarem os seus pares relatando a busca de soluções em torno da mesma luta, de um mesmo co-

tidiano, passaram a refletir sobre suas próprias práticas, instigando, assim, a busca pelo conhecimento.

Nóvoa (1995) indica-nos que é preciso adotar um modelo de formação que considera a parceria entre as universidades e as escolas para que os professores se formem não imitadores de outros professores, não só técnicos, mas criadores, inovadores comprometidos com a Educação. Nesse sentido, o grupo focal organizado pelo ONEESP possibilitou esse tipo de formação.

CONCLUSÕES

A vivência da reflexão desencadeia um movimento de avaliação em relação à prática pedagógica, instigando a descoberta, através de si e dos outros, da construção e desconstrução desse profissional muito novo no cotidiano escolar que é o professor de Atendimento Educacional Especializado.

O professor necessita refletir sobre sua prática e a partir dessa reflexão buscar caminhos teóricos para transformá-la. Entendemos que a participação do professor nas vivências de grupos focais possibilita, indubitavelmente, essa busca para transformar as práticas.

Indicamos, partindo de nossa experiência como moderadoras do grupo focal aqui analisado e como pesquisadoras do ONEESP, que os processos de formação devem privilegiar a reflexão do professor e garantir o debate acerca da atual realidade da escola brasileira.

Entendemos que nesse tipo de formação as discussões se pautam nas questões vivenciadas no cotidiano do grupo, discutindo as dimensões locais que são influenciadas pelas questões do sistema como um todo, numa interação dialética, instigando transformações das práticas e promovendo ações coletivas no processo de inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

- BELLOTTI, A. O grupo focal reflexivo como instrumento metodológico na abordagem histórico-cultural: uma construção possível. In: FREITAS, M. T. A.; RAMOS, B. S. (Org.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010. p. 37-52.
- DE ANTONI, C. et al. Grupo focal: método qualitativo de pesquisa com adolescentes em situação de risco. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 53, n. 2, p. 38-53, 2001.
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Série Pesquisa em Educação, v. 10. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2005.
- IERVOLINO, S. A.; PELICIONI, M. C. F. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Revista da Escola de Enfermagem, USP**, v. 35, n. 2, p.115-121, jun. 2001.
- JESUS, D. M. A inclusão escolar na escola básica: articulando, pela via da pesquisa-ação-crítica, a formação de educadores sujeitos de conhecimento. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 12, n. 23, p. 87-104, jan./jun. 2006.
- MENDES, E. G. **Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns**. Projeto de Pesquisa – Observatório da Educação, edital Nº 38/2010 CAPES/INEP. Brasília, DF, 2010.
- MENDES, E. G. **Relatório parcial 1 de atividades do programa observatório da educação**, Edital 038/2010/CAPES/INEP – Ano base 2011. Brasília, DF, 2012.
- NÓVOA. A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- MENDES, E. G. **Os professores a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- OLIVEIRA, N. A. et al. Contextualizando o grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisa qualitativa. In: XVII CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 17.; ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO, 10., Pelotas. **Anais...** Pelotas: UFP, 2008. p.1-4.
- PINEL, H. “Clínica-Ká”: uma proposta existencial de formação continuada. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Org.). **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, CDV/FACITEC, 2011. v. 1. p.173-188.

CAPÍTULO III

OLHAR AVALIATIVO NA/PARA FORMAÇÃO REFLEXIVO-CRÍTICA DE PROFESSORES: AS IMPLICAÇÕES DO OBSERVATÓRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Camila Helena Rodrigues¹

Denise Meyrelles de Jesus²

INTRODUÇÃO

Temos assistido a um crescimento desenfreado e vertiginoso da era tecnológica na sociedade atual. E esse desenvolvimento tem desencadeado uma produção assombrosa de produtos industrializados e de informações. Grande parcela da população tem acesso a essas informações na mesma velocidade e proporção em que elas são produzidas, o que muitas vezes faz com que uma informação se sobreponha a outra, e, consequentemente, não há aprofundamento, estudos e questionamentos desse *boom* “informativo”.

Segundo Alarcão (2001a), neste contexto de profundas mudanças sociais a educação caracteriza-se como o centro da possibilidade de desenvolvimento do ser humano.

A autora adverte que nós educadores temos uma responsabilidade acrescida na compreensão do tempo presente e na/para a preparação para

¹ Pedagoga pela Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: camilapedagoga-ufes2011@hotmail.com

² Profa. Dra. da Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação / Programa de Pós-graduação em Educação. E-mail: jesudenise@hotmail.com

o futuro, pois compete a nós, professores, a educação das crianças e dos jovens. Esses passam grande parte de suas vidas nas instituições escolares, estas, por sua vez, constituem-se em espaços, em tempos e em contextos de aprendizagem e de desenvolvimento.

Corroborando essas ideias, pensamos que a escola não tem conseguido acompanhar as mudanças ocorridas na sociedade. Em meio à conjuntura de transformação da sociedade, a escola “*não convence nem atrai*. É coisa do passado, sem rasgos do futuro” (ALARCÃO, 2001a, p. 18, grifos nossos).

As escolas ainda estão estruturadas de uma maneira hierárquica, marcada pela disciplinaridade, e, muitas vezes, com metodologias e práticas tradicionais, que não são suficientes para a formação do cidadão reflexivo, político, consciente de seus deveres e fazeres.

Defendemos que *urge* mudar a escola! E, para isso, é “preciso repensá-la, pensando-a em contexto” (ALARCÃO, 2001a, p. 19); enfatiza a autora, no entanto, que não podemos ficar somente no pensar, é necessário que passemos para o plano da ação.

Dessa maneira, entendemos que a escola deve se constituir, se pensar a partir de si própria. Desejamos uma escola reflexiva, constituída por uma organização que se pensa a si própria continuamente, que é capaz de envolver todos aqueles que dela participam em suas decisões e ações.

A escola tem de ser uma outra escola. A escola, como organização, tem de ser um sistema aberto, pensante e flexível. Sistema aberto sobre si mesmo, e aberto à comunidade em que se insere (ALARCÃO, 2003, p. 15).

Nessa conjuntura,

Os professores têm que repensar o seu papel. Se é certo que continuam a ser fontes de informação, têm de se consciencializar que *são apenas uma fonte de informação*, entre muitas outras. Deve, no entanto, salientar-se que seu valor informativo tem níveis diferentes conforme o acesso que os seus alunos puderem ter a outras fontes de informação. É fundamental que os professores percebam esta diversidade (ALARCÃO, 2003, p. 31, grifo nosso).

Daí emerge a necessidade da formação de professores reflexivos, da “formação na ação para a acção, a investigação sobre as práticas” (ALARCÃO, 2001a, p. 29). Alarcão (2003) nos diz que “o professor tem, também ele, de se considerar *num constante processo de auto-formação e identificação profissional*. [...] tem que ser um professor reflexivo numa comunidade profissional reflexiva” (ALARCÃO, 2003, p. 32, grifo nosso).

A autora nos ajuda a refletir sobre a necessidade de repensarmos a profissão ‘*professor*’, advertindo-nos que “os professores precisam urgentemente de se recontextualizarem na sua identidade e responsabilidades profissionais” (ALARCÃO, 2003, p. 32).

Pimenta (1996), em seu estudo sobre a Didática na Licenciatura, analisando as práticas docentes como caminho para se repensar a formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada, trabalha com os saberes da docência e a identidade do professor. Assim, a autora discute que a identidade profissional não é imutável e nem está no exterior pronta a ser adquirida. Mas é

[...] um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta às necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade (PIMENTA, 1996, p. 75).

Para ela, a identidade profissional se constrói

[...] a partir da *significação da profissão*; da revisão constante dos significados sociais da profissão; *da revisão das tradições*. Mas também da *reafirmação de práticas consagradas* culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. [...] Constrói-se, também, pelo *significado que cada professor*, enquanto ator e autor, *confere à atividade docente* no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angustias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua *rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos* (PIMENTA, 1996, p. 76, grifos nossos).

Dialogando com a autora, acreditamos que a identidade docente constitui-se pelo entrelaçamento da significação que os professores dão à profissão, correlacionadas às ações docentes, bem como nas redes de relações entre os profissionais das instituições escolares, visando a uma maior sistematização da profissionalização docente.

Roldão (2007), ao discutir a natureza da construção do conhecimento profissional docente, destaca um caminho para a profissionalização do professorado, dividindo-o em dois processos sociais distintos, mas que se complementam. O primeiro é extrínseco e tem uma natureza político-organizativa, caracteriza-se pela “institucionalização da escola como organização pública, e do currículo que a legitima no plano social” (ROLDÃO, 2007, p. 96). Isso decorre a partir da necessidade de alfabetizar a população e viabilizar um maior grau de politização dessa população. De acordo com Pimenta, é a afirmação social da escola que vai “funcionar como uma alavanca principal [...] do processo gradual de afirmação dos docentes como grupo profissional socialmente identificável” (PIMENTA, 1996, p. 96).

O segundo processo social possui uma natureza intrínseca, estando associado à necessidade de legitimação dos docentes como um grupo social detentor de um *saber distintivo*. Esse processo se concretiza a partir da

[...] afirmação de um conhecimento profissional específico, corporizado, e, por sua vez, estimulado pelo reconhecimento da necessidade de uma formação própria para o desempenho da função, reconhecimento que constitui um dos grandes passos [...] para o reconhecimento social dos docentes enquanto grupo profissional (PIMENTA, 1996, p. 96).

Nóvoa (1995), ao problematizar esse processo da profissionalização docente, ressalta que ele não é linear nem unidirecional. Constitui-se, no entanto, como “um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos [...]. A compreensão do processo de profissionalização exige, portanto, um olhar atento às tensões que o atravessam” (p. 21).

O autor, ao discutir os dilemas da profissão docente, retrata a falta de reconhecimento dessa profissão.

Os professores nunca viram o seu conhecimento específico devidamente reconhecido. Mesmo quando se insiste na importância da sua missão a tendência é sempre para considerar que lhes basta dominarem bem a

matéria que ensinam e possuem um certo jeito para comunicar e para lidar com os alunos. O resto é dispensável (NÓVOA, 2002, p. 22).

De acordo com o Nóvoa (2002, p. 22), essa falta de reconhecimento acaba por produzir o “desprestígio da profissão, cujo saber não tem qualquer ‘valor de troca’ no mercado acadêmico e universitário”.

Percebemos que se agrega a esse desprestígio uma invisibilidade da profissão, provocada pelo silenciamento dos professores. Como nos diz Nóvoa (2007):

Fala-se muito das escolas e dos professores. Falam os jornalistas, os colunistas, os universitários, os especialistas. *Não falam os professores*. Há uma ausência dos professores, uma espécie de *silêncio de uma profissão que perdeu visibilidade no espaço público* (NÓVOA, 2007, p. 9, grifos nossos).

Nóvoa (2007), ao fazer uma análise de documentos (artigos, teses, livros, dentre outros) sobre a formação de professores, constata que há recorrência da utilização dos mesmos conceitos e linguagens, das mesmas maneiras de falar e de pensar os problemas da profissão docente, o que ele denomina como *consenso discursivo*, o qual é

[...] bastante redundante e palavroso, que se multiplica em referências ao desenvolvimento profissional dos professores, à articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, à atenção aos primeiros anos de exercício profissional, à inserção dos jovens professores nas escolas, à ideia de uma formação de professores baseada na investigação, às novas competências dos professores do século XXI, à importância das culturas colaborativas [...] (NÓVOA, 2007, p. 3).

Mesmo havendo um consenso discursivo no que diz respeito à profissionalidade docente, Nóvoa (2007) adverte-nos que o discurso em demasia esconde uma grande pobreza das práticas:

[...] temos um discurso coerente, em muitos aspectos consensual, estamos de acordo quanto ao que é preciso fazer, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer (p. 4).

O autor tece críticas ao processo que invisibiliza aqueles que, segundo ele, devem ser os produtores/construtores da profissionalidade docente – os próprios professores. Partindo dessa perspectiva, “os professores têm que se assumir como produtores da ‘sua’ profissão” (NÓVOA, 1992, p. 17). Assim, o autor acredita que é preciso que haja o regresso dos professores ao centro das preocupações políticas, uma vez que:

Os professores, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção da aprendizagem, mas, também, no desenvolvimento de processos de integração que respondam aos desafios da diversidade e de métodos apropriados de utilização de novas tecnologias (NÓVOA, 2007, p. 2).

O autor enfatiza a necessidade de emergir um processo de construção da profissionalidade docente dentro da profissão, ou seja, é imprescindível que os professores se constituam, que se vejam como partícipes ativos da construção de sua identidade profissional.

Para concretização desse processo é preciso evitar a pobreza de práticas, instaurando, para isso, políticas que reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de atuação, políticas essas que “não transformem os professores numa profissão dominada pelos universitários, pelos peritos ou pela ‘indústria do ensino’” (NÓVOA, 2007, p. 5).

Assim, assinala três medidas que visam à superação dos dilemas que cercam o processo de construção e afirmação da profissionalidade docente. Apresentaremos, de forma sintética, essas três medidas discutidas pelo autor.

Na primeira, prescreve-se que *É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão*. Por meio desta medida, Nóvoa sublinha a necessidade de “os professores terem um lugar predominante na formação dos seus pares” (2007, p. 6). Continuando a discussão, afirma que a mudança necessária nesse cenário só poderá acontecer se ‘a comunidade dos formadores de professores’ e a ‘comunidade de professores’ não se tornarem mais permeáveis e imbricadas. Ou seja, há de se instaurar um diálogo mais próximo entre as Universidades (denominadas como comunidades dos formadores de professores) com os próprios professores (comunidade de professores); diálogo no qual os professores não sejam meros “consumi-

dores” das teorias produzidas pelas Universidades, mas que sejam coparticipantes das pesquisas sobre o seu saber-fazer e também dos processos formativos.

O autor reforça que se faz urgente

[...] devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseados na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão.

Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente (NÓVOA, 2009, p. 6).

Resumindo esta primeira medida, destacamos que é preciso que haja uma maior presença dos professores nas formações de professores, não apenas como formandos, mas, também, como formadores de seus pares.

A segunda medida indica que *É preciso promover novos modelos de organização da profissão*. Ao apresentar essa medida, o autor faz uma discussão interessante, pois, ao discutir a construção de novos modelos de organização da profissão, Nóvoa (2007) perpassa pelo *consenso discursivo* dizendo que muitos desses discursos não se realizarão “se a profissão continuar marcada por fortes tradições individualistas ou por rígidas regulações externas, designadamente burocráticas” (p. 7).

Para essa nova organização da profissão, proposta pelo autor, implica-se reforçar um “sentimento de pertença e de identidade profissional, que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção” (NÓVOA, 2007, p. 8).

Destaca-se, nesse ponto, um conceito que Nóvoa denomina como ‘colegibilidade partilhada’, que se constitui como redes coletivas de trabalho. A colegibilidade partilhada prevê a análise partilhada de práticas, tendo como pressuposto a ideia da docência como coletivo, visando “transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas” (2009, p. 7). Prevê, também, a criação de redes de (auto)formação participada, as quais permitem

[...] compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando (NÓVOA, 1992, p. 14).

Todavia, enfatizamos que, para que esses processos se consolidem, é crucial que haja alterações nas condições existentes nas escolas e nas políticas públicas voltadas aos professores. Pois, sem essas alterações, segundo Nóvoa (2007, p. 6):

É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, inter-pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com esse propósito.

Corroborando essa ideia e buscando um possível diálogo com Alarcão (2001a; 2001b; 2003), trazemos a definição de *escola reflexiva*, proposta pela autora; uma vez que acreditamos que é por meio de uma escola reflexiva que será (é) possível se pensar e concretizar novos/outros modelos de organização da profissão docente. Assim, a autora conceitua a escola reflexiva como uma:

[...] organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo (ALARCÃO apud ALARCÃO, 2001a, p. 25).

E continua dizendo:

É uma escola *que se assume como instituição educativa* que sabe o que quer e para onde vai. Na observação cuidadosa da realidade social, descobre os melhores caminhos para desempenhar a missão que lhe cabe na sociedade. *Aberta à comunidade exterior*, dialoga com ela. *Atenta à comunidade interior*, envolve todos na construção do clima de escola, na definição e na realização de seu projeto, na avaliação da sua qualidade educativa. Consciente da diversidade pessoal, integra espaços de liberdade na malha necessária de controles organizativos. *Enfrenta as situações de modo dialogante e conceitualizador*, procurando compreender antes de agir (ALARCÃO, 2001, p. 26, grifos nossos).

Acreditamos que é preciso que as instituições escolares mergulhem no conceito de escola reflexiva trazido pela autora, pois, como podemos ver, a escola, ao assumir-se reflexiva, constitui-se em um espaço propício para o trabalho coletivo e partilhado, uma vez que as definições, as organizações, as práticas e as avaliações da escola serão realizadas por todos os envolvidos nesse processo, de alunos até a comunidade em torno da escola.

No entanto, Alarcão (2003) nos adverte que a escola reflexiva não pode ser comanda do/pelo exterior, devendo, contudo, se autogerir. A escola reflexiva:

Tem o seu projeto próprio, construído com a *colaboração de seus membros*. Sabe para onde quer ir e avalia-se permanentemente na sua caminhada. Contextualiza-se na comunidade que serve e com esta interage. *Acredita nos seus professores*, cuja capacidade de pensamento e de acção sempre fomenta. *Envolve os alunos na construção de uma escola cada vez melhor* (ALARCÃO, 2003, p. 38, grifos nossos).

Assim, a autora afirma que se quisermos mudar a escola

devemos assumi-la como organismo vivo, dinâmico, capaz de atuar em situação, de interagir e desenvolver-se ecologicamente e de aprender a *construir conhecimento sobre si própria* (ALARCÃO, 2001a, p. 27, grifo nosso).

Dialogando com a autora, acreditamos que a escola reflexiva é instituída pelo pensamento e pela prática reflexivos, os quais se entrelaçam nos diálogos produzidos entre e pelos seus membros (ALARCÃO, 2001a). Assinalamos que escola reflexiva vai ao encontro da concepção apresentada por Nóvoa (2007), sobre a necessidade da construção de novos modelos de organização profissional, pois é por meio desta que é delegada aos professores a responsabilização pela produção de conhecimento sobre as instituições escolares, ou seja, os professores, numa perspectiva que assuma a escola como escola reflexiva, devem ser produtores de conhecimento, pesquisadores da sua prática cotidiana, do seu saber-fazer docente.

A terceira e última medida apontada por Nóvoa (2007) consiste em *reforçar a presença pessoal e pública dos professores*. Enfatiza-se que é preciso que os professores participem ativamente, inserindo-se como pertencentes aos movimentos/processos de mudanças, uma vez que “o sucesso de

qualquer reforma depende do envolvimento activo dos professores no seu desenvolvimento e concretização” (NÓVOA, 2007, p. 8).

A concretização de mudanças impõe, de acordo com o autor, uma abertura dos professores ao exterior, exigindo “uma grande capacidade de comunicação dos professores e um reforço da sua presença pública” (NÓVOA, 1992, p. 8). Ele ainda salienta que é provável que a profissão de professor, ao estabelecer esse vínculo comunicativo com a sociedade, assumindo sua presença pública, torne-se mais vulnerável. Entretanto, ressalta que a sobrevivência da profissão “depende da qualidade do trabalho interno nas escolas, mas também, da sua capacidade de intervenção no espaço público da educação” (NÓVOA, 2009, p. 9). O autor reforça ser a maior visibilidade pública da profissão a condição necessária para a afirmação do seu prestígio e do seu estatuto social.

Retomando o foco do nosso estudo – a formação continuada de professores especializados –, constatamos que a situação da profissionalidade docente, no que tange aos professores “ditos” *professores da Educação Especial*, parece-nos ser ainda mais complexa, devido às peculiaridades da ação desses profissionais.

Esses professores, destinados a dar suporte ao processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, são vistos como *especialistas*, encontrando-se *em separado* nas instituições escolares. Por meio das narrativas dos professores-cursistas, participantes desta pesquisa, houve recorrência nas falas da realização de trabalhos isolados e solitários, uma vez que o trabalho colaborativo³, em parceria entre este profissional e o professor da sala de aula comum, não se efetiva, muitas vezes, devido à falta de (re)conhecimento desse profissional como parte integrante da escola.

Não é esse tipo de organização escolar que admitimos. Apostamos, no entanto, em uma escola reflexiva, que desde a sua organização até a execução da ação propõe um trabalho articulado entre todos os envolvidos no processo, que assume os alunos público-alvo da Educação Especial como alunos da escola, não como alunos dos professores especializados. Assumimos compromisso com uma escola que incentiva e mobiliza seus membros à participação, à co-construção, ao diálogo, à reflexão, à inicia-

³ Ver Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

tiva, à experimentação (ALARCÃO, 2001a, p. 26), escola essa que se vê comprometida com o processo de ensino-aprendizagem e com a garantia de acesso ao currículo, não só para os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, mas também para todos os alunos que nela se inserem.

Nesta pesquisa, percebemos que houve utilização da reflexão como estratégia de formação de professores reflexivo-críticos, por meio da provocação de questionamentos – a partir da bibliografia do curso de formação – bem como pela proposta de que os professores participantes da pesquisa fossem pesquisadores de sua prática cotidiana.

OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: DESDOBRAMENTOS NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Para entendermos em que contexto nosso estudo foi realizado, precisamos compreender o que foi a pesquisa do “Observatório Nacional de Educação Especial” (ONEESP) e seus desdobramentos no estado do Espírito Santo.

O Observatório Nacional caracterizou-se como uma pesquisa que teve como principal objetivo fazer “uma *avaliação* de âmbito *nacional* do programa de implantação de ‘*Salas de Recursos Multifuncionais*’⁴ (SRM) da Secretaria de Educação Especial/MEC” (MENDES, 2010, p. 28, grifos nossos).

Por meio do Observatório buscou-se identificar “em que medida esse tipo de serviço tem servido para apoiar a escolarização de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais? Que limites e possibilidades as SRM oferecem?” (MENDES, 2010, p. 28).

Para a realização/implementação do ONEESP foram selecionados 16 estados brasileiros, 25 pesquisadores (representantes de 22 universidades e 18 programas de pós-graduação). A coordenadora nacional do projeto, professora doutora Enicéia Gonçalves Mendes, propôs, inicialmente, a condução de um estudo em rede, que envolveria estudos locais com pro-

⁴ Esse programa foi implementado no ano de 2005 pela Secretaria de Educação Especial/Ministério da Educação (SEESP/MEC).

fessores de salas de recursos (cada estado, conduzindo a pesquisa de acordo com as suas especificidades) combinados com um estudo nacional do tipo *survey* que pretendeu “coletar dados com uma amostra de 2.500 professores das SRM, através de questionário disponibilizado em sítio de internet” (MENDES, 2010, p. 28).

A equipe coordenadora, no estado do Espírito Santo, foi composta pelas pesquisadoras: Profa. Dra. Agda Felipe S. Gonçalves, Profa. Dra. Denise Meyrelles de Jesus e Profa. Dra. Sonia Lopes Victor, todas vinculadas à Universidade Federal do Espírito Santo.

Houve uma divisão em dois grupos para a realização do estudo, um teve como foco de pesquisa a região metropolitana da Grande Vitória, abrangendo os municípios de Cariacica, Guarapari, Viana, Vila Velha e Vitória, e outro que teve como foco a região norte do estado, englobando os municípios de São Mateus, Nova Venécia, Linhares, Sooretama, Rio Bananal.

Na primeira fase da pesquisa foram especificados três eixos temáticos a serem investigados, são eles:

1. Formação de professores para a inclusão escolar;
2. Avaliação do estudante com necessidades educacionais especiais (NEE);
3. Organização do ensino nas salas de recursos multifuncionais e classes comuns.

No transcorrer da primeira fase da pesquisa as narrativas dos professores especialistas apontavam a necessidade de que houvesse uma continuidade do estudo, dando-se ênfase à formação docente.

Assim, no segundo semestre de 2013, demos início à 2ª fase da pesquisa do Observatório Estadual, no estado do Espírito Santo (ES), cuja pesquisa foi denominada “*Observatório Estadual de Educação Especial: propostas inovadoras pela via da formação continuada*” (OEEES). Os objetivos do OEEES foram delimitados a partir dos objetivos do Observatório nacional.

Nesta fase, trabalhamos com seis professores de cada município, que participaram da primeira fase da pesquisa, perfazendo um total de trinta professores na região metropolitana da Grande Vitória e trinta na

região norte. Tivemos também um outro diferenciador em relação à primeira fase: nesse momento, as ações do OEEES estavam articuladas à Pró-Reitoria de Extensão da UFES, ou seja, o projeto de pesquisa passa a ter um cunho também de extensão universitária.

Por meio da segunda fase da pesquisa pretendia-se:

[...] promover um *processo de grupos de reflexão* direcionado às temáticas que abrangem a escolarização de alunos público-alvo da educação especial, sobretudo ao que diz respeito ao Atendimento Educacional Especializado (DOCUMENTO DO OEEES, 2013)⁵.

Essa segunda fase da pesquisa teve como objetivo geral responder as seguintes perguntas:

Que conhecimentos os professores precisam constituir para a escolarização de alunos, que são apoiados pela modalidade Educação Especial?

Que ações pedagógicas promotoras da inclusão escolar podem produzir esses profissionais, em seus cotidianos de trabalho, a partir da formação continuada? (DOCUMENTO DO OEEES, 2013).

Optou-se a por uma pesquisa do tipo colaborativa, utilizando a conceituação de Lieberman (1986), que argumenta que “pesquisa colaborativa significa fazer pesquisa ‘com’ os professores e não ‘sobre’ eles” (LIEBERMAN, 1986; DOCUMENTO DO OEEES, 2013). Assim, os trabalhos foram realizados mediante a organização de grupos e sob a forma de grupos focais e de trabalhos coletivos, tendo quatro eixos norteadores:

- ◆ Primeiro eixo: Constituição da proposta de trabalho da pesquisa/formação “*Observatório Estadual de Educação Especial: propostas inovadoras pela via da formação continuada*”;
- ◆ Segundo eixo: Realização dos encontros de formação a partir da proposta de trabalho constituída pelos professores de Educação Especial e pela equipe de pesquisadores;
- ◆ Terceiro eixo: O acompanhamento das ações pedagógicas dos professores;
- ◆ Quarto eixo: Realização de um Colóquio de Educação Especial.

⁵ Neste trabalho utilizamos documentos do OEEES que não foram publicados. A utilização dos mesmos foi autorizada pela coordenadora estadual da pesquisa.

Acreditamos, assim, que o Observatório Estadual se caracterizou tanto como uma pesquisa quanto como uma ação Universitária de formação continuada com professores especializados que atuam em salas de recursos multifuncionais, visando a uma formação reflexivo-crítica desses professores para uma educação inclusiva.

Voltando-nos para nossa pesquisa, que tem por objetivo acompanhar as implicações do Observatório Estadual de Educação Especial na formação reflexivo-crítica de professores especializados, este estudo assume uma abordagem qualitativa, tendo como técnica de pesquisa o estudo de caso do tipo etnográfico.

André (2005) nos diz que a decisão de quando e para que usar o estudo de caso etnográfico depende dos objetivos e do problema formulado pelo pesquisador. Assim, ao delimitarmos nosso problema de investigação, acreditamos que nossa pesquisa se aproxima/caracteriza como um estudo de caso do tipo etnográfico, tendo como sujeitos trinta professores especializados.

EM DIÁLOGO COM OS PROFESSORES ESPECIALIZADOS

Por meio do acompanhamento presencial dos encontros de formação continuada de professores especializados, desencadeados pelo OEEES, buscamos desenvolver uma avaliação qualitativa da formação considerando a percepção dos professores, bem como, analisar o processo formativo por meio das avaliações e das narrativas dos participantes da pesquisa-formação.

Tendo como premissa a defesa de uma escola que se constitui como *escola reflexiva* (ALARCÃO, 2001a; 2001b; 2003), emerge, assim, a necessidade da formação de professores reflexivo-críticos.

Destacamos, como ponto positivo, que as necessidades dos formandos foram tomadas como ponto de partida, como norteadoras do currículo e das práticas formativas da pesquisa-formação, contribuindo para que os professores se tornassem protagonistas, coparticipantes no/do processo formativo. Corroborando essas ideias, Jesus (2005) afirma que, se quisermos uma escola inclusiva, “precisamos pensar com o outro, preci-

samos de um constante processo de reflexão-ação-crítica dos profissionais que fazem o ato educativo acontecer” (JESUS, 2005, p. 206).

Outro ponto que destacamos, são as implicações do processo formativo promovido pelo Grupo-UFES na prática cotidiana, na formação dos professores e em movimentos de mudanças no interior das escolas, por meio do pensamento reflexivo-crítico dos professores participantes.

Da análise dos questionários emergem duas categorias, que são: 1. Professores pesquisadores de sua prática docente; 2. Professores como mediadores de formação.

Um das primeiras proposições do Grupo-UFES aos professores foi que eles buscassem realizar possíveis articulações entre sua prática cotidiana e a bibliografia do curso de formação continuada, fazendo o registro desse diálogo em forma de Diários Reflexivos. Observamos que os professores aceitaram essa proposta e buscaram vivenciar as imbricações da teoria em sua prática, como podemos ver nas seguintes narrativas:

As teorias expostas serviram para re-pensar a minha prática, favorecendo, assim, para mudanças (Professora Marta)⁶.

As teorias estudadas ampliaram minhas reflexões em torno dos meus fazeres pedagógicos junto aos alunos e outros profissionais, possibilitando uma reestruturação de minhas práticas (Professora Laura).

Percebemos que houve muitas possibilidades de fazer dialogar teoria e prática e que os conteúdos discutidos no decorrer do curso contribuíram para dar sustentabilidade ao trabalho pedagógico de alguns professores e também para modificar ou aperfeiçoar a prática docente. Nóvoa (2002, p. 64) diz que a formação de professores passa por processos de investigação, diretamente articuladas com as práticas educativas.

Acreditamos que, ao buscarem a concretização dessa proposta e fazendo o registro contínuo dessa articulação teoria-prática, os professores puderam sistematizar não só o seu fazer, mas, também, saberes – conhecimento! Segundo Nóvoa (2002):

⁶ Ressaltamos que os nomes utilizados não correspondem aos nomes reais dos participantes, sendo, assim, nomes fictícios.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (p. 57).

Dialogando com Nóvoa (2002), acreditamos que os professores devem possuir capacidades de autodesenvolvimento reflexivo, para que “sirvam de suporte ao conjunto de decisões que são chamados a tomar no dia-a-dia, no interior da sala de aula e, no contexto da organização escolar” (p. 37).

A segunda categoria, *Professores como mediadores de formação*, constitui-se como uma aposta do Grupo-UFES em uma formação de professores para que eles se tornem formadores/mediadores da formação de seus pares nas escolas, redes e municípios.

A efetivação dessa proposta pode ser confirmada nas falas dos professores.

O curso me possibilitou uma ampliação de saberes e olhares em torno dos processos de inclusão, o que tive a oportunidade de compartilhar com os demais profissionais da escola em que atuo (Professora Laura).

O município “X” já proporciona a todos os professores de Sala de Recursos a oportunidade de participar dos diversos momentos de formação na rede municipal como formadores em sua área de atuação específica (Professor Fábio).

Sim, o conhecimento sempre é utilizado em nosso dia-a-dia na escola e na última formação contribuimos falando da importância do atendimento e a atenção aos alunos em suas individualidades/peculiaridades inclusive os com deficiência (Professora Caroline).

Já estamos “multiplicando” com nosso município, aos colegas de professores de SEM. Talvez, teoricamente, não estejamos totalmente preparados, mas nos encontros do ONEES/OEESP, aprimoramos nossa capacidade de questionar, não concordar prontamente com tudo, a refletir. Observamos que, apesar de muitos professores terem conseguido implementar momentos de formação de seus pares, alguns relataram que encontraram dificuldades impostas pelas instituições escolares (Professora Joana).

Observamos que, apesar de muitos professores terem conseguido construir momentos de formação de seus pares em seus locais de trabalho,

alguns relatos mostram que houve barreiras impostas pelas instituições escolares, como declarado nas narrativas que se seguem.

Embora as temáticas estejam de acordo com as nossas necessidades, ainda não houve possibilidade de mediar esse processo de formação. Mas, está proposto para outro momento (Professora Mariana).

O curso nos dá embasamento teórico para mediar os assuntos de Inclusão no ambiente de trabalho, porém a escola não nos possibilita este espaço-tempo de formação continuada (Professora Letícia).

Em seus estudos, Nóvoa (2002) problematiza esse fechamento das escolas às ações advindas da construção de conhecimentos dos seus professores.

A organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e a sua formulação teórica (NÓVOA, 2002, p. 58).

Afirmamos ser impossível haver mudanças na organização escolar se não houver empenho dos professores, e o inverso também é verdadeiro.

Os professores não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projetos (NÓVOA, 2002, p. 60).

Concordamos com Nóvoa (2002) ao dizer que formação contínua de professores não se faz antes da mudança, mas “faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura aqui e agora dos melhores percursos para a transformação da escola” (p. 60). Ou seja, a formação continuada deve ser entendida como uma dos componentes da mudança.

O autor discute, ainda, a necessidade da concepção de formação continuada como um processo permanente, contínuo no cotidiano dos professores e das escolas para que se estabeleçam práticas de formação continuada centradas nas escolas.

A formação contínua deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como

uma função que intervém à margem dos projectos profissionais e organizacionais (NÓVOA, 2002, p. 61).

Outra ação realizada neste estudo foi a análise dos Diários Reflexivos (DR), pautada nos estudos de Sá-Chaves (2004). A partir deles, obtivemos três grandes categorias: I. Autorreflexão; II. Interlocação do aporte teórico-metodológico do curso com a prática; III. Proposição de mudança.

Segundo Sá-Chaves (2004) os portfólios-reflexivos⁷ são:

[...] instrumentos de *diálogo entre formador e formando(s)* que não são produzidos no final do período para fins avaliativos, mas são continuamente (re)elaborados na ação e partilhados por forma a recolherem, em tempo útil, outros modos de ver e de interpretar que facilitem ao formando uma ampliação e diversificação do seu olhar, forçando-o à *tomada de decisões*, à necessidade de *fazer opções*, de julgar, de *definir critérios*, de se deixar invadir por dúvidas e por conflitos, para deles poder *emergir mais consciente*, mais informado, *mais seguro de si* e mais tolerante quanto à hipóteses dos outros (p. 15, grifos nossos).

De acordo com a autora, os portfólios-reflexivos, além de serem uma possibilidade de diálogos entre formandos e formadores, constituem-se, também, como um instrumento de diálogo do formando consigo mesmo, pois “constituem-se como uma longa, longa carta sempre enviada (a si próprio e ao formador)” (SÁ-CHAVES, 2004, p. 15).

Na categoria I, buscamos perceber se os professores, durante a escrita dos DR, refletiram sobre si mesmos, em um movimento de olhar para si, de si, ou em outras palavras: autorreflexão. Sá-Chaves (2004) nos ajuda a compreender que autoavaliação/reflexão é um nível que compõe a sistemática da lógica reflexiva dos DR. A autora descreve:

⁷ No curso de formação continuada de professores, trabalhamos com a ideia de diários reflexivos. Ao buscarmos um aporte teórico para dialogarmos com essa proposta, utilizamos os estudos de Sá-Chaves, que utiliza portfólios-reflexivos como estratégia de formação de professores. Salientamos que, apesar da nomenclatura ser diferente, ambos os instrumentos possuem as mesmas características. Assim, neste texto, utilizaremos as ideias da autora para fundamentar nossas discussões, entretanto, não usaremos o termo utilizado por ela (portfólios-reflexivos), mas sim, o termo Diário Reflexivo.

Reflexão sobre si próprio, questionando os seus próprios papéis, funções desempenhos e concepções. Tornando-se concomitante actor, sujeito reflexivo e objecto da própria reflexão (SÁ-CHAVES, 2004, p. 22).

Nos diários analisados constatamos que os professores-cursistas exercitaram a autorreflexão, como podemos ver na seguinte passagem do DR.

[...] percebemos que muitas vezes, o nosso trabalho com o aluno especial nos traz angústia e as reflexões do dia contribuíram para lembrar-nos que estamos em meio a um processo. Precisamos sim, melhorar o nosso “fazer” [...] Será que em minha abordagem com os alunos eu estou encorajando-o ou desanimando-o? [...] Como melhorar minha prática? (DR. profa. Joana, 23-24 nov. 2013).

A autorreflexão também foi encontrada em outros diários reflexivos:

Isto me remete a pensar sobre o que faço, para que faço? Percebo que minha resposta a estes questionamentos precisa se debruçar no contexto da realidade da minha prática e também como eu a teorizo nos enlaces destas experiências [...] Que dor quando ouço “faço em respeito a sua pessoa professora R.” Justamente neste exato *instante reflexivo estou num recuo para tentar encontrar o outro*. Ou melhor, o meu colega de trabalho (DR, 1, profa. Sara; s/d, grifos nossos).

Nos perguntamos então: o que impede a realização de avaliações e mediações processuais por parte do professor regente? Podemos dizer que o impedimento muitas vezes não está na burocratização do processo e nem no engessamento do processo esperado pelo sistema, mas, sim, no descrédito do professor PA com o aluno especial (DR, profa. Laura; mar. 2014).

Na segunda categoria, *Interlocução do aporte teórico-metodológico do curso com a prática docente*, buscamos demonstrar os possíveis diálogos, construídos pelos professores, que articulassem as teorias estudadas na formação com a prática cotidiana.

Sá-Chaves (2004, p.14) nos ajuda a compreender as contribuições da reflexão-crítica sobre a ação-prática, assim, destaca que:

[...] a reflexão sobre a prática permite revelar aspectos ocultos na própria experiência (ou que durante ela não foi possível ter em atenção) ela não foi nova informação, esta pode *permitir um novo olhar*, com o qual se torna possível *revisitar essa experiência e apreciá-la de novo*, desenvolver *novas compreensões*, insights que, caso se queira (ou possa), se poderá fazer *intervir em actividades futuras* (grifos nossos).

Dialogando com a autora acreditamos que os DR contribuíram na formação continuada dos professores especialistas à medida que trouxeram a necessidade de reflexão constante, fazendo diálogos entre a teoria estudada e o fazer (prática) cotidiano no interior das escolas.

Identificamos que muitos professores conseguiram promover esse diálogo:

Em nossa escola estamos vivendo questões que têm desestabilizado e angustiado os professores em seus fazeres. Muitas angústias são divididas pelos professores com seus pares em torno das *impossibilidades vividas no cotidiano da escola*, impossibilidades que giram em torno da gestão escolar e interferem sobremaneira nos fazeres pedagógicos. Em meio a essas angústias levantamos *a importância de articularmos ações e pensamentos* dos diferentes profissionais para *modificarmos a realidade* abrindo-se assim *múltiplas possibilidades* (DR, profa. Laura, abr. 2014, grifos nossos).

A narrativa da professora retrata exatamente o que Sá-Chaves (2004) diz sobre a reflexão da ação, da prática. Identificamos que a professora relata angústias que têm sido vivenciadas em seu cotidiano escolar, sem deixar, no entanto, que estas paralisem as possibilidades de trabalho com o aluno público-alvo da educação especial. Ao contrário, a professora relata que, em meio a essas dificuldades, é preciso fazer articulação entre ações e pensamentos dos diferentes profissionais que atuam na escola, tendo em vista modificar a realidade vivida.

A terceira e última categoria elencada para análise dos DR intitula-se *Proposição de mudança*. Com ela, procuramos identificar nos relatos dos professores-cursistas indícios que pudessem evidenciar possíveis mudanças desencadeadas a partir da pesquisa-formação.

Por meio da análise, percebemos que os diários reflexivos trazem apontamentos de mudanças ocorridas no cotidiano escolar, bem como no próprio docente, por meio da apropriação do conhecimento abordado no aporte teórico do curso.

Chegamos ao final do ano modificando ações por parte da escola e principalmente por parte da professora regente que apresenta um deslocamento do descrédito/invisibilidade em torno do aluno para assumir, mesmo que timidamente, ele como parte da turma e ressaltando os avanços do mesmo na linguagem, interação, aprendizagem e desenvolvimento (DR. profa. Laura, nov./dez., 2013).

Em suma, consideramos que a proposta de escrita dos Diários Reflexivos, contribui na/para formação continuada dos professores, pois por meio desse instrumento os professores estabeleceram momentos de diálogos e reflexões consigo mesmos, de seu fazer docente, da ação e da prática cotidiana, articulando, sempre que possível, com aportes teóricos.

CONSIDERAÇÕES

Entendemos que o Observatório caracterizou-se, nessa segunda fase, como uma pesquisa-formação, que proporcionou movimentos de formação continuada, por meio de processos reflexivo-críticos, a professores especializados que atuam na modalidade de Educação Especial. Ressaltamos que a segunda fase do Observatório se constituiu a partir de demandas levantadas pelos professores que participaram da primeira fase da pesquisa. Eles, por meio de suas narrativas, expressaram o desejo e a necessidade de continuidade das ações do Grupo-UFES, pela via do OEEES, promovendo, então, uma formação continuada sistematizada.

Assim, compreendemos que, ao organizar e materializar o curso de formação continuada de professores, a Universidade, representada pelo Grupo-UFES, assume seu papel de instituição fomentadora de formação continuada de professores sob a perspectiva reflexivo-crítica e, por meio da Extensão Universitária, cumpre seu papel político e social frente à sociedade.

Vislumbramos, também, e de maneira especial, as implicações do processo formativo promovido pelo Grupo-UFES na prática cotidiana,

na formação dos professores e em movimentos de mudanças no interior das escolas, por meio do pensamento reflexivo-crítico dos professores participantes. Concluímos este estudo acreditando que é possível (re)pensar a formação continuada de professores, assumindo-os partícipes de todo o processo e para, além disso, formá-los para que se constituam formadores de seus pares.

Finalizando nossas considerações sobre a pesquisa-formação do *Observatório Estadual de Educação Especial*, desenvolvida pelo Grupo-UFES, os professores-cursistas, por meio de conversas informais, e nós, também, destacamos a necessidade de continuidade de ações formativas promovidas pela Universidade, por meio das quais os professores assumem-se como copartícipes do processo formativo, envolvendo-se como protagonistas de sua formação e autoformação.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. A escola reflexiva. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001a. p.15-30.
- ALARCÃO, I. Introdução. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001b. p.9-14.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ANDRÉ, M. E. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: mec/seesp, 2008.
- JESUS, D. M. Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e a educação inclusiva. In: JESUS, D. M. BAPTISTA, C. R. VÍCTOR, S. L. (Org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: EdUFES, 2005. p.203-218.
- LIEBERMAN, A. Collaborative research: Working with, not working on... **Educational Leadership**, v.43, n.5, p.29-32, 1986.
- MENDES, E. G. **Observatório nacional em educação especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns**. Projeto de pesquisa – Observatório da Educação, edital n. 38/2010. CAPES/INEP. Brasília, DF, 2010.

- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p.13-33.
- NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.
- NÓVOA, A. O regresso dos professores. **Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida**. Conferência. Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa, 27-28 set. 2007. Disponível em: <<http://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionova.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2014.
- NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, A. (Org.). **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2014.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, v.22, n.2, jul./dez. 1996.
- SÁ-CHAVES, I. **Portfólios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão**. 2. ed. Aveiro: Universidade, 2004.
- ROLDÃO. M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. v. 122, n.34, p.94-103, 2007.

CAPÍTULO IV

OBSERVATÓRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: DIÁRIOS REFLEXIVOS COMO DISPOSITIVO À FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES ESPECIALIZADOS

Lucas Novaes Santos¹

Carline Santos Borges²

Sonia Lopes Victor³

INTRODUÇÃO

A Educação Especial, ao longo dos anos, fortaleceu-se enquanto modalidade de ensino por meio de políticas públicas que respaldaram sua consolidação. A partir da década de 1990, com o advento dos movimentos internacionais que visavam à inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial⁴ nas escolas regulares, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), as ações políticas em prol da inclusão escolar foram desencadeadas.

Observamos que as políticas nacionais mais recentes para a Educação Especial, enfocando a inclusão escolar dos estudantes público-

¹ Graduando Letras-Inglês. E-mail: novaes_lucas@hotmail.com.

² Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: carlineborges@hotmail.com

³ Profa. Dra. do Centro de Educação / Programa de Pós-graduação em Educação. E-mail: sonia.victor@hotmail.com

⁴ Neste texto, usaremos o termo público-alvo da Educação Especial para fazer referência 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" (BRASIL, 2008a), publicado em 2008, pela Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação/Brasil.

-alvo da Educação Especial, trazem para o debate educacional as condições da escola pública para promover o processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos (BRASIL, 1996; 2001; 2006; 2008b; 2009; 2011). Para a implementação da inclusão é proposto o Atendimento Educacional Especializado⁵ a ser realizado, principalmente, em Salas de Recursos Multifuncionais, no contraturno escolar, o que justifica investigações que analisem os diversos aspectos relacionados a essa modalidade de ensino e os desdobramentos ocasionados pela inclusão no âmbito escolar. Não se pode deixar de considerar a importância da formação inicial e continuada de qualidade dos professores de educação especial.

A partir desse contexto surgiu o Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns (ONEESP), sob coordenação geral da Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes, da Universidade Federal de São Carlos, que objetivou realizar um mapeando a respeito das salas de recursos multifuncionais (SRM), no intuito de compreender em que medida esse tipo de serviço tem apoiado a escolarização de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais. Que limites e possibilidades as SRM oferecem? Para responder a essas questões 25 pesquisadores provenientes de 16 estados brasileiros, representantes de 22 universidades e de 18 programas de pós-graduação, fizeram parte desta pesquisa, incluindo a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

O ONEESP no Espírito Santo é coordenado por três professoras da Universidade Federal do Espírito Santo: Profa. Dra. Denise Meyrelles de Jesus, Profa. Dra. Sonia Lopes Victor e Profa. Dra. Agda Felipe Silva Gonçalves. No referido estado, o ONEESP teve um desdobramento específico: o Observatório Estadual de Educação Especial do Espírito Santo (OEEESP), no qual a pesquisa teve como metodologia a pesquisa-formação.

⁵ No documento *Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado*, publicado em 2006, 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).

Para tanto, realizou-se os encontros de formação continuada que tiveram a duração de seis meses.

Durante os encontros do OEESP, 62 professores dos municípios participantes puderam acompanhar aulas expositivo-dialogadas que abarcaram temáticas como a avaliação, o currículo, o uso de tecnologia assistiva e a intersetorialidade presente entre a seguridade social, a educação e a saúde pública, além de outros temas que perpassam a Educação Especial.

Os encontros foram realizados nas dependências da Universidade Federal do Espírito Santo e tiveram o acompanhamento de tutores (alunos(as) da Pós-Graduação em Educação, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES). Os professores, por sua vez, além de participarem dos encontros mensais (durante dois dias da semana), produziram diários reflexivos na tentativa de articular teoria e prática. Vislumbramos, nos diários reflexivos, a possibilidade da reflexão sobre o vivido e o desencadeamento de outro possível saber-fazer. Nessa direção, o presente artigo tem por objetivo evidenciar a contribuição da formação continuada na prática pedagógica dos professores especializados por meio dos diários reflexivos.

FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA: O QUE NOS EVIDENCIAM OS DIÁRIOS REFLEXIVOS?

A partir da análise dos diários reflexivos podemos observar que os professores especializados buscaram relatar, em forma de síntese, o que lhes tocaram nas aulas expositivo-dialogadas, bem como realizaram uma reflexão sobre o vivido na escola a partir das referidas aulas. Partiremos dessa análise para desenvolvermos este subitem.

Acreditamos que a síntese das aulas trazidas pelas professoras nos diários reflexivos vai além de descrever a aula, uma vez que Larrosa (2002) nos ensina sobre experiência vivida, ou seja, as professoras relataram o que as tocaram.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acon-

tece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (LARROSA, 2002, p. 21).

Nessa perspectiva, o professor Y expõe a sua articulação entre os momentos vivenciados na formação continuada e a vivência na escola como professor especializado, conforme excerto:

[...] quando professora Denise menciona Meirieu (2002/2005) me veio a sensação fortíssima de querer fazer algo POR, haja vista que segundo este autor a escola deve ser aberta para todos e estar aberta pressupõe uma mudança que será geradora de atitudes: uma escola partilhadora. E, para complementar, Santos (2007) nos ensina que devemos desenvolver subjetividades rebeldes e, com isso, me encheu de entusiasmo, pois sabemos o quanto é difícil ser um profissional itinerante (como no meu caso específico) e ter que “convencer” o regente de classe e até mesmo o pedagogo sobre a importância no atendimento dos alunos com indicativos de AH/SD. Ou melhor, fazer com que estes atores saibam identificar para que eu possa desenvolver o meu trabalho. Esta é uma questão problematizadora! E a solução? Seria operacionalizar estes profissionais por meio de capacitação! Isto me faz vislumbrar novas possibilidades para um trabalho mais efetivo para o ano de 2014 (DIÁRIO REFLEXIVO – PROFESSOR Y).

Podemos observar que o professor Y a partir da formação continuada refletiu sobre a sua prática pedagógica na escola no intuito de fazer algo pelos alunos e fomentar a formação continuada em contexto para pensar ações para todos os alunos. Ressaltamos que, assim como a formação continuada do Observatório Estadual de Educação Especial do Espírito Santo, a formação continuada em contexto a ser desencadeado pelos professores especializados nas escolas estará vinculada a “[...] uma intencionalidade, a uma política, a uma epistemologia, a pesquisas aprofundadas dos saberes pedagógicos [...]” (FRANCO, 2012, p. 167).

Os diários reflexivos evidenciam, também, a autorreflexão dos professores especializados, ou seja, como as aulas expositivo-dialogadas fomentaram a reflexão dos professores sobre as suas próprias práticas pedagógicas. O professor X narra:

[...] isto me remete [a partir das reflexões das aulas expositivas-dialogadas] a pensar sobre o que faço, para que faço e por que faço?

Percebo que minha resposta a estes questionamentos precisa se debruçar no contexto da realidade da minha prática e também como eu a teorizo nos enlaces destas experiências. A princípio, eu preciso acreditar na educabilidade do outro. Pois, se assim não for, renuncio a possibilidade que o outro me oferece de encontrar ações possíveis dele adquirir o conhecimento. Mas, não basta que eu apenas acredite, é urgente convencer meus colegas de trabalho que esse sujeito percorre trilhas sinuosas. Que tensão! Assim emerge a resistência do outro ao projeto educativo sugerido pelas pistas dadas pelo aprendiz e que respeite sempre sua possibilidade e interesse (DIÁRIO REFLEXIVO – PROFESSORA X).

O relato do professor X sinaliza a importância do professor ser pesquisador da sua própria prática, no intuito de potencializar o seu saber-fazer tendo como premissa a educabilidade de todos os alunos. Observamos que esse movimento de autorreflexão partiu da articulação entre a teoria e a prática, ou seja, os momentos de formação continuada fomentaram essas reflexões dos professores no momento de escrita dos diários reflexivos.

Apostamos, assim, que “[...] se não houver o exercício da práxis que renova e rearticula a teoria e a prática, não haverá espaço para a construção de saberes [...]” (FRANCO, 2012, p. 186). Desse modo, o Observatório Estadual de Educação Especial do Espírito Santo buscou por meio da formação continuada e dos diários reflexivos articular a teoria e a prática para que, assim, os professores especializados pudessem construir novos saberes-fazer na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a análise dos diários reflexivos evidenciamos a importância da formação continuada que tenha como finalidade a articulação entre teoria e prática para que se renovem os saberes-fazer dos professores, bem como possam construir novos outros saberes.

Observamos durante o texto que os professores partiram do que foi trabalhado nas aulas expositivo-dialogadas para pensarem no que podiam realizar na escola em que atuavam. Esse movimento, segundo os diá-

rios reflexivos, proporcionou outras dinâmicas na escola, como, por exemplo, a formação continuada em contexto.

Almeida (2008, p. 08) expõe que as “[...] reflexões e análises do processo de pesquisa evidenciam a importância da colaboração entre todos os envolvidos no fazer educativo, bem como a implementação de grupos auto-reflexivo-críticos como possibilidade de efetivação e ressignificação da formação continuada em contexto [...]”. Enceramos esta discussão concordando Barbier (2004) que, evidentemente, não se trata de se impor com nossas técnicas, com nosso conhecimento, “mas de estar à escuta e de entrar nesse processo de “troca simbólica” [...]” (p. 128).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L. de. **Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo**: possibilidades de construção de uma prática inclusiva. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação/PPGE, 2004.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2004. v.3.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 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, DF, 14 de set. 2001. Seção 1E.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Sala de recursos multifuncionais**: espaço para o atendimento educacional especializado. Brasília, DF: SEESP/MEC, 2006. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/nre/umuarama/arquivos/File/sala_rec_mult.PDF>. Acesso em: 20 fev. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: SEESP/MEC, 2008a.

BRASIL. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 set. 2008. 2008b.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2 de outubro de 2009, Seção 1.

BRASIL. Decreto n. 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, DF, 18 nov. 2011, Seção, 1.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

LARROSA, B. J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Trad. João Wanderley Geraldi. São Paulo: UEC, 2002.

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.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração de Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2013.

CAPÍTULO V

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ONEESP EM CONTEXTO

Amanda Costa Camizão¹
Vivia Camila Côrtes Porto²

INTRODUÇÃO

O território da formação é habitado por atores individuais e coletivos, constituindo processos de construção histórica e social. Nesse processo, lutas são travadas, gerando dispositivos que podem (ou não) inovar o interior da escola.

Este trabalho se insere no contexto do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) cujo foco é a produção de estudos integrados sobre políticas e práticas direcionadas para a questão da inclusão escolar na realidade brasileira. Nesse sentido, os seus integrantes realizaram uma pesquisa denominada *Observatório Nacional de Educação Especial: Estudo em Rede Nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais das Escolas Comuns*, visando a uma avaliação de âmbito nacional do programa

¹ Aluna do Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE – UFES), linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas. E-mail: amanda.ufes@gmail.com

² Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE – UFES), linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas. E-mail: viviaccporto@hotmail.com

de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), estabelecido pela Secretaria de Educação Especial³ do Ministério de Educação em 2005.

O estudo foi realizado em diversos Estados brasileiros, dentre eles o Espírito Santo, envolvendo vários professores de educação especial que atuam em SRM. Esses profissionais se reuniram, periodicamente, para discussão de três eixos temáticos, a saber: formação de professores; avaliação para identificação, diagnóstico e apoio; e a organização do atendimento educacional especializado (AEE) ao público-alvo da educação especial na escola regular. Esses eixos foram definidos a partir de um levantamento feito e apresentado no projeto do ONEESP, que os considera como sendo os “[...] três grandes problemas que identificamos na atual política de inclusão escolar” (MENDES, 2010, p. 16).

No estado do Espírito Santo foram constituídos 11 encontros por município, abrangendo dez redes municipais de ensino, cinco localizadas na região metropolitana da Grande Vitória e as demais na região norte do Estado, envolvendo 139 professores de educação especial que atuam em SRM. Na região metropolitana, o estudo se desenvolveu de março a dezembro de 2012 e, na região norte, de dezembro de 2011 a dezembro de 2012.

O estudo se organizou por meio de grupos focais, sendo que os encontros realizados na região metropolitana aconteceram no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, enquanto os da região norte foram realizados no Centro Universitário do Norte do Espírito Santo (CEUNES) e, em alguns momentos, nas sedes das Secretarias Municipais de Educação.

Este trabalho pretende analisar as narrativas dos professores de educação especial, no eixo temático dedicado à discussão da formação de professores na pesquisa do ONEESP, com ênfase na avaliação e suas implicações à formação. Para tanto, elegemos as narrativas dos professores que atuam nas SRM do município de Vila Velha, localizado na região metropolitana de Vitória, no estado do Espírito Santo, coletadas a partir de questões disparadoras em três encontros em formato de grupo focal.

³ Devido à extinção desta secretaria, seus programas e ações estão vinculados à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), conforme Decreto n. 7.480, de 16 de maio de 2011, revogado pelo Decreto n. 7.690, de 2012.

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: UM BREVE RESUMO DAS DISCUSSÕES ATUAIS

Durante décadas, o atendimento às pessoas com deficiência no Brasil era delegado a instituições especializadas. Assim, se o sujeito apresentasse características “anormais”, sua educação aconteceria em espaços não escolares. Kassar (2011) nos diz que essa prática constituiu um campo específico, sem articulação com a educação comum. Ela marcou a educação desses sujeitos e, apesar dos avanços legais e acadêmicos voltados para uma nova perspectiva de educação para os sujeitos público-alvo da educação especial, vemos reflexos dessas configurações educacionais desenvolvidas dentro da escola regular.

Nos últimos anos o Brasil foi marcado por muitos avanços no que diz respeito à formação de professores. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) é considerada um marco nas mudanças educacionais no Brasil, nela iniciou-se o processo de mudança em todos os níveis da educação. No capítulo 13 dispõe sobre as incumbências dos profissionais da educação, contemplando todos os níveis. Mais adiante, nas Disposições Transitórias, é instituída a “Década da Educação” que traça como objetivo a formação em nível superior para professores da educação básica no período de dez anos.

Se, por um lado, houve avanços, as leis também são marcadas pelos retrocessos. Como as Disposições Transitórias não se sobrepõem à LDBEN, e nesta, no artigo 62, admitia-se a formação em nível médio na modalidade normal, continuou-se admitindo professores com nível médio atuando na educação básica. Dessa forma, perdem os professores, os alunos e toda sociedade (PLETSCH, 2009).

Shiroma (2003) problematiza a questão da abrangência de docente a nível médio como uma desqualificação de professores, cuja tentativa de aprimoramento de formação são cursos de treinamento oferecidos de forma rápida, com custos baixos na intenção de formar “um exército pedagógico de reserva”, treinando os professores para resoluções de problemas rápidos do cotidiano, sem incentivar a mudança, inovação e renovação. Consequentemente e ironicamente, diminuem formação e remuneração, sendo ainda necessário uma problematização das propostas de formação superior que foram colocadas na época.

A “Década da Educação” não pode ser vista apenas como uma tentativa frustrada de avanço na formação em nível superior para professores da educação básica. Claro que se perde quando não há uma formação que dê condições para que o profissional tenha contato sistematizado e mais intenso com as produções acadêmicas direcionadas à sua área de trabalho. Entretanto, o Brasil era totalmente subordinado ao Banco Mundial, e foi influenciado pelas propostas de organismos multilaterais, como o Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID), as agências das Organizações das Nações Unidas (ONU), que propunham a descentralização e a flexibilização como formas de controle, o que influenciaram na oferta e, conseqüentemente, nos cursos de formação superior (PEREIRA; PINHO; PINHO, 2014). Durante a validade da Década da Educação, os governos estaduais e municipais se movimentaram a fim de buscar soluções para se adequarem à proposta em questão. Pereira, Pinho e Pinho (2014) nos alerta que até o final da Década da Educação vários convênios foram estabelecidos com universidades com o objetivo de formar os professores da educação básica.

Entretanto, reforçando o posicionamento neoliberal da década, esse período foi marcado por expansões desenfreadas de Cursos Normais Superiores e Pedagogia. Além disso, ao final do mandato de Fernando Henrique Cardoso, já era perceptível a expansão desordenada que, na maioria das vezes, eram cursos de baixo custo, o que comprometia sua qualidade, além de diversas licenciaturas sendo oferecidas por Instituições Superiores de Ensino Privadas, sem qualquer compromisso com a educação básica, conseqüência das idas e vindas das regulamentações daquele momento. Neste período, muitos estudantes se formaram em instituições que não valorizavam a produção de conhecimento com base na pesquisa, as formações tinham uma perspectiva absolutamente emergencial. Nesse sentido, recebe destaque “[...] a situação dos Cursos de Pedagogia, divididos hoje em mais de 60 modalidades de bacharelados e ‘habilitações’, sem qualquer compromisso com o desenvolvimento da educação básica [...]” (FREITAS, 2007, p. 1207).

Cabe destacar, ainda, outras legislações como a Proposta de *Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior* (BRASIL, 2002). Nela são trazidas as competências neces-

sárias para o processo de desenvolvimento profissional e sua atuação na escola. Apontamos para a questão da prática, cujo documento parece preocupar-se com as vivências dos sujeitos em formação, valorizando as suas experiências desde o início da graduação. No artigo 12 da diretriz, o inciso II diz que “[...] a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor” (BRASIL, 2002).

Percebemos uma preocupação grande no que diz respeito à experiência – há uma supervalorização prática do professor em formação –, que neste contexto constitui-se como máxima competência técnica e mínima consciência política dos professores, duplo-alvo dessa política denominada, eufemisticamente, de profissionalização (SHIROMA, 2003).

A questão que levantamos não é puramente uma crítica pela crítica. Sim, há necessidade de competência técnica, não há neste texto oposição a isso, cremos que o professor tem de passar por experiências no curso de sua formação, entretanto é fundamental destacar os fins que justificam a política proposta. Nesse contexto, notamos uma ênfase maior na proposta das experiências, o que aponta para o que Shiroma (2003) chama de “movimento de desintelectualização do professor”, cujo objetivo é a formação de caráter técnico superelevado, que em contrapartida formam-se professores politicamente inofensivos.

Vimos, contudo, que a formação de professores se apresenta como um grande desafio para as políticas governamentais e, consequentemente, para as instituições de ensino superior. Gatti (2009) nos alerta que, para a reversão do quadro apresentado, é necessário um processo de amadurecimento; logo, a situação não mudará do dia para a noite, trata-se de um processo de décadas.

CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS DO GRUPO FOCAL DE VILA VELHA

O grupo focal desse município é constituído por quinze professoras que atuam no AEE, formado exclusivamente por mulheres. A seleção dessas professoras foi realizada pela Secretaria de Educação do Município de Vila Velha, sendo todas efetivas em seus cargos, com experiência há bastante tempo pelo município, sendo que algumas já trabalharam na Secretaria de Educação como gestoras.

Quanto à formação inicial, uma professora possui formação em Matemática e as demais em Pedagogia, das quais a grande maioria fez o Magistério no Ensino Médio e buscou formação superior concomitantemente à atuação como professora no ensino regular.

Quanto à formação continuada, todas as professoras do grupo possuem uma ou mais especializações ou cursos de Pós-Graduação lato sensu relacionados à área de educação especial, como: AEE, Educação Especial Inclusiva e cursos em áreas específicas, como surdez, deficiência visual, deficiência intelectual e altas habilidades e superdotação.

O QUE AS PROFESSORAS TÊM A NOS DIZER

Neste tópico, trouxemos um recorte de um diálogo entre a pesquisadora e três professoras participantes do grupo focal de Vila Velha. Nele, apontamos algumas questões que compreendemos ser pertinentes para a discussão. No tópico anterior, apresentamos alguns levantamentos de estudos realizados com foco na temática da formação de professores que nos mostraram quais as tendências indicadas nas últimas décadas. Além disso, nos mostraram como as políticas estão sendo organizadas e como elas têm incidido na formação dos professores e, em alguns momentos, vêm descortinando falsas intenções encobertas por resoluções instantâneas ou práticas.

Selecionamos o diálogo a seguir, pois ele nos traz, num mesmo momento de discussões, exemplificações que nos remetem a alguns pontos de debate previamente levantados neste estudo.

Rosa: que eu me lembre, esse ano teve uma formação geral que foi dada até por um Doutor aqui da UFES. Ele falou sobre autismo, que foi um tema pedido pelos professores, porque quando tem uma formação no momento de avaliação, a gente sugere o tema para a próxima e foi assim que nós sugerimos o autismo, que eu me lembre esse ano a única formação que tivemos da SEMED foi essa.

Pesquisadora: Essa formação foi específica dos professores de educação especial?

Rosa: Não, ela existiu para toda a rede.

Josefa: Sempre foi programado. Esse ano o diferencial foi o Dr. Roney, essa formação contemplou toda a educação especial, ensino fundamental e educação infantil.

Rosa: Eu só queria complementar o seguinte, a SEMED de uns tempos para cá mudou muito a estrutura da formação dela, por que quando tinha formação, havia o grupo específico da formação especial. De uns tempos para cá ela começou a focalizar os outros profissionais da escola de dar esclarecemos tanto ao diretor, pedagogo, então a formação tem sido mais geral não tem sido só voltada especificamente a área da educação especial.

Então em Vila Velha nós vivemos uma época que nós tínhamos a formação focada no professor de educação especial, com o grupo de estudo foi o momento que nós vivemos, depois nós tivemos outro momento com outro gestor, que essa formação começou a ser ampliada a outros profissionais da educação, mantendo o professor de educação especial e também abrindo a outros professores da rede. Agora, estamos vivendo outro momento. Planejando também, com cronograma que foi para a escola no início do ano com essa formação geral. Então, isso depende muito de quem está liderando o processo, é difícil para nós, por exemplo: no ano passado tivemos uma gestão no início do ano que liberou para as escolas no calendário escolar um tempo quinzenal do primeiro ao quinto ano para a escola. Era livre, autônoma para decidir o que iria acontecer nesse dia.

Pesquisadora: Essa formação permanece?

Nice: Hoje não tem mais. No calendário que temos hoje, isso foi tirado. Muda muito esse processo, na minha visão isso depende muito da gestão.

Pesquisadora: Não é algo que esta preestabelecido?

Nice: Não. Eu não tenho nenhum documento de formação do município, todos os avanços que nós tivemos, constatamos que regrediram nos últimos meses.

Dânia: Um fato que colabora com essas falas é que não terminamos um mandato de quatro anos ainda e já passamos por quatro secretários de educação em Vila Velha. Isso mostra uma descontinuidade muito grande do trabalho.

Transcrição da audiogravação do Grupo Focal realizado com as professoras do município de Vila Velha no dia 07/05/12.

Nas falas destacadas, percebemos que a formação continuada acontece no município, há investimento, porém, destacamos que se refere apenas ao momento em que um *doutor de fora da escola* compartilha com o grupo seu conhecimento. Durante todo o ano foi a única formação recebida pelo grupo. O que esses profissionais fazem nos outros dias letivos, como buscam seu saber, como discutem suas práticas? Há um saber que é praticado, contudo não é valorizado pelo próprio professor.

A formação voltada para a escola passa também pelo crivo político, sofre alterações à medida que mandatos são expirados. Como fica a educação quando conduzida politicamente por metas que não priorizam o profissional em contínua formação? A função da escola fica desfalcada? Com certeza, sim!

A descontinuidade do trabalho pedagógico é influenciada diretamente pela gestão política que impera sobre as escolas. Avanços nas

legislações podem retroceder com a mudança de governo (mudança de representatividade no setor educacional).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este estudo nos faz refletir sobre a ação pedagógica que atravessa o ser professor. A questão dialógica entre a teoria e a prática que deve coexistir a cada aula, mas, principalmente, no que o aluno – sujeito do AEE – alcançou naquele momento, quais conhecimentos e aprendizagens passam a fazer parte de sua história. Dessa forma, referimo-nos à sistematização da ação docente, pensando, assim, nas possibilidades que podem ser traçadas/alcançadas. No entanto, percebemos que a busca pela formação passa pelo âmbito individual e segue em direção ao coletivo, dependendo, também, das políticas públicas.

A formação traz em si um desafio: o professor enxergar-se como autor de sua própria (trans)formação.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes da educação nacional. **Lex**. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena**. Brasília, DF, 2002a.
- BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 18 de Fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 fev. 2002. 2002b.
- FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc**, Campinas, v. 28, n.100 – Especial, p.1203-1230, out. 2007.
- GATTI, B. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores** – RBFP, v.1, n.1, p.90-102, maio 2009.
- KASSAR, M. C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Especial**, Marília, v.17, n.1, p.41-58, 2011.

MENDES, E. G. **Observatório nacional de educação especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns.** Projeto de Pesquisa – Observatório da Educação, edital n. 38/2010 CAPES/INEP. Brasília, DF, 2010.

PEREIRA, F. A.; PINHO, M. J.; PINHO, E. M. C. A década da educação e as políticas de formação de professores: um convite à reflexão. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p.104-115, jan./jun. 2014.

PLETSCH, M. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educ. Rev.**, Curitiba, Editora UFPR, n.33, p.143-156, 2009.

SHIROMA, E. O. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio**, Campo Grande, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, v.9, n.17, p.64-83, jan./jul. 2003.

CAPÍTULO VI

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: O QUE DIZ A LITERATURA?¹

Carline Santos Borges²

Lucas Novaes Santos³

INTRODUÇÃO

O texto apresenta uma discussão sobre o atendimento educacional especializado no Brasil, visto que essa temática tem ganhado destaque nas discussões atuais acerca da inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial. Buscamos dialogar com a literatura para compreendermos o *corpus* de conhecimento produzido na área da Educação Especial, tendo como foco o tema em tela. Nesse sentido, utilizamos dados da pesquisa de Mestrado intitulada “Atendimento Educacional Especializado e os processos de conhecimento na escola comum”. A referida pesquisa vinculou-se ao estudo nacional “Observatório Nacional de Educação Especial: Estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns (ONEESP)”⁴.

¹ É possível encontrar no texto trechos da dissertação de Mestrado intitulada “Atendimento Educacional Especializado e os processos de conhecimento na escola comum”, apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

² Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: Carlineborges@hotmail.com.

³ Graduando em Letras-Inglês. E-mail: novaes_lucas@hotmail.com

⁴ A pesquisa, nacionalmente, está sob coordenação da Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes da Universidade Federal de São Carlos. O estudo (ONEESP) no Espírito Santo está sob a coordenação de três professoras da

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. A metodologia utilizada foi o estudo bibliográfico, que busca, nas fontes supracitadas, o panorama de como vem se constituindo o atendimento educacional especializado.

Para fins de organização da escrita, optamos por trabalhar em dois eixos que perpassam a discussão do atendimento educacional especializado: 1) Salas de recursos multifuncionais: organização e funcionamento; 2) Sala de aula comum e atendimento educacional especializado: ação pedagógica, colaboração e acesso ao currículo.

SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO

Neste eixo, encontramos seis trabalhos que objetivaram abordar 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. Concluiu que a implantação da sala de recursos multifuncionais, necessariamente, não atribui à escola a concepção de uma escola inclusiva.

Universidade Federal do Espírito Santo: Profª. Dra. Denise Meyrelles de Jesus, Profª. Dra. Sonia Lopes Victor e Profª. Dra. Agda Felipe Silva Gonçalves, e, neste estado, o ONEESP teve um desdobramento específico: Observatório Estadual de Educação Especial do Espírito Santo (OEEES).

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, cooperativo e participativo. Nessa perspectiva, 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). Além disso, 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.

Nesse sentido, 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).

Os estudos que versam sobre a organização e o 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”. Milanesi (2012), por sua vez, 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. Dessa forma, o autor corrobora os estudos citados por 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.

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 dificuldades da realização do atendimento na escola comum acontecer no contraturno e a falta de articulação entre a sala de aula e o atendimento educacional especializado; além disso, 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.

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

Neste 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 (2011) nos instiga a pensar o atendimento educacional especializado como uma ação pedagógica para além das salas de recursos

multifuncionais, pois, na sua concepção, reduzir esse atendimento a um espaço físico seria empobrecedor. 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 a 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) propôs uma problematização 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.

Na opinião do referido autor 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 de ensino-aprendizagem se

inicia na sala de aula comum, portanto este é o primeiro ambiente a ser potencializado.

Nessa direção de considerar o currículo como um grande desafio para pensarmos os processos inclusivos, Effgen (2011), 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, 2011, 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, 2011, p. 5).

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. Bedaque (2011) aponta pistas importantes para a 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. 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 (2011), Mendes, Silva e Pletsh (2011), Vieira (2011), Effgen (2011), 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 a envolver a todos os alunos no processo de ensinar e aprender. 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) 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. 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 se visa 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 e 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 inclusivas.

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 (2011, 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 [...]”.

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 espe-

cializado 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, contribui para que os alunos se apropriem dos conhecimentos vivenciados em sala de aula e no atendimento educacional especializado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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 improvisos; a incorporação da Educação Especial e suas ações no Projeto Político Pedagógico.

A análise sinaliza que aprofundar os estudos em torno da temática atendimento educacional especializado permitirá entender as tensões, os desafios e as possibilidades que se colocam aos processos de escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial, bem como avançar nos estudos sobre a temática e repensar o saber-fazer nesse campo de atuação.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Nova Almeida. *Anais...* Nova Almeida/Serra: UFES, UFRGS, UFSCar, 2011. p.1-16. 1 CD-ROM.

BEDAQUE, S. A. P.; SILVA, L. G. S. O atendimento educacional especializado na perspectiva colaborativa e cooperativa. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Nova Almeida. **Anais...** Nova Almeida-Serra: UFES, UFGRS, UFSCar, 2011. p.1-12. 1 CD-ROM.

CHIESA, M. **Implantação do atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino de Pelotas sob a perspectiva da educação ambiental.** 2009. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Porto Alegre, 2009.

DRAGO, R. Inclusão escolar e atendimento educacional especializado no contexto do projeto político pedagógico. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Nova Almeida. **Anais...** Nova Almeida/Serra: UFES, UFGRS, UFSCar, 2011. p.1-18. 1 CD-ROM.

EFFGEN, A. P. S. Atendimento educacional especializado: possibilidades e tensões de acesso ao currículo. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Nova Almeida. **Anais...** Nova Almeida/Serra: UFES, UFGRS, UFSCar, 2011. p.1-12. 1 CD-ROM.

FONTES, R. de S. **A educação inclusiva no município de Niterói (RJ):** das propostas oficiais às experiências em sala de aula – o desafio da bidocência. 2007. 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

GIORGI, H. de O. P. **Sala de Recursos em São Bernardo do Campo:** possibilidades e limites do apoio educacional especializado na construção de uma escola inclusiva. 2007. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação e Letras, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2007.

MENDES, G. M. L.; SILVA, F. C. T.; PLETSCH, M. D. Atendimento educacional especializado: por entre políticas, práticas e currículo, um espaço-tempo de inclusão? In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., **Anais...** Nova Almeida/Serra: UFES, UFGRS, UFSCar, 2011, p. 1-18. 1 CD-ROM.

MILANESI, J. B. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista.** 2012. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

OLIVEIRA, I. A.; LIMA, K. S. C. 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, UFGRS, UFSCar, 2011, p. 1-18. 1 CD-ROM.

PASOLINI, M. S. **Análise do atendimento da Educação Especial no município de Colatina/ES:** construindo um olhar na perspectiva inclusiva. 2008. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

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

VÍCTOR, S. L. O atendimento educacional especializado às crianças da educação infantil com deficiência. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Nova Almeida. **Anais...** Nova Almeida: UFES, UFRGS, UFSCar, 2011, p. 1-20. 1 CD-ROM

VIEIRA, A. B. Conhecimento e deficiência: elementos antagônicos ou propiciadores de novos possíveis? In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Nova Almeida. **Anais...** Nova Almeida-Serra: UFES, UFRGS, UFSCar, 2011. p.1-11. 1 CD-ROM.

VIEIRA, A. B. **Currículo e Educação Especial**: As ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. 2012. 326f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

ZUQUI, F. S. **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. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

SEGUNDA PARTE
AVALIAÇÃO: DIAGNÓSTICO,
PLANEJAMENTO E APRENDIZAGEM

CAPÍTULO VII

AVALIAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: DIÁLOGOS SOBRE DIAGNÓSTICO, PLANEJAMENTO E RENDIMENTO ESCOLAR NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Denise Meyrelles de Jesus¹

Alexandro Braga Vieira²

Ana Marta Bianchi de Aguiar³

Alana Rangel Barreto Soavé⁴

INTRODUÇÃO

A extensão do direito à Educação aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação é uma atitude ética, política e legal, por reconhecer que o acesso ao conhecimento é uma ação extremamente implicada com o desenvolvimento do ser humano.

Os movimentos constituídos para a garantia do direito à Educação aos estudantes apoiados pela modalidade Educação Especial têm convocado os sistemas de ensino a produzir mudanças nas estruturas escolares, tanto no âmbito arquitetônico, curricular, pedagógico, financeiro, como na formação continuada de seus profissionais. Juntamente a esses elementos,

¹ Profa. Dra. Centro de Educação / Programa de Pós-graduação em Educação – UFES.
E-mail: jesusdenise@hotmail.com.

² Prof. Dr. Centro de Educação – UFES. E-mail: allexbraga@hotmail.com

³ Doutora em Educação – UFES. E-mail: amamba@terra.com.br.

⁴ Pedagoga pela Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: ana_rangel@hotmail.com

a avaliação da aprendizagem vem ganhando merecida atenção no sentido de colocá-la em análise.

O fato de a avaliação da aprendizagem ainda sofrer fortes influências positivistas que levam a escola a buscar um conhecimento mensurado e quantificado dificulta para que aspectos qualitativos da apropriação do conhecimento sejam considerados, reduzindo a avaliação à atribuição de notas e conceitos. Essa perspectiva produz, muitas vezes, a exclusão de vários estudantes do ato educativo, criando rótulos e estigmas naqueles que não conseguem se adequar a padrões tradicionais de aprendizagem e de avaliação.

Em contraposição a essa perspectiva, temos nos aproximado de avaliações de abordagem formativa por possibilitarem ao professor acompanhar ganhos, sucessos, percursos e diferentes trajetórias utilizadas pelos alunos na apropriação do conhecimento. Essa abordagem avaliativa permite ao docente perceber as necessidades e os interesses dos estudantes, levando-o a desenvolver e a reconstruir o processo de ensino-aprendizagem a partir de um procedimento investigativo.

A avaliação formativa tem como função informar o aluno e o professor sobre os resultados que estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das atividades; melhorar o ensino e a aprendizagem; localizar, apontar, discriminar deficiências, insuficiências, no desenvolvimento do ensino-aprendizagem para eliminá-las; proporcionar feedback de ação (leitura, explicações, exercícios) (SANT'ANNA, 2001, p. 34).

A avaliação formativa, segundo Anache e Martinez (2007), rompe com abordagens classificatórias que tendem a estimular a reprodução mecânica dos conteúdos, privilegiando a competitividade e não o trabalho coletivo. Essa possibilidade de avaliar traz contribuições para a escola pensar na participação de todos os envolvidos, com o objetivo de retroalimentar o aluno e o professor por meio de monitoramentos constantes e não periódicos.

Nas palavras das autoras, a avaliação deve ser concebida como parte do planejamento dos processos de ensino-aprendizagem, portanto reconhecida como um instrumento de transformação das práticas pedagógicas e de reflexão envolvendo alunos e professores na construção de novas

estratégias de ensino (ANACHE; MARTINEZ, 2007). Para o trabalho com essa perspectiva de avaliação, temos dialogado com o pensamento de Meirieu (2005), que nos ajuda a entender que, para falarmos em resultados na avaliação, precisamos estabelecer um compromisso ético com a apropriação do conhecimento no contexto escolar. Um conhecimento que produza o vínculo social.

Nesse contexto, o autor defende a necessidade de subjetivarmos os alunos como sujeitos de conhecimento e os professores como mediadores do processo ensino-aprendizagem. É importante que os educadores constituam relações entre os saberes que lecionam e os fundamentos da Educação, pois, muitas vezes, os conhecimentos didáticos são negados ou relegados a saberes de segunda ordem, sem uma reflexão crítica de como eles constituem as bases para assumirmos a avaliação como uma oportunidade reflexivo-crítica para o professor analisar a si, sua profissionalidade e seus saberes-fazer e os diferentes percursos de aprendizagem dos estudantes.

O professor que busca relações entre teoria e prática para fundamentar os processos de avaliação terá maiores oportunidades de compreender que a avaliação formativa é aquela que se consolida no transcórre do processo de ensino-aprendizagem. Ela permite ao professor rever conteúdos, planejamentos, procedimentos, estratégias de ensino, intervir nas necessidades dos alunos, buscar novas lógicas de ensino, apropriar-se de recursos adequados e fazer do currículo um instrumento vivo. Se a escola tem compromisso com a aprendizagem de todos os alunos, é importante que ela desenvolva práticas de avaliação que considerem os diferentes percursos de aprendizagem como uma situação que retroalimenta a ação docente e não a paralisa.

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

Para tanto, temos percebido a necessidade de o professor manter uma relação crítica e reflexiva sobre como pratica o conhecimento (currículo) na escola. O currículo, muitas vezes, é reduzido a uma lista de conteúdos, ao livro didático e a um conjunto de saberes que não se articula à vida social. É importante também que façamos reflexões sobre o trabalho docente atrelado à diferença e à diversidade. Temos transformado a diferença humana em desigualdade na apropriação do conhecimento. Flexibilizar e adequar o currículo têm sido ações utilizadas no sentido de empobrecer o conhecimento na escola. Assim, fica a questão: como avaliar uma experiência constituída pelo mínimo?

A busca por conhecimentos que possibilitem ao professor fazer da avaliação uma ação que retroalimente a prática pedagógica nos desafia a constituir novos olhares sobre os sujeitos da aprendizagem. Temos, nos cotidianos escolares, alunos concretos e que, muitas vezes, fogem ao projeto educativo do professor. O desafio, segundo Meirieu (2002), é também vivenciar o momento pedagógico com esses estudantes, ou seja, reconhecê-los como sujeitos concretos – não idealizados – que nos levam a refazer o caminho de educar, porque não abrimos mão de inseri-los no círculo do humano.

Apoiados no pensamento de Morin (2000), acreditamos ser necessário criar outras relações de responsabilidade com os processos de avaliação. O estudante é parte desse processo, não o único elemento a ser avaliado. A avaliação formativa busca pensar a avaliação como uma rede de relações que se estabelece na escola e que implica o ato de ensinar e aprender. Assim, questionamos: como nos responsabilizamos pelos processos avaliativos? A responsabilidade tem relação com o sujeito que se percebe, reflete sobre si mesmo, discute sobre si mesmo e contesta sua própria ação.

O OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONEESP) NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Entre os anos de 2005 e 2009, o Ministério da Educação implementou, em parceria com várias Secretarias de Educação, 15.551 salas de recursos multifuncionais, em 4.564 municípios brasileiros, para a oferta

do atendimento educacional especializado aos estudantes apoiados pela modalidade de Educação Especial.

Objetivando avaliar as contribuições dessa proposta na escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, foi constituído um estudo em âmbito nacional, denominado *Observatório Nacional de Educação Especial: Estudo em Rede Nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais das Escolas Comuns*.

O estudo vem sendo realizado em vários Estados brasileiros, dentre eles o Espírito Santo, envolvendo vários professores que atuam em salas de recursos multifuncionais. Esses profissionais se reuniram, periodicamente, para a discussão das seguintes temáticas: a) a formação continuada dos professores; b) a avaliação dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; 3) o funcionamento das salas de recursos multifuncionais.

No estado do Espírito Santo foram constituídos 11 encontros de formação, abrangendo dez redes municipais de ensino: cinco localizadas na região metropolitana (Vitória, Serra, Vila Velha, Cariacica, Guarapari) e as demais no norte do estado (Nova Venécia, São Mateus, Linhares, Sooretama e Rio Bananal), envolvendo 139 professores de Educação Especial que atuam em salas de recursos multifuncionais. Na região metropolitana, o estudo se desenvolveu de março a dezembro de 2012 e, na região norte, de dezembro de 2011 a dezembro de 2012. Esses municípios apresentam a seguinte estrutura educacional (Tabela 1):

Tabela 1 – Dados das Redes Municipais participantes do ONEESP

Município	Dados dos Municípios						
	População	População Escolar		Educação Especial	IDEB		Número de SRM
		Educação Infantil	Ensino Fundamental		5º ano	9º ano	
Vitória	327.801	7.776	28.866	1413	5,0	4,2	51
Vila Velha	414.586	5.594	34.808	938	5,0	4,0	26
Serra	409.267	17.752	46.232	1596	4,8	3,9	33
Cariacica	348.738	7.194	28.354	835	4,6	3,2	24
Guaparari	105.286	2.351	12.824	692	4,7	3,5	28
Nova Venécia	46.031	1.069	5.892	104	5,6	4,6	10
São Mateus	109.028	3.037	13.030	205	5,1	4,4	15
Linhares	141.306	4.105	14.918	510	5,2	4,3	17
Sooretama	23.843	800	3.394	132	4,7	3,6	03*
Rio Bananal	17.530	406	2.460	12	5,4	4,1	01

População – Dados extraídos do Censo Demográfico IBGE (2010).

População Escolar e modalidade Educação Especial – Dados extraídos do Censo Escolar do INEP (2013).

IDEB – Dados extraídos do INEP relativos ao ano de 2011.

Número de SRM – Informados pelos gestores municipais de Educação Especial por meio de entrevistas.

* Sala constituída sem o apoio do Ministério da Educação (MEC) e com recursos próprios do município.

O estudo se organizou por meio de grupos focais, e os encontros realizados na região metropolitana aconteceram no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, enquanto os da região norte foram realizados no Centro Universitário do Norte do Espírito Santo (CEUNES) e, em alguns momentos, nas sedes das Secretarias Municipais de Educação. Para a constituição deste texto, dialogaremos com as narrativas dos professores para problematizarmos o eixo *“Avaliação”, que se desdobra no processo de identificação dos alunos, planejamento das salas de recursos multifuncionais e do rendimento escolar.*

Nos grupos focais, os professores narraram as implicações do processo de avaliação no trabalho realizado nas salas de recursos multifuncionais. Essas narrativas são produções históricas e sociais. Para Bakhtin (2003), o social prevalece nas composições de nossos discursos...

Nas palavras do autor,

Tudo que é dito, tudo que é expresso por um falante, por um enunciador, não pertence só a ele. Em todo discurso são percebidas vozes, às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais, quase imperceptíveis, assim como as vozes próximas que ecoam simultaneamente no momento da fala (BAKHTIN, 2003, p. 23).

Isso se dá por meio de enunciados diversos e repletos da fala dos outros, o que pressupõe um dialogismo.

Orlandi (1999), em vários de seus estudos, explicita também que o discurso é uma produção de sentidos entre interlocutores. Neste estudo, temos a intenção de produzir sentidos sobre processos avaliativos em Educação Especial.

AValiação PARA A IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS

No primeiro encontro, os professores refletiram sobre a *avaliação de identificação*, também denominada *diagnóstica*. Pela via das narrativas, buscamos compreender os movimentos feitos para a identificação dos estudantes para encaminhamento ao atendimento educacional especializado.

Na avaliação de identificação, a maioria dos profissionais evidencia que, muitas vezes, mediante a ausência do diagnóstico clínico, um primeiro olhar avaliativo é realizado pelo professor da sala de aula comum. Esse primeiro olhar é permeado por queixas. Algumas relacionadas com o comportamento e outras com a apropriação do conhecimento.

É o professor da sala regular que vai levantar e vai encaminhar para o pedagogo e o pedagogo vai [...] se comunicar com o professor especialista para fazer a avaliação. Primeiramente, vamos detectar o que aquela criança tem, que não aprende, se é um aluno com deficiência mental, [...] o que está acarretando para aquela criança não aprender, que não consegue alcançar os objetivos. Então este é o passo dado primeiro (PROFESSORA).

Em muitos casos, são levantadas suspeitas de autismo, hiperatividade, déficit de atenção, dislexia, deficiência intelectual. Não escapam às discussões as denominadas dificuldades de aprendizagem. Esses processos

parecem dizer que o estudante foge aos padrões na relação hegemônica “idade-série-conteúdo”, conforme alerta Sacristán (1998).

Feito o primeiro olhar avaliativo, um ciclo de investigação se inicia. O próximo passo, em vários casos, é contatar o pedagogo (coordenador pedagógico) para, posteriormente, o professor especializado entrar em ação. Muitas vezes, pouco se problematizam as questões levantadas pelo professor de sala de aula, “confirmando” a suspeita do desvio em relação à aprendizagem.

A própria pedagoga faz a triagem [...]. Então, quando eu chego, cerca de 80, 90% dos alunos indicados se configuram para o atendimento educacional especializado [...] (PROFESSORA).

Geralmente eles pedem ao professor especialista para fazer uma avaliação diagnóstica inicial e aí a gente traz para mais perto da gente nas salas de recursos [...]. Faz-se um relato pedagógico, uma avaliação pedagógica [...] através da análise de outros relatórios também (PROFESSORA).

Nesse processo, as famílias são acionadas para uma conversa e dispositivos de registros são constituídos. Várias narrativas apontam para o fato de a avaliação diagnóstica demandar algum tempo para ser realizada e se apoiar em ferramentas que buscam valorizar certas “competências” acadêmicas.

E aí temos um plano de ação [...]. Eu preciso conversar com o aluno, com a família dele. Isso já é uma forma de avaliação. Você mostra um livro, apresenta um jogo [...]. A gente traz jogos, avalia a escrita, conversa com o aluno. Analiso o espaço em que vive, como é a família, ou seja, o que a criança deveria saber para o nível dela. Observo muito (PROFESSORA).

Mesmo com a avaliação diagnóstica realizada pelo professor do ensino comum, pelo pedagogo e pelo professor especializado em Educação Especial, muitos casos são encaminhados para uma avaliação clínica constituída por um especialista na área da saúde.

Caso o aluno apresente na avaliação limitações muito severas, tanto de comportamento quanto de aprendizagem [...], é indicada a necessidade de avaliação médica, dos especialistas – neurologistas psicólogos – para diagnóstico com CID, para matrícula no AEE (PROFESSORA).

No entanto, desafios surgem, pois algumas famílias encontram dificuldades em agendar as consultas e o retorno das informações à escola é moroso. Os professores precisam constituir outros dispositivos para aligeirar o processo. É necessário acionar outras esferas para que ocorram articulações entre as Secretarias de Educação e de Saúde.

[...] Encaminhava a família para a unidade de saúde [...]. Então, passei a ter dificuldade do retorno. Protocolei uma denúncia no Ministério Público. Agora temos uma reunião com a Saúde e eles colocam os protocolos que a unidade faz. Temos agenda da psicóloga e pediatra, fazem pré-acolhimento. Ela manda o retorno para a escola dizendo do encaminhamento (PROFESSORA).

Na busca pelo diagnóstico de identificação, há também encontros e desencontros entre a escola e a família. As narrativas apontam a dificuldade de se constituir uma relação dialógica. Muitas famílias não atendem aos anseios da escola e não buscam encaminhamentos clínicos. Outras encontram barreiras para o agendamento de consultas, deparando-se com a falta de articulação dos serviços públicos.

Então muitas vezes nos deparamos com a família, mas ela não foi atrás do laudo. Temos muitas famílias que lutam. Alguns pais, às vezes, chegam com o laudo, mas é muito raro. Normalmente, quando eles chegam, estão angustiados, a família não tem recursos. Não existe articulação entre uma Secretaria e outra. Eu faço o encaminhamento para os médicos especialistas. A gente faz o possível dentro da escola, como professor especialista (PROFESSORA).

No desenrolar desse ciclo de identificação, os professores narram que não utilizam o laudo como único dispositivo para efetivar a participação do estudante no atendimento educacional especializado. Se assim procedessem, não ocorreriam os atendimentos, dada a morosidade do processo. Mesmo sem o laudo, são feitas as intervenções nas salas de recursos multifuncionais tendo como base a indicação do professor da sala de aula comum, do pedagogo e a avaliação do professor especializado em Educação Especial.

Laudo? Vai-se trabalhando [...] enquanto o laudo não chega. Laudo pra quê? Para rotular o menino? (PROFESSORA).

Mas o que se ouve é ‘Tem laudo’? Se eu fosse olhar essa lei e o fato de que ele, no curso, só entrar com o laudo [...], eu não trabalho. Então, eu não deixo de atender meu aluno (PROFESSORA).

Analisando as narrativas, algumas questões nos saltam aos olhos. Primeiro, a avaliação de identificação é permeada por tensões (MEIRIEU, 2005). No que se refere ao primeiro olhar constituído pelo professor do ensino comum, é interessante que essa indicação se constitua para a busca de alternativas para ressignificar os currículos, as práticas de ensino e a avaliação da aprendizagem, para garantir ao estudante o direito de se apropriar dos conhecimentos historicamente acumulados. Há de se prestar atenção para não buscar dispositivos e explicações para justificar as impossibilidades de educar na diferença humana.

A avaliação diagnóstica vem produzindo segregações dentro do contexto educacional. Por isso, Meirieu (2005, p. 150) chama a atenção para a seguinte questão: a apropriação do conhecimento é a mola mestra que move a escola. Em suas palavras, uma pedagogia “[...] [sem compromisso com o conhecimento] seria contrária às finalidades da Escola, e, sobretudo, à primeira delas: a transmissão de saberes que permitam aos alunos introduzir-se no mundo, compreendê-lo ou torná-lo mais habitável”.

Outra questão é o cuidado com esse primeiro olhar. É interessante o professor vigiar para não produzir um “laudo” subjetivo que já define os rumos do estudante. Esse “laudo” pode ser mais “impactante” que o diagnóstico clínico, pois leva o docente a hospedar em si a imagem negativada da pessoa com deficiência e, mesmo que o clínico ou outro profissional venha dizer algo contrário ao que ele projetou, o estudante será para ele o deficiente e o incapaz de aprender.

[...] temos na escola uma ‘epidemia’ de diagnósticos de dificuldade de aprendizagem sempre relacionados a um quadro patológico centrado no aluno, com encaminhamentos questionados por pesquisadores que alertam para a necessidade de se considerar a complexidade de fatores sociais envolvidos na discussão sobre o desempenho escolar [...] (BUENO, 2008, p. 11).

Uma reflexão que não pode passar despercebida é o fato de, na avaliação diagnóstica, o estudante ser o eixo do processo. Não se discute o contexto escolar. Lidar com a inclusão de todos os estudantes na escola exige uma reflexão contínua da complexidade existente no ato educativo.

É importante buscar ações intersetoriais, mas que ajudem a escola a pensar em alternativas para conhecer os alunos e trabalhar com eles. Não somente as limitações produzidas pelas deficiências, mas também as potencialidades desses sujeitos e as possibilidades que podem ser constituídas para que possam desenvolver suas funções psicológicas superiores.

AValiação para o acompanhamento/planejamento das ações pedagógicas

No que diz respeito ao planejamento para o atendimento na sala de recursos multifuncionais ou avaliação e planejamento na ação pedagógica entre a sala de recursos multifuncionais e a sala de aula comum, os dados revelam uma certa constância quanto às ações iniciais do professor especializado nos diferentes municípios em estudo.

Na maioria dos municípios investigados, a ausência do laudo parece ser perturbadora do processo de dar início ao trabalho, embora essa ação aconteça com muita frequência. Os professores especializados, muitas vezes, lançam mão de suas experiências, atuando, eles mesmos, como avaliadores iniciais: “[...] Se ele já tiver laudo, a gente vai direto ao laudo e, se não tiver, a gente avalia: observa, vê a escrita, a questão do raciocínio, olha as questões básicas de desenvolvimento [...] para pensar o PEI” (PROFESSORA).

Uma primeira ação do professor especializado é sistematizar o Plano Educacional Individualizado (PEI). Esse plano toma vários elementos impulsionadores para a sua elaboração. O planejamento do PEI ganha vieses diferenciados na percepção dos profissionais, considerando a condição do aluno:

[...] eu faço a partir do estudo do caso. Na área de DV, temos que destacar a estimulação precoce. Utilizaremos o Braille? Ele requer de mim atendimento todos os dias para alfabetizar (PROFESSORA).

Eu tenho um autista e como este aluno é instável. Talvez com ele é socialização mesmo. Que ele fique na sala (PROFESSORA).

Com os de altas habilidades, deixamos vários recursos na sala e o aluno livre para utilizá-los. Com isso observamos os alunos e vamos avaliando os interesses e direcionando o planejamento (PROFESSORA).

Os com deficiência intelectual [...] são as crianças com defasagem na leitura, escrita e interpretação... Meu foco acaba sendo esse (PROFESSORA).

Muitas vezes, os olhares dos profissionais do Centro Atendimento Educacional Especializado sobre o estudante sinalizam/influenciam o que será trabalhado pelo professor de Educação Especial na sala de recursos multifuncionais. Não há indicação de como essas intervenções complementam ou suplementam o currículo da etapa da Educação Básica em que o estudante se encontra inserido.

Em outros casos, o planejamento, na maioria das vezes, toma como foco as dificuldades/necessidades dos estudantes. O professor chega a essas considerações a partir de suas observações e do que considera relevante trabalhar com o estudante para ele se desenvolver na escola.

Aquilo que comporá o planejamento das ações pedagógicas, no espaço do chamado atendimento especializado, ganha nuances diferentes considerando diferentes municípios e diferentes profissionais no mesmo município. Nem de longe podemos dizer de um certo direcionamento.

Em alguns espaços não há menção de como essa necessidade/possibilidade dos alunos se relaciona com os conteúdos trabalhados em sala de aula comum, conforme podemos observar nos excertos que se seguem:

Quem traça o que vai ser ensinado é o professor do AEE. O que vai ser ensinado é de acordo com a especificidade de cada aluno. Essa necessidade/possibilidade também é feita pelo professor da sala de AEE (PROFESSOR).

Como vai ser ensinado? É a partir daquilo que eu vejo que ele tem condições de fazer (PROFESSORA).

E quais são os conteúdos? Geralmente são do nível do aluno. No meu caso, são conteúdos do Ensino Médio. Não gosto de infantilizar o menino porque ele tem deficiência. Mesmo no nível de alfabetização, eu procuro um texto mais jornalístico, reportagens [...] (PROFESSORA).

Outros professores revelam trazer a discussão também para seus colegas de sala de aula comum. Há uma certa compreensão da necessidade de envolver os demais professores, como podemos perceber na narrativa de uma professora: “[...] *Quem traça o planejamento é o professor do AEE, a partir de um contato com o professor de sala regular. É um comum acordo*”.

Em outros espaços, o planejamento toma o currículo como eixo para pensar o atendimento educacional especializado como complementar ou suplementar. Os professores buscam sistematizar experiências de aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais de forma mais articulada com o que se desenrola na sala de aula comum.

Quem traça o que vai ser trabalhado com o aluno é o professor de Educação Especial baseado no currículo da escola (PROFESSORA).

Se o objetivo do AEE é complementar ou suplementar, eu tenho que ensinar aquilo que ele tem dificuldade. Ou na Língua Portuguesa, ou na Matemática, ou nas Ciências Naturais. Vou ensinar o que ele tem dificuldade no ensino regular, que é a meta principal do AEE (PROFESSORA).

Quem traça somos nós, professores da sala de recursos com o professor da sala de aula regular, nessa questão de colaboração mesmo, de trabalho colaborativo [...] (PROFESSORA).

O planejamento também se efetiva a partir das queixas do professor da sala de aula regular. Aqui encontramos discursos que apontam para a organização do PEI a partir do que o professor de sala de aula sinaliza como necessidades específicas de aprendizagem do aluno. Esse profissional diz o que o aluno vem encontrando dificuldade em assimilar, algumas bases que precisariam ser constituídas e alguns conhecimentos que julga específicos para esse sujeito.

Em vários casos, o planejamento e a avaliação do que é realizado é uma ação assumida exclusivamente pelo professor da sala de recursos multifuncionais. É ele quem traça os objetivos, os conteúdos a serem trabalhados, as mediações, os tempos, os recursos, sem a colaboração dos demais profissionais responsáveis pela aprendizagem do estudante.

Quem traça, na verdade, o que vai ser ensinado é o próprio professor da sala de recurso. E 'o quê', a gente busca os conteúdos na proposta da escola. Utilizamos os materiais direcionados para a própria sala de recursos, que são os jogos, o computador. Procuramos materiais para estar trabalhando com eles a partir das necessidades que eles precisam (PROFESSORA).

Quem traça o que vai ser ensinado na sala de recurso sou eu, professora de AEE. Somente eu. O que procuro fazer é deixar a pedagoga sempre ciente do que está sendo feito, mas o processo de traçar os conteúdos sou eu quem faço (PROFESSORA).

Há casos em que o planejamento e a avaliação das ações desenvolvidas na sala de recursos multifuncionais contam com a colaboração do coordenador pedagógico. Há momentos de planejamento, formação e reuniões para traçar e acompanhar a elaboração e execução do Plano de Atendimento Pedagógico do estudante.

O planejamento é feito pelo professor da sala de recurso, junto com supervisor da escola. A gente monta um planejamento para trabalhar com aquele aluno com deficiência, para cada necessidade de cada um ali inserido (PROFESSORA).

Aqui há uma tentativa de articular diferentes olhares, saberes e contribuições para sistematizar o plano de atendimento do aluno. Há maiores possibilidades de se pensar o atendimento educacional especializado como uma ação que complementa/suplementa o processo de escolarização do estudante.

Quem traça o que vai ser ensinado sou eu, professora da sala de recurso. Depois eu mostro à pedagoga e converso com as professoras do regular para elas estarem cientes do que eu estou passando para o aluno. Isso para elas também passarem para ele, para a gente fazer a adaptação para o aluno (PROFESSORA).

Há indicações de que o PEI (e outras variações que o termo vai recebendo) fica armazenado em diferentes espaços-tempos na escola. Há casos em que eles se encontram na sala de recursos multifuncionais; outros que constituem um prontuário; outros que ficam arquivados na pasta de

matrícula do estudante. Alguns docentes dizem que os professores de sala de aula regular, muitas vezes, não recorrem ao PEI e buscam conhecer o que é trabalhado com o estudante na sala de recursos multifuncionais. Na maioria dos municípios estudados, há um modelo específico orientador do Plano Educacional Especializado, receba ou não, oficialmente, essa nomenclatura.

Esse documento, em alguns municípios, também é chamado de Plano de Desenvolvimento Individual. Em outros são considerados proposições diferenciadas. O PDI é entendido como um planejamento de mais longo prazo (anual, por exemplo) e que poderá ser complementado por planos educacionais individualizados de menor alcance em tempo (trimestrais, por exemplo), ou que focam em questões mais específicas, como uma área de conhecimento e/ou de trabalho com o aluno (por exemplo, mobilidade e locomoção; alfabetização em Braille; inserção cultural na área de alimentação e higienização; aprendizado de LIBRAS). Cabe destacar que muitos professores especializados realizaram o curso de especialização na área de Atendimento Educacional Especializado, oferecido pelo MEC, nos anos de 2010 e 2011, na modalidade a distância, tendo assim se apropriado desses conceitos de diferentes formas, não necessariamente de acordo com o proposto pelo curso.

É importante chamar a atenção para o fato de que os professores especializados, na maioria dos municípios, têm recebido assessoria coordenada pela Equipe Central de Educação Especial, tendo como foco as suas ações de planejamento, para atuação nas salas de recursos multifuncionais.

Nós temos, nas sextas-feiras, planejamento com a SEME, inclusive como fazer o planejamento para a semana seguinte (PROFESSORA).

Tem uma oficina na SEMED de adaptação curricular e isso para mim está sendo muito positivo [...] articular com a sala sobre o fazer do aluno... que tipo de material, que tipo de recurso (PROFESSORA).

Apesar dessas orientações, os professores, em vários momentos, relataram a necessidade de apoios de outros profissionais, de modo geral associados à área clínica, tais como: psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, psicopedagogos, como relata uma professora: “[...] Olha,

estou com dificuldade com uma criança. Ela é especialista – a fono, psicóloga, psicopedagoga. Olha, segue esse caminho [...]. Essa falta é o grande entrave”.

Outro eixo que merece destaque diz respeito às relações com outros profissionais da escola, no que tange tanto às ações de planejamento quanto as de acompanhamento do vivido na execução de tais planejamentos. Os professores também evidenciam as táticas de que fazem uso, tendo em vista criar condições de articulação.

O processo de avaliação é contínuo. O aluno é avaliado em cada encontro, cada semana, mensalmente... Chamamos a família, toda a equipe pedagógica. Daí, muitas vezes, fazemos uma formação (PROFESSORA).

Comunico com o professor da sala, se ele está gostando do resultado que ele [o aluno] obteve na sala multifuncional, que sugestão o professor tem, porque ambos têm que estar sempre interagindo [...] (PROFESSORA).

Essa troca de informação eu fazia mensalmente. Ia ao PL de cada professor. E quem participava? A pedagoga da escola, até a diretora ou a coordenadora. A coordenadora trabalha nos dois turnos e isso facilita o encontro com as pessoas (PROFESSORA).

A pedagoga acompanha, ela faz visitas à sala. Vê como está o aluno, se está conseguindo acompanhar, juntamente com o professor. Falamos do avanço, das dificuldades dos alunos (PROFESSORA).

Até mesmo a diretora faz esse acompanhamento e vem até nossa sala, a gente a procura (PROFESSORA).

Nem sempre é fácil. Tem que ter muita paciência, principalmente quando o aluno atendido não é da escola onde está a SRM (PROFESSORA).

Como recursos de acompanhamento dos casos, os professores relatam lançar mão de registros dos encontros, sínteses do vivido, bem como informaram que fazem diários de campo e outros diários reflexivos, socializados nos encontros tanto com os colegas da escola, quanto com a equipe central. Uma das tensões que parecem mais complexas aos olhos dos professores especializados parece ser a ação de complementaridade/suplementaridade no espaço da SRM. Uma professora assim se manifesta:

Às vezes, pode estar tendo como referência os conteúdos da sala de aula para o trabalho na sala de recursos. Eu compreendo que o trabalho é complementar, eu acho que a gente precisa de um reforço. Ao mesmo

tempo, um plano de trabalho realizado na sala de recurso não é reforço. É complementar, é suplementar (PROFESSORA).

Outra assim se coloca:

Quem traça o que vai ser trabalhado com o aluno, no meu caso, é o professor da sala de aula comum, porque ele dá pista, o que está sendo trabalhado. Lembrando que o AEE é o complemento, então precisa saber o que o professor está trabalhando em sala de aula [...] então ele passa o que vai ser trabalhado com o aluno, a maneira como vai ser trabalhado e aí entra o professor do AEE (PROFESSORA).

O que pensar das narrativas apresentadas? Primeiramente, que é interessante constituir redes de conversação entre os profissionais que lidam com o estudante, para que as ações da sala de aula e as da sala de recursos multifuncionais se complementem. “O maior benefício da colaboração é sua capacidade de reduzir a sensação de impotência dos professores e aumentar sua sensação de eficiência” (ASHTON; WEBB, apud FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 62).

Além disso, há de se pensar em alternativas pedagógicas para as salas de recursos multifuncionais, mas também para a sala de aula regular, uma vez que o atendimento educacional especializado não substitui a apropriação dos conhecimentos que compõem os currículos escolares. Precisamos pensar na elaboração de uma proposta de trabalho mais ampla, que articule os conhecimentos comuns e específicos a serem apropriados pelos estudantes para que eles possam ter o direito de se desenvolver e de vivenciar contextos significativos de aprendizagem.

AValiação do Rendimento Escolar

O processo de avaliação do rendimento escolar também se constitui por meio de várias estratégias. Seguem aquelas que aparecem de maneira mais recorrente nos discursos dos professores.

Alguns dizem que ainda é atribuída nota mínima para os alunos. Talvez tenhamos a influência dos mitos sobre os laudos médicos e de uma suposta legislação que garante avanço automático dos estudantes. Já

que o mito diz que eles não podem ficar retidos (reprovados), é atribuída uma nota mínima, sem um acompanhamento mais sistemático dos conhecimentos apropriados pelo estudante no contexto escolar. Com certeza, esta se constitui uma grande tensão para os professores e a escola no seu conjunto.

Há casos em que são feitas adaptações das atividades de avaliação propostas pelos professores da turma. Encontramos iniciativas para que as avaliações fossem constituídas dentro de uma organização/sistematização que possibilite ao aluno participar dos processos avaliativos comuns a seu grupo. Quanto ao registro, há situações que dizem da organização de relatórios descritivos e a transposição dos rendimentos para notas, para atendimento aos sistemas de ensino. Nessa mesma perspectiva, encontramos profundas contradições, inclusive em espaços que têm uma proposta de avaliação mais formativa.

Em casos de avaliação de larga escala, alguns professores discutem com a escola a necessidade de envolver os alunos nessas atividades.

Vai ter a Provinha Brasil! Fica lá com aqueles meninos, lá na sua sala para fazer essa provinha. Teve o caso de um aluno com síndrome de Asperger. Todo mundo ficou de queixo caído. Ele não vai fazer prova, né? Sim. Ele vai fazer a prova. Eu acho que isso fala um pouquinho da ideia do que a gente fala sobre o conhecimento e aprendizagem. Ele é deficiente, acometido de uma falta, de um déficit e o processo é interrompido. Ele não aprende, então não vai fazer a prova. Então, as pessoas generalizam, porque ele é um aluno da Educação Especial. Intelectualmente, ele não aprende. Ele não avança. E assim o aluno acaba sendo privado (PROFESSORA).

Eu fiquei muito chocada, porque chegou o pré-teste para a Prova Brasil. A moça chegou e disse: 'As crianças com deficiência deverão ser retiradas. Não farão a prova juntos'. Tive que entrar no diálogo e dizer: 'Eu não vou tirar' (PROFESSORA).

Há experiências que evidenciam que as unidades de ensino optam pela não participação do estudante nas avaliações de larga escala, para não comprometer o rendimento da escola e pela crença de que esse sujeito não é capaz de participar. Há medos de que os resultados desses alunos influenciem os resultados da escola.

Outra questão trazida pelos professores diz respeito à terminalidade específica. A escola ainda se ressentia de um maior entendimento do que isso se constitui e de qual deve ser a sua ação frente às mudanças entre os níveis de ensino que compõem o sistema educacional. Nas narrativas, encontramos muitas dúvidas para as quais os setores de Educação Especial também não tinham “respostas”.

A busca por envolvermos os estudantes em propostas significativas de ensino-aprendizagem nos leva a atrelar a avaliação a uma prática pedagógica permeada pela reflexão crítica. O professor não dá aula para si mesmo, mas para sujeitos com percursos de vida e de escolarização diferenciados. É necessário romper com mediações que parecem feitas no espelho, ou seja, para o professor. Muitas vezes, esse profissional parece que dá aula para si mesmo, desmerecendo o aluno concreto presente em sala de aula. O conteúdo, a estratégia utilizada, os tempos, a prática pedagógica parecem ser suficientes para o professor, mas não para o aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões recentes sobre os processos de democratização da escola pública nos impulsionam a pensar que vivemos tempos de grandes mudanças tanto estruturais quanto no que se refere às práticas escolares. Diz-se de uma certa igualdade de oportunidades, em que o acesso à escola é evidenciado como um dos principais trunfos.

Se podemos dizer de um aumento considerável da matrícula de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola comum, evidenciado nos dados censitários da Educação brasileira – as matrículas mais do que dobraram a partir dos anos 2000 –, precisamos interrogar as possibilidades de permanência e aprendizagem nesse espaço público de escolarização.

Assim, precisamos colocar em análise os processos de escolarização que para tal público muitas vezes se inicia por um processo de “seleção”. Serão eles realmente alunos da escola? Essa é uma pergunta, ainda, que ecoa por demais no espaço público escolar. Para garantir a escolarização, faz-se necessário que tenhamos outras preocupações para além da matrícula e do envolvimento no aparato legal do atendimento educacional

especializado. As narrativas dos professores que participaram do estudo/formação Observatório Nacional de Educação Especial evidenciam que, embora com grandes contradições, há preocupações para além do diagnóstico, e esses profissionais têm clareza da relevância dos processos de avaliação de acompanhamento/planejamento e das tensões relativas à avaliação de desempenho.

Dentre as tensões que se colocam à escola ao lidar com os alunos público-alvo da Educação Especial, podemos afirmar que o processo de avaliação diagnóstica ganha protagonismo. O “laudo” é constituído por muitas vozes e, embora colocado como um documento fundante dos processos de escolarização, sua constituição envolve muitos olhares. Esses “laudos” tratam das (im)possibilidades de aprendizado do aluno, bem como do espaço-tempo que esse sujeito habitará na escola. Em muitos casos, a avaliação diagnóstica se assenta no olhar inicial do professor da sala de aula comum. Encontramos pistas que nos permitem entender esse olhar como um primeiro laudo atribuído ao aluno. No entanto, as narrativas também dizem dos encaminhamentos, peregrinações familiares e das muitas dúvidas que podemos ver como tensões, conforme nos alerta Meirieu (2002). Talvez essa seja uma forma de escapar aos determinismos e fugir às histórias previamente contadas.

As narrativas também evidenciam que os profissionais buscam criar situações que sejam facilitadoras do processo de apropriação do conhecimento. Conceitos como ‘flexibilizar’ e ‘adequar’ entram no diálogo, tanto por um viés negativo quanto propositivo. Diferentes profissionais da escola são chamados à colaboração, tendo em vista a avaliação para e do planejamento das ações pedagógicas. Tais ações ocupam diferentes espaços, a depender da concepção dos professores envolvidos sobre o projeto educativo com o aluno. Podem tomar o currículo escolar como o eixo das intervenções, mas também podem se afastar dessa perspectiva, apoiando-se nas ditas dificuldades e necessidades específicas da condição do aluno.

Podemos dizer, por fim, considerando as narrativas dos professores, que talvez o maior dilema se coloque quando pensam a avaliação do rendimento escolar. Aprovação, reprovação, atribuição de conceitos e notas, terminalidade específica e adaptações de instrumentos avaliativos

ainda desafiam a inventividade dos profissionais da Educação que se colocam a responsabilidade de pensar a Educação Especial.

Finalizando, podemos afirmar que a participação do Espírito Santo no projeto do ONEESP fez desvelar as trilhas pelas quais caminham os processos avaliativos dos sujeitos público-alvo da Educação Especial, a considerar os dez municípios envolvidos no estudo. Podemos dizer de dúvidas, de aproximações e distanciamentos entre as redes de ensino, no que diz respeito a pensar a avaliação. Fica claro, no entanto, que, nesse mosaico que se desenha nos cotidianos educacionais capixabas, a participação no ONEESP foi fundamental para dar prosseguimento às discussões que vinham sendo travadas desde o início dos anos 2000.

REFERÊNCIAS

- ANACHE, A. A.; MARTINEZ, A. M. O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. In: JESUS, D. M. de et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/FACITEC, 2007. p. 43-53.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma perspectiva de educação especial?. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos (Org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p.43-63.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Trad. Regina Garcez. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de recomeçar**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed. 2005.
- MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.
- ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes inestables en educación**. Madrid: Ed. Morata, 1998.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar?** Critérios e instrumentos. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CAPÍTULO VIII

AVALIAÇÃO E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: POR QUE IDENTIFICAR? PARA QUE AVALIAR?¹

Alexandro Braga Vieira²

INTRODUÇÃO

Em uma das tiras sobre o Menino Maluquinho pode-se ler o seguinte diálogo:

Pai – Como foi seu dia na escola?

Menino Maluquinho: Normal, brinquei muito e ri muito.

Pai – Tá bom.... Mas o que você aprendeu?

Menino Maluquinho: Só o tempo dirá.

O diálogo da tirinha que abre este texto sinaliza o desafio que perpassa a avaliação no cotidiano escolar, pois sem o reconhecimento de que professores podem ensinar, alunos podem aprender e a escola tem a função social de garantir acesso ao conhecimento sistematizado não podemos falar de avaliação diagnóstica, nem mesmo de avaliação de acompanhamento à aprendizagem.

¹ Artigo apresentado no II Colóquio de Educação Especial e Pesquisa: História, Política, Formação e Práticas Pedagógicas, realizado em Sorocaba – SP, no período de 13 e 14 de abril de 2015.

² Professor do Centro de Educação – UFES. E-mail: allexbraga@hotmail.com.

O objetivo deste texto é discutir as implicações da avaliação com o atendimento educacional especializado; para tanto, realizaremos dois movimentos. Primeiro, um diálogo teórico com o pensamento de Meirieu (2002; 2005). Em seguida, apresentaremos como os processos avaliativos de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação vêm se desenrolando em uma Escola de Ensino Fundamental de Vitória – ES na qual desenvolvemos um estudo de pós-doutoramento, que aqui denominamos Escola “Manuel de Barros”.

AVALIAÇÃO EM CONTEXTO: PROCESSUALIDADES E DESAFIOS

Buscando criar outras linhas de análise para os processos de avaliação na escola, encontramos pistas nas produções de Philippe Meirieu (2002; 2005) para problematizarmos a avaliação da aprendizagem não como uma ação que pune e produz o fracasso do aluno, mas que alimenta certa obstinação didática que leva o professor a repensar sua ação pedagógica para propor novas oportunidades de aprendizagem.

Para esse autor, os processos de avaliação só fazem sentido quando atrelados ao princípio que move a instituição escolar: garantir a apropriação do conhecimento. Para essa apropriação se efetivar é necessário que o estudante desenvolva certa curiosidade sobre o que lhe será ensinado, pois o professor não pode aprender por ele, mas deve mediar sua aprendizagem.

Em suas discussões, Meirieu (2005) nos permite entender que a avaliação calcada nos pressupostos da aprendizagem também demanda que lancemos outros olhares para as salas de aula para entendermos que não faz sentido almejarmos pela composição de turmas homogêneas quando a heterogeneidade é parte integrante do tecido social.

Com essa discussão, alimenta a ideia de que os erros, as lacunas e os processos precisam ser reconhecidos como parte da aprendizagem, pois o conhecimento não chega pronto para a pessoa, precisando ser constituído. Desta feita, o autor vê o erro como uma potência, pois:

[...] é preciso errar muito na Escola, refletir sobre as causas dos seus erros, para aprender [...]. Feliz é você, você que comete erros na classe, pois possibilita à classe analisar seu erro, identificar as ilusões que a ameaçam, as confusões a evitar, as negligências a prevenir, as aproxima-

ções das quais é preciso desconfiar, os mal-entendidos aos quais não se pode sucumbir... Graças a você, todos poderão aprender. Ter tempo de aprender. Justamente esse tempo que o sistema de produção controla tão avidamente. Esse tempo que é a própria justificativa da instituição escolar (MEIRIEU, 2005, p. 57).

O autor, em sua discussão sobre a avaliação, não sinaliza que o aluno não precisa acertar, mas coloca o erro como uma possibilidade de criar novos contextos de aprendizagem. Pela via da reflexão do que fez, o estudante vai conduzindo sua aprendizagem e o professor vai encontrando pistas para potencializar o trabalho com a turma. Com isso, a avaliação pode ganhar outro sentido, já que ultrapassa a ideia de servir para mensurar o conhecimento e atribuir uma nota ao aluno, assumindo-se como um instrumento que permite ao professor ver até que ponto a linha de raciocínio do aluno fez sentido, onde se desviou e onde precisa intervir.

Essa atitude tira o aluno da centralidade do processo de avaliação e passa a constituir uma rede de relações em que se imbricam o aluno, o professor, as práticas de ensino, a coordenação dos trabalhos pedagógicos, os currículos, os instrumentos de avaliação, enfim, todos os elementos que produzem a cotidianidade da escola. A avaliação nessa perspectiva vai potencializando as redes de conhecimentos tecidas e praticadas no cotidiano da escola, pois coloca o aluno como também responsável pela sua formação, os profissionais da Educação como intelectuais críticos e a escola como aquela que tem a função de ensinar os alunos a constituir e a conviver no espaço público.

Nesse sentido, o autor diz que é preciso constituir uma avaliação multirreferencial sobre o estudante para avaliar o que ele sabe, o que não sabe, o que tem facilidade/dificuldade de aprender, aliando, simultaneamente, a esse processo, uma avaliação crítica dos saberes-fazer do professor para também se indagar: o que já sei para trabalhar com esse aluno? O que ainda não sei, mas preciso pesquisar? Qual a maneira mais adequada de me reportar a ele e mediar sua aprendizagem? Que recursos utilizar? Como agregar os apoios à minha prática docente?

Agindo assim, encontraremos maiores fundamentações para com os trabalhos pedagógicos realizados, pois estaremos constituindo condi-

ções de interações entre o estudante e os objetos de aprendizagem, mas também evidenciando que a potência da ação do professor se faz quando este produz esforços para minimizar o fracasso e para combater todas as formas de fatalidade (MEIRIEU, 2005).

A AVALIAÇÃO NA ESCOLA “MANUEL DE BARROS”: NEGOCIAÇÕES, DESAFIOS E PROCESSUALIDADES

O processo de avaliação de identificação dos alunos com indicativos à Educação Especial na Escola “Manuel de Barros” para encaminhamento ao atendimento educacional especializado se realiza de acordo com as especificidades educacionais desses sujeitos.

No caso dos alunos surdos, os mesmos apresentavam exame de audiometria no ato da matrícula. Os alunos cegos dispensavam o diagnóstico, embora também apresentassem o laudo clínico. Sobre os alunos com baixa visão, a dificuldade de diferenciar um aluno nesta condição daqueles que faziam uso de lentes e óculos avolumava o número de estudantes indicados para o atendimento educacional especializado. O fato de a Secretaria de Educação contar com o trabalho de uma especialista ajudava a escola a realizar essa identificação.

Quanto à identificação dos alunos com altas habilidades ou superdotação, esse trabalho fora realizado, por longos anos, por uma equipe externa à escola. Era utilizada uma ficha de identificação, preenchida pelos professores da escola e categorizada por essa equipe. Uma vez identificados os “indícios” de talentos dos alunos (termo utilizado pela equipe), eles eram encaminhados para projetos específicos, também externos à escola. No período de 2013/2014, esse procedimento foi repensado, sendo orientadas às unidades de ensino a realizarem uma avaliação descritiva dos alunos que passariam por uma segunda triagem realizada pelos professores especializados em altas habilidades/superdotação, para serem, posteriormente, atendidos em salas de recursos multifuncionais ou em projetos específicos. Dúvidas quanto à avaliação e ao acompanhamento desses alunos se colocavam como uma tensão para a escola e para a rede de ensino.

Para os alunos com deficiência intelectual e com transtornos globais do desenvolvimento, a avaliação de identificação se realizava por meio

de dois movimentos. O primeiro é o diagnóstico clínico. O segundo se concretiza para os casos de alunos que a professora regente julga possuir percursos diferenciados de aprendizagem.

Para eles, eram constituídos movimentos cíclicos avaliativos produzidos, inicialmente, no contexto da própria escola: primeiro, o professor de sala de aula sinaliza que o aluno demanda ser avaliado, já que não acompanha a turma; depois o encaminha à pedagoga; em seguida, esse sujeito passa por uma triagem realizada pela professora de Educação Especial; por fim, as famílias são acionadas para o encaminhamento do estudante à unidade de saúde da comunidade para elaboração de diagnóstico clínico. Enquanto esse último procedimento não se realiza, dependendo do olhar da professora de Educação Especial, o aluno é encaminhado para o atendimento educacional especializado, sendo realizado um relatório descritivo do processo avaliativo.

Com esse movimento, tensões são constituídas, pois se o fato de o aluno ser considerado como “aquele que não acompanha a turma” gera suspeitas sobre ter ou não algum tipo de deficiência, é preciso também que a professora de Educação Especial constitua momentos de debates para problematizar os porquês que levaram os alunos à avaliação.

Esse movimento revela que o laudo clínico se apresenta como um dispositivo que, simultaneamente, garante a participação do aluno no atendimento educacional especializado, mas também certa sobrecarga, pois esse sujeito passa a ser visto como “o menino café com leite” (AMARAL, 1998), ou seja, que está na escola, mas que os professores não precisam se dedicar a ensiná-los.

O olhar do professor sobre o aluno também se apresenta como um instrumento de avaliação. A partir dele, produz-se o que poderíamos denominar de “laudo subjetivo”. Por meio desse “laudo”, o professor vai definindo o currículo (praticamente reduzido a atividades simplórias); as práticas de ensino (constituídas para um padrão de aluno); os agentes responsáveis pela mediação da aprendizagem dos alunos (ficando os estagiários e a professora de Educação Especial como os únicos mediadores); as atividades (quase sempre organizadas por meio de jogos e atividades xerografadas para explorar o alfabeto); e uma lacuna na avaliação da aprendiza-

gem, pois ela não precisa ser realizada, tendo em vista o avanço automático já garantido.

Quando a professora percebe indícios de que o aluno necessita do atendimento educacional especializado, ela procura a professora e diz que é preciso planejar o trabalho pedagógico da sala de aula regular para envolver o aluno nessa dinâmica e para o atendimento educacional especializado se apresentar como complementar/suplementar ao processo.

Quando o caso é avaliado negativamente, com muita sutileza, a docente de Educação Especial procura a professora regente e começa a problematizar o que observou no aluno, falando de como ele se comportou no momento de avaliação, se reportando às práticas docentes, à maneira como os currículos precisavam ser repensados e que é necessário romper com a lógica da homogeneidade e reconhecer a potência da heterogeneidade.

Os movimentos produzidos pela docente dialogam com as teorias de Baptista (2011, p. 5), quando assim problematiza a atuação desse profissional na escola.

[...] seria de se esperar que o profissional responsável pela educação especial devesse atuar em diferentes frentes, na assessoria e formação de colegas, como segundo docente em uma mesma sala de aula que o professor regente de classe, no acompanhamento de famílias, como possível interlocutor com equipes externas à escola que se envolvem em atendimentos dirigidos ao aluno com deficiência.

Para esse autor, essa perspectiva de professor de Educação Especial,

[...] é muito mais rica e desafiadora. Mais rica porque não se pauta na ‘reparação’ de um sujeito repleto de lacunas a serem corrigidas, mas deve investir nas redes de interação nas quais o sujeito-aluno participa, colocando seu conhecimento específico a serviço dessa rede e agindo mais sobre as interações do que sobre o sujeito-aluno (BAPTISTA, 2011, p. 5).

Muitas vezes, a identificação dos alunos por parte de muitos professores regulares não buscava criar uma teia de compreensão para conhecer o estudante em sua completude, mas para sinalizar que ele tinha algum tipo de deficiência, portanto sobre ele podiam ser diminuídas as preocupações sobre a apropriação do conhecimento. O debate com essa linha

de pensamento era travado cotidianamente pela professora de Educação Especial com os professores regentes, que precisavam resgatar as questões do direito à Educação.

Quanto à avaliação de acompanhamento da aprendizagem, encontrávamos também nuances diferenciadas. Os alunos surdos tinham suas avaliações realizadas com o apoio da professora de surdez e do intérprete de Libras. A apropriação da Língua Portuguesa como segunda língua se configurava um desafio para a apropriação do conhecimento e para os processos avaliativos. O único aluno com baixa visão que a escola possuía era alfabetizado, sendo considerado, inclusive, um aluno com excelente rendimento na turma. Demandava que as avaliações fossem ampliadas, situação, muitas vezes, difícil de ser compreendida pela professora regente. Recebia o apoio de uma professora de deficiência visual. Na escola, não se discutia os alunos com altas habilidades ou superdotação. O atendimento educacional especializado acontecia fora do ambiente escolar, inexistindo uma interlocução entre o turno e o contraturno.

No caso dos alunos com deficiência intelectual, a professora de Educação Especial, no transcorrer do trimestre, buscava sentar com os professores regentes para saber o que seria trabalhado com a turma. A partir desse movimento, selecionava e elaborava atividades para serem realizadas. Em muitos casos, esse processo de mediação, em sala de aula, era realizado pelos estagiários. Para a avaliação da aprendizagem, levava-se em consideração o que se tentava trabalhar com os alunos no trimestre.

Encontrávamos muitas tensões nesse processo, pois a especialista em Educação Especial, embora desejasse desenvolver ações de colaboração com os professores regentes, nem sempre os tinham como colaboradores, pois para muitos a aprendizagem do estudante com deficiência não se configurava uma preocupação e nem uma meta a ser alcançada. Estar junto, socializar e frequentar a escola se tornavam ações reducionistas do ato educativo. Muitos não se viam “responsáveis” pelas aprendizagens desses alunos e essa situação levava muitos alunos a chegarem, na segunda fase do Ensino Fundamental, sem apropriação de muitos conhecimentos, como, por exemplo, a leitura e a escrita.

A profissionalização compartilhada significa um espaço ampliado de decisões pedagógicas [...]. O enfoque coletivo da profissionalização do-

cente para desenvolver um currículo coerente para os alunos é uma necessidade urgente entre nós [...]. O individualismo dos professores [...] pode cobrir inseguranças profissionais, modelos discutíveis e nem sempre confiáveis de relações com seus alunos [...]. A pedra angular da profissionalização dos professores está em entendê-la de forma coletiva [...], superando o espaço da aula como lugar proeminente de exercício da profissão, e evitando, por outro lado, que o poder do professor sobre os alunos fique salvaguardado nesse espaço de 'intimidade' (SACRISTÁN, 2000, p. 198-199).

Percebíamos aí outro atravessamento nos processos de avaliação da aprendizagem, pois, se a apropriação do conhecimento não se configurava uma preocupação de todos, mas, sumariamente, negociada pela professora de Educação Especial, a avaliação perdia seu sentido e acabava perdendo sua essência. Esse processo era adensado por mais uma situação: a questão dos afetos (gostar).

Sentíamos que o afeto se colocava como uma tensão, como diria Meirieu (2005), porque, de um lado, demonstrava maior receptividade para com os alunos; de outro, a ideia do gostar restringia a apropriação do conhecimento. Parecia que o grupo assim sinaliza: “Gosto dos alunos e isso basta!”, ficando, em muitos casos, sob a responsabilidade dos estagiários a realização do trabalho pedagógico da sala de aula regular, conforme a narrativa de uma professora:

Esse ano como a Tatiana cresceu. Nossa aluna com Síndrome de Down. Está linda! Falante! Inteligente! Já disse para a pedagoga que essa estagiária é muito boa. Ela fez um excelente trabalho com a aluna. Mas a vejo muito ligada à estagiária. Ela precisa ser mais independente. Autônoma. Se é que você me entende! Já sugeri que ano que vem ela tenha outra estagiária para poder aprender com outra pessoa (PROFESSORA).

Os estagiários, em processo de formação, não acumulavam essas experiências para se responsabilizarem pela mediação dos currículos escolares na escolarização dos alunos. Ainda não (no olhar de Boaventura de Sousa Santos [2008]) possuíam conhecimentos sobre o trabalho pedagógico da sala de aula regular, bem como do atendimento educacional especializado, nem mesmo da gestão desse processo, situação que evidenciava o

quanto precisavam assumir uma ação de colaboração e não de condução de um trabalho que envolvia a formação de sujeitos tão complexos.

Outro fato que desafiava a escola era a avaliação de alunos com maiores comprometimentos. As queixas, a falta de formação, a inexistência de um planejamento e a ausência de um apoio maior fazia com que a escola se questionasse: como ensinar um estudante que não se expressa convencionalmente? Como saber o que ele precisa aprender? O que sabe? O que não sabe? O que ensiná-la? Essas perguntas, fortes demais, diria Boaventura de Sousa Santos (2008), muitas vezes, nem respostas fracas tinham. Assim, a constituição de um currículo vazio de conhecimentos fazia com que a avaliação da aprendizagem não se realizasse, até porque não havia conhecimentos mediados.

Outro ponto a ser destacado no âmbito da avaliação se centrava na participação dos alunos nas atividades de avaliação de larga escala. Sumariamente, o dia letivo dos estudantes, nesses momentos avaliativos, se realizava de diferentes maneiras. Os alunos com múltiplas deficiências não participavam desse processo, sendo atendidos nas salas de recursos multifuncionais pelos estagiários e pela docente de Educação Especial. Os menos comprometidos eram inseridos na avaliação, mas sem nenhum tipo de reordenação do material, situação que, muitas vezes, era subjetivada como impossível de ser concretizada, pois todos os procedimentos para as avaliações de larga escala (elaboração da prova e sua aplicação) eram produzidos por órgãos externos à escola, dificultando que os diferentes percursos de aprendizagem dos alunos fossem considerados. Sendo assim, os estudantes com indicativos à Educação Especial que podiam participar da avaliação a executavam, no entanto era registrada que ela tinha sido resolvida por um “aluno especial” (assim o registro era feito), orientação seguida pela escola e socializada pelos aplicadores da prova.

Encontramos relatos da professora de Educação Especial que retratavam suas tentativas de subverter essa situação, elaborando uma avaliação específica para os alunos realizarem enquanto os demais participavam das avaliações de larga escala. Segundo seus relatos:

De qualquer maneira, a avaliação que veio do MEC não seria considerada, porque fora realizada pelo aluno com deficiência. Então, elaborei avaliações específicas, que, embora não tivessem nenhum valor para o

MEC, eram mais condizentes para os alunos. Eles as realizaram e se sentiram melhor, porque faziam sentido para eles (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Situações como essas relevam o quanto precisamos constituir movimentos micro nos contextos das escolas para a constituição de outras propostas e olhares para a avaliação da aprendizagem, mas também macros quando nos reportamos às políticas educacionais. As avaliações de larga escala entram em contradições com as políticas de inclusão escolar, pois negam o fato de as pessoas possuírem um vasto repertório de conhecimentos, que trazem trajetórias intelectuais diferenciadas e que a classe se constitui de um contexto amplamente heterogêneo.

Essas avaliações produzem também assimetrias entre os alunos, não permitindo, muitas vezes, a expressividade do trabalho pedagógico, já que não evidencia a processualidade do que é realizado com os alunos. Em vários casos, a escola ou o aluno não obtêm uma nota interessante nessas avaliações, mas quando são analisados seus pontos de partida e como estão atualmente, percebe-se um avanço significativo, por sua vez descartado pelas avaliações de larga escala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os movimentos até aqui relatados evidenciam que na Escola “Manuel de Barros” há muitas tentativas de fazer da avaliação uma ação atrelada à aprendizagem dos alunos com indicativos à Educação Especial, sendo tal processo amplamente direcionado pela professora de deficiência intelectual. No entanto, há de se percorrer um longo caminho para que nesse direcionamento estejam agregados os trabalhos de outros profissionais da unidade de ensino. O olhar do professor regente sobre o aluno se configura ainda um dispositivo que precisa ser amplamente explorado, pois ele produz severos processos de exclusão que ficam, muitas vezes, soterrados pela ideia de que esses sujeitos são bem acolhidos, minimizando, assim, o ato educativo aos pressupostos do gostar.

O direito à Educação é também uma ação que precisa ser recuperada constantemente nos momentos de formação, de planejamento e nas

ações cotidianas da escola, pois o acesso ao conhecimento ainda se coloca como um desafio a ser assumido em sua complexidade. Os pressupostos da inclusão escolar ainda são significados como uma maneira de produzir o “estudante café com leite”, implicando a organização do trabalho pedagógico; o sentimento de se ver responsável (ou não) pelo estudante; de avaliá-lo, bem como de aprender a olhá-lo como aquele que tem o direito de se apropriar do conhecimento sistematizado.

Há movimentos feitos para a identificação dos alunos, no entanto eles são constantemente negociados, pois mais uma vez os olhares de alguns professores ainda buscam as lacunas, as falhas, as faltas e o que o aluno não pode aprender; uma vez constituído o aluno com deficiência, sobre ele recai o que a escola considera “regalias”, que, com tom de perversidade, acabam simplificando o avanço dos alunos nos laudos clínicos ou em uma suposta legislação que garante avanço automático.

Há um longo trabalho a ser realizado, pois não acreditamos que o acesso à escola se limita à investidura na unidade escolar por meio da matrícula. Ao contrário, entendemos esse ato como a possibilidade de a pessoa se constituir aluno. Pensamos, ainda, que as condições de permanência se fazem por meio da tessitura de redes de apoio para que a aprendizagem seja efetivada. E, para finalizar, entendemos que o acesso ao conhecimento é um direito atrelado à humanização. Esses três pilares precisam ser resgatados dia após dia para que os processos de inclusão se atrem a linhas teóricas que ajudem a escola a se repensar, para que todos os alunos venham a ter garantidos o direito constitucional de acesso à Educação.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, L. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p.11-30.
- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, n.esp., p.59-76, 2011.
- MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de recomeçar**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Trad. Ernani F. F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, B. de S. A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. **Revista crítica de ciências sociais**, Coimbra, Portugal, n.80, p.11-43, mar. 2008.

CAPÍTULO IX

AVALIAÇÃO E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: TENSÕES, POSSIBILIDADES E DESAFIOS¹

Ana Marta Bianchi de Aguiar²

Marta Alves da Cruz Souza³

INTRODUÇÃO

Pensar sobre a avaliação é algo bastante complexo, pois ela tem se tornado, ao longo da história, um campo de saber multifacetado e com várias funções.

Segundo Esteban (1999), pensar sobre a avaliação no atual contexto traz a tona três perspectivas que acontecem simultaneamente no cotidiano escolar. Uma é o retorno ao padrão rígido da avaliação quantitativa expressada por meio das avaliações externas (ANEB, ARENSC, ANA, ENEM etc.), que servem de controle para um padrão mínimo de acesso curricular; a segunda é a consolidação de um modelo híbrido que oscila em duas perspectivas – uma que não abandonou a ideia de avaliação enquanto controle e outra que quer romper com essa ideia, mas não se tem uma modificação profunda; a terceira é a perspectiva de uma construção democrática, imersa numa pedagogia da inclusão.

¹ Artigo apresentado no II Colóquio de Educação Especial e Pesquisa: História, Política, Formação e Práticas Pedagógicas, realizado em Sorocaba – SP, no período de 13 e 14 de abril de 2015.

² Doutora pela Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: anamba@terra.com.br

³ Doutoranda pela Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: martalvesouza@yahoo.com.br

Percebemos que esse misto de perspectivas contribui para uma diversidade de ações conflituosas na prática docente, provocando uma tendência ora para um tipo ora para o outro, desviando o olhar daquilo que é fundamental: mediar os processos de aprendizagem. Concordamos, assim, com Esteban (1999) quando ela diz que a reflexão sobre a avaliação só faz sentido quando refletimos também sobre a produção do fracasso/sucesso dos alunos e o porquê de várias crianças e jovens não terem acesso aos saberes escolares. É a partir dessa prática avaliativa que pensamos o ato de avaliar, que se distancia da ideia de controle, mas que faz parte do jogo no processo de ensino-aprendizagem. A avaliação da aprendizagem traz em si um processo de interpretação, uma tradução imbricada da subjetividade de quem avalia e é carregada de valores quantitativos ou qualitativos. Acreditar que a avaliação pode ser objetiva e neutra é um mito educacional, pois ela é um processo intencional, dinâmico, e não apenas uma técnica de natureza estática (RAPHAEL, 2002).

Lunt (1995) diferencia a avaliação estática da avaliação dinâmica. Para a autora, a avaliação estática implica olhar o que a criança já aprendeu, assim institui-se um olhar retrospectivo. Já a avaliação dinâmica olha o movimento atual e as possibilidades futuras, ela é mais prospectiva e aponta possibilidades de ação junto ao processo pedagógico.

É necessário que a ação de avaliar possa servir para perceber o movimento e apontar caminhos na prática pedagógica e abandone práticas obsoletas que primam apenas em classificar, rotular e estigmatizar. Ela deve pautar-se não apenas nas dificuldades, nas limitações funcionais ou naquilo que o aluno não aprendeu. Deve levantar e explorar as possibilidades de aprendizagem dos alunos, principalmente, no que diz respeito aos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades matriculados nas escolas regulares.

Em relação à avaliação dos alunos público-alvo da educação especial, Christofari e Baptista (2012) abordam que devemos pensá-la associada às concepções que temos acerca da aprendizagem, do papel da escola na formação dos alunos e das funções da avaliação como instrumento que permite o (re)planejamento das práticas pedagógicas. Essa visão constrói uma prática pedagógica favorecedora do processo de inclusão escolar.

Anache e Martinez (2007, p. 43) frisam que “[...] não há um modo homogêneo de aprender, mas sim diferentes formas de aprender.” Para que esse movimento seja perceptível, o ato de avaliar deve se constituir em uma das principais funções da prática pedagógica do professor. E deve, essencialmente, fazer parte do processo de ensino-aprendizagem, de maneira que esse ato deva ser visto como “atividade crítica de aprendizagem” (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002).

Muitas vezes, a prática avaliativa não corresponde a esse ato: não serve para produzir a aprendizagem, classificam, selecionam e segregam os sujeitos. Essa prática avaliativa conhecida como tradicional (ROMÃO, 2005) resulta em sentimentos que afetam a autoestima dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de sentimentos de incapacidade, medo e ansiedade, além de frustração e sentimentos de exclusão (HOFFMAN, 2001).

A prática da avaliação da aprendizagem baseada na concepção de mensuração, de aferição de resultados de desempenho do aluno

[...] encontra-se na contramão de um movimento que tem buscado considerar que a educação escolar pode ser (re)criada por meio de uma perspectiva de inclusão escolar, e, é nesse contexto que essa prática vem se tornando cada vez mais desafiadora e complexa (CHRISTOFARI, BAPTISTA, 2012, p. 387).

A avaliação como mensuração, como classificação, por si só, não será capaz de dar informações importantes e significativas em relação à aprendizagem, muito menos estará a serviço de práticas inclusivas. Pensar numa educação inclusiva que se proponha educar a todos implica mexer na estrutura da escola, no ato de ensinar, na dimensão pedagógica, a partir de uma perspectiva de encarar a avaliação dentro de um viés mais democrático.

É importante que a avaliação da aprendizagem esteja em consonância com o currículo que a escola propõe e, consequentemente, com a metodologia e a proposta de trabalho do professor. Numa perspectiva de avaliação que busca dialogar com a prática pedagógica, as possibilidades de mediação se expandem e seus processos servem como subsídio para a discussão a respeito da prática pedagógica, para a resolução de problemas

e dificuldades do aluno, bem como se apresenta como instrumento a favor da inclusão escolar.

Entendemos a inclusão educacional, como parte de um direito social, que democratiza os espaços e permite o acesso ao conhecimento visando a uma sociedade mais justa e igualitária. Ter acesso à escola e à escolarização é um bem que não pode ter uma distribuição desigual entre os iguais (CURY, 2010). Muitos acham que a inclusão se resume na inserção do sujeito no espaço escolar, esse é um pensamento comum no imaginário dos sujeitos da comunidade escolar, que acreditam ser a solução, ou seja, uma coisa boa/inevitável/suficiente, entretanto isso se torna limitado. Para de fato podermos incluir alguém em algum lugar, precisamos aceitá-lo tal como ele é e garantir espaços/recursos para que possa ter acesso à educação de qualidade.

Há uma banalização do termo inclusão e um distanciamento entre a política e a prática. “Tanto a legislação quanto o discurso dos professores se tornaram rapidamente *inclusivos*, enquanto as práticas na escola só muito discretamente tendem a ser mais inclusivas” (RORIGUES, 2006, p.302, grifo do autor).

Não podemos, contudo, nos esquecer, como nos alerta Sawaia (2002, p. 9), que inclusão e exclusão são faces da mesma moeda e que “[...] a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas”.

Nesse sentido, a inclusão não pode ser vista como um elemento à parte dos sujeitos e do contexto no qual ela é praticada. Podemos ter no mesmo espaço/tempo situações de exclusão e de inclusão. Numa sociedade capitalista, Sawaia (2002, p. 8) aponta que “a sociedade exclui para incluir” e Padilha (2004) descreve que “no campo da educação fala-se mais em *inclusão*. Pouco se fala da exclusão, como se fosse possível incluir sem compreender por que alguém não está incluído. Não está incluído, ou excluído de quê? Quando? Onde?” (PADILHA, 2004, p. 109-110, grifo do autor).

Neste âmbito, as escolas garantirão condições adequadas de acessibilidade não apenas ao espaço, mas também ao currículo que é ensinado a todos. Para isso, acreditamos que um dos caminhos pode ser o da avaliação. Se não houver mudanças significativas nas práticas de avaliação

realizadas na escola, continuaremos assistindo à exclusão intraescolar não só de alunos com deficiência, mas também de todos aqueles que fogem da norma, do modelo, da cultura escolar.

Temos clareza que não é só a avaliação que dará sustentabilidade a uma perspectiva de educação inclusiva. Outros fatores também podem contribuir: uma insuficiente formação pedagógica (inicial e continuada) que não constitui as bases teóricas necessárias para se pensar a prática pedagógica de forma crítica; a precarização do trabalho docente, em que uma jornada ampla para conseguir remuneração adequada à ideia de um profissional capaz fica difusa; a perspectiva cultural de não acreditar no aluno enquanto sujeito com potencial para aprender; a falta de mediação no trabalho pedagógico; dentre tantas outros que também precisam ser repensados.

Portanto, é necessário e urgente redefinir as práticas pedagógicas e, em decorrência disso, a prática avaliativa, a fim de que possam refletir práticas educativas favorecedoras dos processos de aprendizagem de todos os alunos e, para nós, principalmente dos alunos com deficiência, pois a expectativa de aprendizagem sobre eles é bastante incipiente.

Salienta-se que, quando envolve alunos com deficiência, a representação social desses sujeitos ainda serve de “impedimento” nas perspectivas da avaliação, que são vistas como momentos estanques e não balizam o processo ensino-aprendizagem.

Padilha (2001, p. 102), pontuando sobre essa questão, coloca que:

[...] quando penetramos pelo caminho por que passam as crianças suspeitas de deficiência mental, encontramos os professores, os testes, os relatórios, as resoluções legais usando do poder de avaliar, julgar e tomar decisões sobre a vida das crianças – diagnósticos e prognósticos representantes de concepções e modelos teóricos por vezes inconscientes, porém com estatuto oficial de cientificidade nas tomadas de posição por parte dos profissionais considerados competentes para este fim.

Em uma pesquisa realizada por Souza (2007) percebemos que os instrumentos utilizados diferenciavam conforme a necessidade dos alunos: uns eram provas adaptadas na questão temporal e linguística, outros eram relatórios emitidos pela professora de educação especial; contudo, na prá-

tica, a avaliação era excludente, pois não possibilitava uma retomada da prática pedagógica, apesar de os professores declararem uma concepção de avaliação numa perspectiva contínua e cumulativa (SOUZA, 2007).

O trabalho realizado por Jesus, Caetano e Aguiar (2001, p. 11), analisando as práticas de avaliação numa Escola Polo do município de Vitória, discorre que, no discurso, ela é vista como constante, mas, na prática, pôde-se observar “[...] que via de regra o processo [...] é calcado nas limitações da criança e não em suas possibilidades”.

Esse tipo de avaliação se constituiu num entrave para a implementação da inclusão (MANTOAN, 2001); precisamos, urgentemente, suprimir esse caráter classificatório e instrumentalista. Numa dimensão pedagógica e inclusiva não podemos manter a avaliação como vem sendo concebida, dentro de uma visão estática no tempo/espaço e que se restringe a classificar os alunos.

Para pensar a avaliação como um processo dinâmico, recorremos a Esteban (2003, p. 24), que advoga:

[...] a avaliação como um processo de reflexão sobre e para a ação contribui para que o professor se torne cada vez mais capaz de recolher indícios, de atingir níveis de complexidade na interpretação de seus significados, e de incorporá-los como eventos relevantes para a dinâmica ensino/aprendizagem.

A perspectiva avaliativa deve estar em consonância com a prática pedagógica. É importante ressaltar, tal como nos aponta Meirieu (2002), que desenvolver a tarefa de educar, de fazer com que o outro aprenda, não é simples. O professor lida o tempo todo com a resistência do outro, mas jamais pode parar de apostar na educabilidade dos sujeitos.

No atual contexto da inclusão educacional, a aposta no outro não pode ser esquecida. É preciso “[...] trabalhar para que as condições de escolarização sejam as mais equitativas possíveis, para que todas as crianças possam verdadeiramente beneficiar-se de boas escolas e de bons professores” (MEIRIEU, 2005, p. 24).

Um dos articuladores para mediar esse processo de aprendizagem é o professor de educação especial. É por ele que inicia todo o processo de

avaliação, desde o diagnóstico inicial até o processo de avaliação de planejamento de ações que beneficie as crianças com deficiência, perpassando pelas questões da avaliação da aprendizagem. Essas etapas de avaliação estão todas articuladas.

A AVALIAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES QUE ATUAM NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Pensar sobre essas avaliações realizadas com os sujeitos público-alvo da educação especial foi um dos eixos da Pesquisa realizada no Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), no qual fazemos parte como pesquisadoras no grupo da Universidade Federal do Espírito Santo.

A pesquisa desenvolvida pelo ONEESP acontece em âmbito nacional, contém a participação de professores/pesquisadores de 22 universidades públicas das cinco regiões brasileiras e é coordenada pela professora doutora Enicéia Gonçalves Mendes, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Um dos objetivos do estudo compreende a avaliação do funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Para tanto, foram organizados três eixos de investigação, a saber: formação de professores para a inclusão escolar; avaliação do estudante com necessidades educacionais especiais⁴; e o atendimento educacional especializado (AEE) nas salas de recursos multifuncionais.

O estado do Espírito Santo, por meio da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), aceitou o convite para participação no ONEESP; aqui no estado, a coordenação está sob a responsabilidade das professoras doutoras Denise Meyrelles de Jesus, Sonia Lopes Victor e Agda Felipe Gonçalves. As referidas professoras convidaram professores de educação especial que atuam em SRM de cinco municípios da Região Metropolitana da Grande Vitória (Vitória, Serra, Cariacica, Guarapari e Vila Velha) e cinco municípios da Região Norte do ES (Linhares, Sooretama, Rio Bananal, Nova Venécia e São Mateus) para participarem do estudo. Esse convite foi

⁴ A Política nacional de Educação Especial utiliza hoje a terminologia de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Mantivemos o termo necessidade educacional especial porque é assim que aparece no Projeto.

realizado por meio da gestão de educação especial das secretarias de educação de cada município, após entrevistas com as respectivas gestoras ou equipe de gestão.

A pesquisa utilizou-se da metodologia de Grupo Focal com a participação dos referidos professores. Para cada eixo temático foram realizados três encontros, sendo nove para discussão das temáticas, um de abertura e um para finalização, perfazendo um total de 11 encontros. Cada encontro foi videogravado e/ou audiogravado e depois realizadas as transcrições.

Para este trabalho, fizemos um recorte das falas dos professores e as dividimos em três categorias: avaliação diagnóstica, avaliação para o planejamento e avaliação do rendimento.

A) AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

O início do processo parte de uma queixa:

É o professor da sala regular que vai levantar e vai encaminhar para o pedagogo e o pedagogo vai [...] se comunicar com o professor especialista para fazer a avaliação (GRUPO FOCAL).

Primeiramente, detectar o que aquela criança tem, que não aprende, se é um aluno com deficiência mental, [...] o que está acarretando, naquela criança que não aprende, que não consegue alcançar os objetivos. Então este é o passo dado primeiro (GRUPO FOCAL).

A gente tem tentado estabelecer a seguinte dinâmica: [...] o professor identifica, conversa com o pedagogo que faz uma avaliação do aluno. Se ele concordar, o pedagogo conversa com a gente (GRUPO FOCAL).

Geralmente, eles pedem para o professor especialista para fazer uma avaliação diagnóstica inicial e aí a gente traz para mais perto da gente nas salas de recursos. [...] Faz-se um relato pedagógico, uma avaliação pedagógica [...] através da análise de outros relatórios, também (GRUPO FOCAL).

Conforme evidenciado nas narrativas das professoras especializadas, são os professores de sala de aula comum os primeiros a evidenciar que algo escapa às expectativas e que também sinalizam que o foco central diz respeito ao processo de aprendizagem, ou seja, o aluno foge aos padrões na relação hegemônica “idade-série-conteúdo”, conforme nos alerta Sacristán (1998).

Cabe destaque para o fato de que o Pedagogo (Coordenador Pedagógico) é chamado à discussão antes do professor especializado em alguns casos na avaliação inicial. Poderíamos levantar a hipótese de que a escola já busca lidar com a questão como parte do processo de ensino-aprendizagem, no entanto o aluno é que é colocado em análise. O professor especializado entra na configuração talvez como um expert, tendo em vista uma ação conjunta que ele próprio, nas suas narrativas, parece advogar por.

Sempre que eu tenho dúvida, eu chamo a minha pedagoga, converso [...]. Depois que nós duas sentamos com o menino, eu peço para a professora dele [...] uma avaliação em conjunto [...] é muito melhor estar amparado com outra pessoa [...] (GRUPO FOCAL).

A própria pedagoga faz a triagem [...]. Então quando eu chego cerca de 80, 90% se configura [...] (GRUPO FOCAL).

Ainda na direção de conhecer os processos, nossas análises encontram nas narrativas a processualidade da avaliação pedagógica do aluno, bem como das ferramentas envolvidas.

E aí temos um plano de ação [...]. Eu preciso conversar com o aluno, com a família dele. Isso já é uma forma de avaliação. Você mostra um livro, apresenta um jogo [...] (GRUPO FOCAL).

A gente traz jogos, avalia a escrita, conversa com o aluno. Analiso o espaço em que vive, como é a família. Avalio se ele identifica letras, numerais, quantidade [...], ou seja, o que a criança deveria saber para o nível dele. Observo muito (GRUPO FOCAL).

Ressaltamos ainda o fato de que os excertos colocados acima nos dizem sobre uma possível unanimidade quanto à noção de que essa avaliação diagnóstica inicial demanda um certo tempo e que se apoia em ferramentas comuns ao cotidiano escolar, ou seja, busca-se por certas “competências” acadêmicas.

Estes professores especialistas avaliam as habilidades e competências de aluno para aprender, ou seja, avaliam as funções psicológicas superiores. Trata-se de um olhar promissor que evidencia pistas de um conhecimento, que evoca uma base teórica possível para significar processos

avaliativos de alunos “candidatos” a público-alvo da educação especial, no que tange a questões de ordem intelectual.

Entretanto, nos deparamos ainda com uma busca por encaminhamentos, pela análise clínica e pelo apoio da família para “conseguir” um laudo, além da angústia pela demora e atravessamentos em outras instâncias.

Caso o aluno apresente na avaliação limitações muito severas tanto de comportamento quanto de aprendizagem [...] é indicada a necessidade de avaliação médica, dos especialistas – neurologistas, psicólogos – para diagnóstico com CID, para matrícula no AEE (GRUPO FOCAL).

Também uma exigência do MEC, no Censo Escolar, isso estabelece claramente o ingresso dos alunos público-alvo e a matrícula no AEE [...] o aluno só deve ser atendido com o laudo médico (GRUPO FOCAL).

A gente encaminha os alunos para o psicólogo, psicopedagogo, neurologista ou orienta para fazer um trabalho diferenciado (GRUPO FOCAL).

Então, muitas vezes nos deparamos com a família, mas ela não foi atrás do laudo. Aí você pega a pasta da criança e vê que há não sei quantos anos o laudo já foi pedido (GRUPO FOCAL).

[...] encaminhando para o posto de saúde, porque agora ficou mais difícil. Antes a gente encaminhava para a APAE, pelo menos em dois meses já tinha o retorno. Agora passa o ano inteiro esperando o retorno (GRUPO FOCAL).

Na maioria das nossas escolas não ocorre esta interlocução. O Estado disponibiliza umas consultas, mas aí demora. Há uma rede de atenção à saúde mental, que se organiza em rede com o conselho tutelar. Há diretores de escolas que participam da rede e então conseguem consultas (GRUPO FOCAL).

A partir da percepção da consecução do laudo como tarefa familiar, as discussões se voltam para o que fazer a partir do laudo ou no período de sua inexistência.

Se o menino não tem laudo, independente disso se trabalha. Não se pensa nesse laudo primeiro (GRUPO FOCAL).

Laudo? Vai-se trabalhando [...] o laudo não chega. Laudo para quê, para rotular o menino? (GRUPO FOCAL)

Mas o que se ouve é “tem laudo, atende, se não tem, não se atende” (GRUPO FOCAL).

Outra professora questiona: “*o que se faz com essa criança quando ela chega com o laudo*” (GRUPO FOCAL)? Sua análise mostra clareza quanto à contradição vivida pelas profissionais.

[...] algumas abordagens também vão mais atrapalhar do que ajudar. Dentro da prática pedagógica se discute muito o desenvolvimento dessa criança numa perspectiva histórico-cultural e se busca respostas numa abordagem clínica, médica, assistencialista. Acho que é um cuidado que se tem que ter e reflete. Eu aposto muito na intersetorialidade. Em que momento nós vamos discutir em rede os casos que estão sendo acompanhados pelo poder público: escolas, CRAS, CRES, conselho tutelar, unidade de saúde? (GRUPO FOCAL).

B) A AVALIAÇÃO PARA O PLANEJAMENTO

O foco do segundo encontro foi à avaliação para o planejamento nas salas de recursos. Na narrativa dos professores ante as primeiras questões colocadas no nosso encontro sobre como é a chegada do aluno à Sala de Recursos Multifuncional, eles colocam que desde o primeiro momento iniciam a observação do aluno.

Então a gente vai avaliando, trabalhando alguns materiais didáticos e os conteúdos ao mesmo tempo. A questão da linguagem, o lógico-matemático, vai buscando essas questões e vai tentando desvendar ali as necessidades e as potencialidades de trabalho que nós temos com essa criança. Penso que vai nessa linha que é uma via de mão dupla, porque ao mesmo tempo em que a gente oferece as possibilidades de ensino tem o retorno (GRUPO FOCAL).

Eles afirmam que nem sempre o aluno, ao chegar à Sala de Recursos Multifuncional, traz dados anteriores de profissionais que o atenderam, dificultando a continuidade no processo, pois é preciso começar tudo de novo.

Eu já tive casos de só chegar o relatório pedagógico, a fichinha, o encaminhamento, e mais nada! Depois é que a mãe foi levando foi que eu fui ter acesso ao médico que está levando, à consulta, essa avaliação de

como a criança era na sala de aula lá e depois fazer uma avaliação do que eu pretendo trabalhar com ela (GRUPO FOCAL).

Então, todas as escolas são próximas na escola onde eu atuo. Então, nesse bairro há a facilidade de você ir na escola. [...] Então, eu vou lá, pego a documentação dos alunos, porque isso é algo que não é enviado para as escolas (GRUPO FOCAL).

Mas uma afirmação predominante no grupo foi o fato de poder ser possível, na sala de recursos, proceder uma observação sistemática e detalhada sobre o desenvolvimento do aluno e, a partir daí, poder planejar as ações a serem desenvolvidas na sala.

Eu penso que a gente faz isso um pouco paralelamente. É receber o aluno de acordo com todos aqueles critérios que já foram ditos, porque você precisa conhecer esse aluno, precisa saber – dependendo da série – quais os conteúdos estão sendo trabalhados na sala, em que nível de aprendizagem esse aluno também está, idade, série, que diferença ele tem em relação à maioria da idade dele e da turma dele, em relação ao conhecimento e à aprendizagem. Em que nível de aprendizagem essa criança se encontra? [...] (GRUPO FOCAL).

E a gente vai lidando com alguns materiais didáticos, vai testando conforme a etapa de ensino na qual ela se encontra, a gente vai exemplificando, contando uma história, perguntando, fazendo algumas intervenções, vendo qual é o nível de compreensão dela... Então a gente vai avaliando, trabalhando alguns materiais didáticos e os conteúdos ao mesmo tempo. A questão da linguagem, o lógico-matemático, vai buscando essas questões e vai tentando desvendar ali as necessidades e as potencialidades de trabalho que nós temos com essa criança (GRUPO FOCAL).

A possibilidade desse acompanhamento individual abre fronteiras quanto ao processo avaliativo, mas ao mesmo tempo temos que criar mecanismos para a compreensão de em que medida isso tem representado um ganho qualitativo, das formas de intervenção com esses alunos, uma vez que a nossa compreensão de avaliação está intimamente ligada à instauração de modos de intervenção que possibilitem o avanço do aluno no seu processo de escolarização.

Nesse sentido, as afirmações das professoras das salas de recursos não foram claras acerca da verificação de que os modos de avaliação/intervenção propostos no desenvolvimento do seu trabalho têm apresentado resultados significativos para os avanços cognitivo dos alunos por elas atendidos, principalmente no tocante aos alunos com deficiência intelectual.

C) A AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO ESCOLAR

Focalizamos a avaliação do rendimento escolar tentando entender, primeiramente, como acontece a interlocução entre os professores da sala de recursos multifuncionais e o professor da sala regular. Pareceu-nos haver uma fala uníssona de que há grande dificuldade de interação entre o professor da sala de recursos multifuncionais e os demais profissionais da escola.

Eu penso que o papel do professor da sala de aula com o de Educação Especial, eles têm que estar juntos mesmo, trabalhando o que essa criança pode dar conta de fazer nesse momento. Não adianta eu querer fazer lá na sala de recursos uma coisa se eu não sei como ela está lá na sala de aula. Eu até posso entender o conteúdo, mas se ela não vai dar conta disso... Então, vamos tentar chegar a um acordo com ela: 'Em que eu posso te ajudar? Vamos trabalhar juntas'. E isso não acontece, porque dentro da sala de aula a rotina te atropela. Aí você ouve: 'Mas você pode se unir aí no corredor na hora do café, passa um bilheteinho'... Isso me deixa para morrer! Eu não vou planejar um trabalho com aluno através de bilheteinho. Nem no corredor nem na porta do banheiro. Eu preciso ter um tempo para sentar com o colega para juntos pensarmos uma ação e ver como a gente vai fazer, a resposta que esse aluno vai dar... Na verdade, eu não concordo com esse tipo de planejamento que existe. [...] Isso não é planejamento. Essa é uma crítica que eu faço em qualquer lugar a qualquer forma de planejamento desse jeito. Eu não planejo desse jeito. [...] Então, eu acho que a gente precisa ter um contato maior com o professor da sala de aula, mas o contato mesmo de estar ali fazendo juntos. Porque ali você pode observar uma coisa que eu não observei. [...] Acho que a parceria com o professor especialista é super importante até na sala de aula. Acho que existe o papel dele fora, mas também existe o papel do professor dentro que eu acho muito mais importante (GRUPO FOCAL).

Constatamos a dificuldade da mediação, porque o aluno é considerado especial, e a responsabilidade sobre o profissional da educação especial.

Eu não sei se é um problema de formação desses docentes sobre a nova abordagem da Educação Especial, mas eles não assumem esses alunos como deles. E a questão da diferença – no caso a especial – não está sendo aceita! Então eles têm até um certo preconceito com relação à nossa atuação. Então eles jogam para você (GRUPO FOCAL).

Boa parte dos alunos público-alvo da Educação Especial não está alfabetizada e certamente precisará de adaptações na prova ou na forma de fazê-la. Não havendo espaço para o planejamento e diálogo constante acerca do aluno, na maioria das vezes não se faz as adaptações dessas provas, conforme sustenta a professora em sua fala:

O que todo professor fala é “eu não sei fazer adaptação, você faz pra mim?” Eu digo que nós temos que sentar junto pra eles aprenderem, mas eles nunca acham esse tempo, e eles já falam assim: “o seu aluno”, o aluno é dele, agente é colaborador, “o seu aluno não fez a prova”, ou, “olha, marcou tudo errado”, eu digo “olha professor, o aluno não sabe ler, nós temos que fazer a adaptação necessária, olha o conteúdo, sem imagens ele vai dar conta disso” (GRUPO FOCAL).

Ao mesmo tempo em que não há uma adaptação feita com seriedade, competência e sistematização, também a análise do resultado obtido pelo aluno é feita da mesma forma. E nos aponta a professora:

[...] mas a nota vai mesmo é pela média, quando ele não alcança é colocado a média e depois eles resolvem se o aluno avança ou não para a série seguinte. Essa média também depende se ele é educado, não atrapalha, aí sem problemas ele fica com a média para a aprovação (GRUPO FOCAL).

Com referência aos aspectos de aprovação e reprovação dos alunos público-alvo da Educação Especial, encontramos dois aspectos nas falas das professoras:

Há discussão entre os professores e pedagogos onde juntos decidem, levando em consideração algumas coisas: a possibilidade de aprendiza-

gem dos conteúdos, a maturidade, a idade, tamanho físico desse aluno, a possibilidade dele se apropriar do conhecimento. Há uma discussão prévia e esses aspectos são analisados (GRUPO FOCAL).

Percebemos que o próprio professor da sala de recursos não vê que o trabalho desenvolvido por ele com os alunos não se constrói como um trabalho relevante para o aluno, uma vez que configura como um trabalho desarticulado das demais atividades desenvolvidas pelos outros profissionais da escola.

Muitos desafios estão colocados, resta-nos buscar incessantemente formas capazes de superar tais dificuldades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ALINHAVANDO AS IDEIAS

Na análise dos dados, pudemos perceber que a avaliação diagnóstica está embasada em concepções biológicas que não avançam o processo de desenvolvimento do aluno público-alvo da educação especial e por isso não há uma aposta na sua educabilidade.

Segundo Veltrone (2011, p. 67), esta avaliação não deve ter apenas o propósito de identificar que o aluno é público-alvo da educação especial, mas, sim, de reconhecer suas habilidades e limitações e ver como o ambiente no qual se encontra pode ser estruturado para atender suas demandas específicas. Desta forma, possibilita a identificação de mudanças a serem feitas e também avalia o resultado de tais mudanças.

Para Anache (2005) esse processo deve ter dois objetivos: identificar o pertencimento à categoria de aluno público-alvo da educação especial e planejar o ensino de pessoas com esta condição. Apresentar diagnóstico sem considerar quais as potencialidades do sujeito impede um prognóstico que possibilite um “vir-a-ser” desse aluno.

Sabemos que a forma como os educadores concebem a avaliação condiciona notavelmente a possibilidade de oferecer aos alunos um ensino que respeite e atenda às suas diferentes características e necessidades educativas. Desse modo, algumas maneiras de avaliar e certos usos da avaliação

podem ser potentes mecanismos de exclusão de determinados alunos ou grupos de alunos.

Outras formas de avaliação e outros usos dela, ao contrário, podem ajudar a oferecer um ensino que atenda melhor à diversidade dos alunos. Faz-se necessário uma interação entre professor especialista e professor da sala regular, uma previsão daquilo que será trabalhado com o aluno dentro da sua sala, uma articulação entre o currículo da sala regular e o currículo da sala de recursos, um planejamento sistemático sobre as possibilidades e o avanço dessa criança.

Observamos que os professores ainda estão distantes dessa compreensão, realizando práticas avaliativas ainda desarticuladas, que não promovem a efetivação de modos de intervenção consonantes com a avaliação realizada. Muitas vezes atribui-se um valor ao rendimento sem de fato acompanhar o processo de aprendizagem. Na nossa análise, só há avaliação dentro de um processo de aprendizagem. Não há avaliação do rendimento sem processos de intervenção pedagógica.

Entendemos que essa transformação das práticas e concepção de avaliação, apesar de não estar claramente exposta nos discursos, somente pode ser realizada a partir de um investimento sério na formação do corpo docente e dos demais profissionais das escolas e mediante a um processo de trabalho gradual e contínuo, que esteja apoiado na revisão sistemática das práticas efetivamente utilizadas pelos professores e na introdução progressiva de pequenas mudanças e melhorias que possam ir aumentando a potencialidade das situações e atividades de avaliação, contribuindo para dar uma resposta mais diversificada e flexível à diversidade dos alunos.

A prática e o discurso da avaliação devem estar a serviço do caminhar livre, espontâneo e criativo do aluno, apontando a busca do melhor que há em cada uma delas, e não voltada para a seleção de uns poucos. A avaliação deve ser vista, segundo a avaliação dinâmica, a partir de pressupostos vigotskianos, como uma travessia permanente em busca do melhor.

É importante destacar que o processo de mudança não se dará de forma rápida ou instantânea, mas, para que a inclusão caminhe, é necessário que façamos uma reflexão, para que, a partir daí, estejamos atentos

às reais necessidades dos que, ao longo desse processo de avaliação, estão excluídos.

Já não podemos relegar o diferente ao segundo plano, nem aceitar a avaliação a serviço dessa exclusão. É necessário que reconheçamos que a diversidade precisa ser respeitada por meio de ações coletivas e que, a partir daí, a possibilidade da verdadeira inclusão aconteça, saindo dos papéis e discursos e acontecendo concretamente com base em uma discussão ética, política e social.

Essa lógica supera as falas preconceituosas, o olhar limitado que historicamente vem acompanhando a condução do processo educativo de alunos público-alvo da educação especial. A escola, entendida como uma instituição viva, abre para o outro.

Abrir a Escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental. Uma escola que exclui não é uma escola: é uma oficina de formação, um clube de desenvolvimento pessoal, um curso de treinamento para passar em concursos, uma organização provedora de mão-de-obra ou uma colônia de férias reservada a uma elite social. A Escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva (MEIRIEU, 2005, p. 44).

É uma escola que precisa superar os discursos e os enunciados construídos sócio-historicamente e entender que esses enunciados permeiam os atos e as ações no presente. Bakhtin (2006) irá nos dizer que:

[...] em cada época, em cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos e conhecidos, de colegas em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom [...]. Em cada época e em todos os campos da vida e da atividade, existem determinadas tradições, sentenças, etc. (BAKHTIN, 2006, p. 294).

Em se tratando da prática pedagógica no contexto de salas de aula que tenham alunos público-alvo da educação especial matriculados, precisamos romper com esse discurso e ter um olhar para além dos preconceitos

e que potencializem esses sujeitos e que o professor acredite na educabilidade, tal como nos propõe Meirieu:

Educabilidade: a palavra é lançada [...]. A aposta fundamental: ‘Toda criança, todo homem é educável’ [...] e a história da pedagogia, assim como das instituições escolares, nada mais é do que a implementação cada vez mais audaciosa dessa aposta: a escolha da educação contra a da exclusão [...]. Nada jamais está perdido, [...] ao contrário, tudo pode ser ganho se nos dedicarmos, obstinadamente, a inventar métodos que permitam integrar as crianças no círculo do humano [...] (2005, p. 43).

Nessa mesma tendência devemos apostar na avaliação como meio de acompanhamento da educabilidade dos sujeitos. Apostar na avaliação como processo de não exclusão de alunos e alunas na dinâmica do processo de ensino-aprendizagem. Apostar na avaliação enquanto diálogo entre sujeitos que são textos dentro de um contexto, de forma que a compreensão possibilite dar outros enunciados.

Usando as palavras de Freire (1996, p. 76): “Se a minha opção é democrática, progressista, não posso ter uma prática reacionária. Não posso discriminar o aluno em nome de nenhum motivo”. E conclui: “Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Lembremo-nos disso!

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer**: examinar para excluir. Trad. Magda Schwartzhaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ANACHE, A. A. Epistemologia qualitativa dando visibilidade ao sujeito com retardo mental grave. In: REIZ, F. G. (Org.). **Subjetividade**: diferentes tendências de pesquisa em psicologia. Campinas: Thomson/Pioneira, 2005.
- ANACHE, A. A; MARTINEZ, A. M. O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. In: JESUS, D. M. et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

- CHRISTOFARI, A. C.; BAPTISTA, C. R. Avaliação da aprendizagem: práticas e alternativas para a inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.25, n.44, p. 383-398, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 13 jul. 2013.
- CURY, C. R. J. O debate sobre a pesquisa e a avaliação da pós-graduação em educação. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n.43, jan./abr. 2010.
- ESTEBAN, M. T. **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. DP&A, 1999.
- ESTEBAN, M. T. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.7-28.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HOFFMAN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- JESUS, D. M.; CAETANO, A, M.; AGUIAR, A. M. B. de. Convivendo com a diferença: os alunos com necessidades na escola regular. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 24., 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2001. 1 CD-ROM.
- LUNT, I. A prática da avaliação. In: DANIELS, H. (Org.). **Vygotsky em foco**: pressupostos e desdobramentos. São Paulo: Papirus, 1995.
- MANTOAN, M. T. E. (Org.). **Abrindo as escolas às diferenças**: pensando e fazendo educação de qualidade. São Paulo: Moderna, 2001.
- MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de recomeçar. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- PADILHA, A. M. L. **Possibilidades de histórias ao contrário**: ou como desencaminhar o aluno da classe especial. 2.ed. São Paulo: Plexus Editora, 2001.
- MEIRIEU, P. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004. p.93-120.
- RAPHAEL, H. S. Das práticas utilitárias à práxis avaliatória: uma travessia árdua. In: RAPHAEL, H. S.; CARRARA, K. (Org.). **Avaliação sob exame**. Campinas: Autores Associados, 2002. p.159-187.
- ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**. Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SACRISTÁN, G. Os professores como planejadores. In: SACRISTÁN, G.; GÓMEZ, P. A. I. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. São Paulo: Artmed, 1998, p.271-293.

SAWAIA, B. Exclusão ou inclusão perversa. In: SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da inclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. São Paulo: Vozes, 2002. p.7-13.

SOUZA, M. A. C. **Inclusão e avaliação no cotidiano da escola**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Vitória, 2007.

VELTRONE, A. A. **Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

TERCEIRA PARTE
EDUCAÇÃO INFANTIL E A
EDUCAÇÃO NA DIFERENÇA

CAPÍTULO X

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA OS ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE GUARAPARI¹

Marta Alves da Cruz Souza²

Suelen da Silva Salles³

Patrícia Santos Conde⁴

INTRODUÇÃO

Apesar de ações políticas que tangenciam o mesmo contexto social e educacional de crianças e de crianças público-alvo da educação especial, é importante analisar como esses dois grupos de atendimento da educação são contemplados e como se encontra o atendimento educacional especializado para os alunos da educação infantil. Será que a criança com deficiência tem aproveitado da educação infantil como um espaço de direito da sua escolarização? A criança tem sido respeitada dentro dos seus aspectos de desenvolvimento? O atendimento educacional especializado considera as especificidades da educação infantil?

Pensando nessas questões e integrando o Grupo de Pesquisa Infância, Cultura, Inclusão e Subjetividade – GRUPICIS, coordenado pela professora Sonia Lopes Victor, organizamos um estudo de caso para investigar

¹ Pesquisa apresentada no 11º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, no mês de Outubro de 2014.

² Doutoranda em Educação – UFES. E-mail: martalvesouza@yahoo.com.br

³ Mestranda em Educação – UFES. E-mail: ssuelen32@yahoo.com.br

⁴ Mestranda em Educação – UFES. E-mail: patyconde@yahoo.com.br

como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) tem atendido os alunos público-alvo da Educação especial, exclusivamente os que pertencem aos grupos das deficiências e dos transtornos globais do desenvolvimento (TGD)⁵, que estão matriculados na educação infantil pela via da análise do que narraram os gestores do município de Guarapari (ES) em entrevista aos pesquisadores do Observatório Nacional de Educação especial (ONEESP), realizada em 2011 e 2012.

O ONEESP realizou uma pesquisa que tem como foco:

[...] uma avaliação de âmbito nacional do programa de implantação de *Salas de Recursos Multifuncionais* (SRM), promovido pela Secretaria de Educação Especial/MEC que desde 2005 vem apoiando a criação deste serviço de atendimento educacional especializado (AEE) (MENDES, 2010, grifo do autor).

Essa pesquisa contou com a participação de 22 Universidades Estaduais e Federais, distribuídas em 16 estados da Federação Brasileira, incluindo o estado do Espírito Santo, representado pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), coordenado pelas professoras: Denise Meyrelles de Jesus, Sonia Lopes Victor e Agda Felipe Silva Gonçalves. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa colaborativa tendo como metodologia entrevistas semiestruturadas realizadas com os gestores de educação especial e encontros em formato de Grupo Focal com os professores de educação especial dos municípios participantes.

Sendo assim, fomos buscar nos dados das entrevistas realizadas com os gestores municipais⁶, participantes da pesquisa do ONEESP, pistas que pudessem nos ajudar a compreender o AEE para crianças com deficiência. Como destacado anteriormente, entre os municípios envolvidos, analisamos o que narraram os gestores de educação especial sobre o AEE na SRM para as crianças com deficiência, no município de Guarapari.

⁵ Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), os sujeitos público-alvo da Educação especial são aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Neste texto, optamos por usar a expressão genérica “criança com deficiência” para se referir, exclusivamente, aos dois primeiros grupos, apesar de seus comprometimentos diferenciados.

⁶ A pesquisa do ONEESP, no estado do Espírito Santo, investigou municípios da Grande Vitória (Guarapari, Vila Velha, Cariacica, Vitória e Serra) e da Região Norte (Linhares, Sooretama, Rio Bananal Nova Venécia e São Mateus).

Para Benjamin (1987), narrar a prática é uma das características do narrador, que sempre vincula o seu fazer com a arte de contar. Pensamos então como podemos aprender e construir conhecimentos a partir da narrativa da prática do outro que tanto pode nos dizer e tanto podemos utilizar dessas narrativas. Analisar as narrativas contribui para conhecermos e participarmos da troca de experiências, percebendo as suas diferentes concepções em torno da sua prática, do AEE, da estrutura escolar e da sua formação.

Nesse contexto, este artigo se ocupará da análise da escolarização da Educação Infantil enfatizando o processo de implantação de SRM no município de Guarapari para as crianças com deficiência e refletirá sobre algumas considerações pedagógicas desse atendimento, utilizando o aporte teórico da perspectiva histórico-cultural.

IMPLANTAÇÃO DE SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO MUNICÍPIO DE GUARAPARI PARA O ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O município de Guarapari é um dos 78 municípios do estado do Espírito Santo. Possui uma população com 105.286 habitantes, com uma extensão territorial de 594.487 km²; seu IDHM é de 0,731 (IBGE, 2010a; 2010b). No que tange à educação, o município tornou-se Sistema Educacional em 2001 e responde por um contingente de estudantes que totaliza 24.114 alunos. Destes, 15.175 pertencem à Rede Municipal de Ensino, 5.948, à Rede Estadual, e 2.835, à Rede Particular de Ensino. Dentro do contingente municipal, cerca de 12.824 alunos estão no Ensino Fundamental e 2.760 estão somente no ensino pré-escolar, não incluindo os que estão na creche.

Em relação aos 2.760 alunos da educação infantil, percebemos um acolhimento da rede pública de ensino, o que ressoa um compromisso com uma educação gratuita. Eles são atendidos em 40 escolas, sendo 12 particulares e 28 municipais. O número de docentes envolvidos neste nível de ensino representa 214 profissionais, sendo 40 da rede privada e 174 da rede municipal de ensino. Se dividirmos o número de alunos por número de professores iremos encontrar a relação de 13,5 nas escolas municipais e 10,2 na rede privada de ensino. Percebemos nesta relação um respeito pelo educar e cuidar e uma preocupação com salas superlotadas que impedem um atendimento mais individualizado dos sujeitos.

Ao analisarmos o número de matrículas das crianças com deficiência no Censo 2012 (INEP, 2013), encontramos o número de matrículas conforme a faixa etária e também por distinção entre área urbana e rural. Na Tabela 1, podemos ver que estão matriculados na rede municipal 3.799 crianças, sendo que 1.517 estão em creches e 2.282 estão na pré-escola. Dos 1.517 que estão na creche, 1.175 alunos frequentam o tempo parcial e apenas 342 ficam de forma integral. Dos 2.282 que estão na pré-escola, a grande maioria, 2.120, está na área urbana e apenas 162 em área rural. É importante salientar que não há creches na área rural e não há tempo integral para as crianças de quatro a cinco anos.

Tabela 1 – Matrícula na educação infantil

Área de abrangência	CRECHE				PRÉ-ESCOLA				TOTAL DE ALUNOS EE
	Parcial		Integral		Parcial		Integral		
	Geral	EE	Geral	EE	Geral	EE	Geral	EE	
Municipal urbana	1.175	27	342	04	2.120	65	-	-	96
Municipal rural	-	-	-	-	162	04	-	-	04
TOTAL EE	31				69				100

Fonte: INEP (2012).

Em relação à educação especial verificamos a matrícula de 100 crianças público-alvo da educação especial, sendo 96 na área urbana e quatro na área rural. Destas, conforme a Tabela 1, 31 estão na creche e 69, nas pré-escolas municipais. Apesar de ser um número significativo, este representa apenas 2,6% dos alunos que frequentam a educação infantil. Questionamos, então, como vem acontecendo o atendimento para essas crianças em Guarapari?

Para atender a esses alunos, o município vem investindo desde 1998 em políticas na perspectiva da inclusão de alunos desse público-alvo (VÍCTOR et al., 2013). Conforme as últimas legislações pertinentes à área da educação especial, o município tem aberto salas de recursos no nível

fundamental e na educação infantil. Atualmente, existem no município 23 salas de recursos multifuncionais, sendo que cinco são localizadas na área rural. Das 23 SRM, seis são para atendimento da educação infantil e duas destas se encontram na área rural.

O município de Guarapari acompanha a evolução da legislação nacional, com políticas na perspectiva da inclusão. A educação infantil como primeira etapa da educação básica está em constante crescimento, principalmente no que diz respeito ao atendimento das crianças público-alvo da educação especial. Apesar de não podermos afirmar precisamente se todas as crianças com deficiência frequentam a escola comum, notamos que o movimento da inclusão no município de Guarapari está caminhando com a organização de políticas e ações na perspectiva da inclusão da criança público-alvo da educação especial na escola regular.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO

A Constituição Federal de 1988 já mencionava o Atendimento Educacional Especializado – AEE como uma forma de garantir um serviço educacional às pessoas com deficiência, preferencialmente na escola regular (BRASIL, 1988). A LDB, de 1996, acrescenta que esse atendimento pode ser evocado conforme a demanda, e pode acontecer em classes, escolas ou serviços especializados (BRASIL, 1996).

Dando continuidade a essa forma de atendimento, a Resolução n. 2/2001 (BRASIL, 2001) aponta que ela inicia desde a educação infantil, devendo ocorrer em sala de recursos, visando a complementar ou suplementar o currículo da escola básica.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), de 2008, destaca que este atendimento especializado tem a função de “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008a). Destaca que as atividades desenvolvidas precisam ser diferenciadas das realizadas na escola e confirma que tem uma função complementar e suplementar ao da escola regular.

Ratificando essas premissas, o Decreto n. 6.571/2008 (BRASIL, 2008b) considera o AEE como um “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. Esta mesma ideia está presente na Resolução n. 4/2009 (BRASIL, 2009) e no Decreto n. 7611/11 (BRASIL, 2011), que o conceituam como um serviço. Observa-se a ideia de um sistema paralelo da educação escolar, no qual o papel fundamental é de articular, de se integrar em prol do desenvolvimento das pessoas com deficiência.

Acrescenta que o AEE deve integrar-se à proposta pedagógica da escola. Coloca ainda que poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições filantrópicas conveniadas com o poder público. Esta abertura entra em consonância com as políticas de reforma do Estado que apontam para a ideia do Estado deixar de ser o provedor para ser o articulador e o regulador das ações pelas instituições, de modo a diminuir custos aumentando a quantidade da oferta (KASSAR; ARRUDA; BENATTI, 2007).

Para discutir como ocorre a organização e o funcionamento do AEE no município de Guarapari, selecionamos as narrativas de três gestoras que coordenavam a educação especial no referido município e que participaram da pesquisa do ONEESP. Analisar a partir das narrativas implica entender, tal como Benjamin (1987), que narrar é a capacidade de intercambiar as experiências e que ouvir o outro é imprescindível para construir conhecimento coletivo.

Percebemos que o município possui SRM destinadas ao atendimento de crianças com deficiência e estas ficam em escolas de educação infantil ou creches municipais. Esse atendimento é no contraturno e tem uma professora especializada para atendê-los. Como não há ainda SRM em todas as instituições de educação infantil, esse movimento de deslocamento necessita de transporte, que é oferecido pelo município.

Em relação às questões pedagógicas podemos perceber que há uma preocupação com as questões da infância, no sentido de cuidado físico, da ludicidade e das mediações necessárias para que estas crianças possam aprender para desenvolver.

Têm móveis adaptados, o computador fica no espaço baixo, na altura delas. Lá tem área de lazer com brinquedos. [...] a professora faz esse atendimento de estimulação dessa criança. [...] E faz também itinerância [onde as crianças são matriculadas]. As crianças frequentam o atendimento e a professora vai à escola. O trabalho na educação infantil foi um trabalho inicial, mas foi um trabalho bom, porque a professora também é muito criativa e ela trabalhou muito tempo na APAE e reclamava muito, porque não tinha esse atendimento (Entrevista com as gestoras de Guarapari).

Lá a gente orienta estar estimulando também, a limitação daquele aluno, [...]. Não limitando ele, aí o que é que acontece, a menina que está lá [professora], ela realiza atividades assim, através de brincadeira pra poder estar estimulando isso neles, e também estar adaptando eles no ambiente [...]. (Entrevista com as gestoras de Guarapari).

A abordagem histórico-cultural nos provoca a refletir a respeito da importância do professor nas interações das situações de aprendizagem. Vigotski (2010) aponta que a criança começa a perceber o mundo e as aquisições culturais através das suas experiências. Assim, o brincar permite interações e relaciona-se com o aprendizado, sendo importante para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a linguagem, o pensamento, a imaginação, a percepção e a memória. Reconhecemos que o brincar e especificidades como o cuidado, a atenção, as estimulações da linguagem, o trabalho com o corpo e o movimento, dentre outras, são necessidades da educação infantil e da educação especial, dessa maneira devem caminhar em conjunto e, especialmente, fazer parte da realidade escolar.

Embora tenha esta organização das SRM, nas narrativas podemos perceber os problemas pertinentes à implantação desse serviço. Uma das gestoras narra três situações de conflito:

1º fazer com que muitas crianças retornem no contraturno [...]. Mesmo com transporte, [...] o transporte é para aquelas quem têm problemas de locomoção, para os cadeirantes e para crianças surdas, e para as que moram muito distante também. 2º o cultural, porque os pais ainda acham que o AEE é na APAE e na Pestalozzi, onde esse atendimento é mais forte. E 3º, talvez, pela fragilidade de alguns professores que estão nesse espaço. Então às vezes eles não se acham capazes de lidar com uma criança com autismo, aí ele acaba indicando outra instituição, achando que ele não vai dar conta. Acho que a gente tem uma história boa de crianças com deficiência mental, crianças cegas, crianças surdas,

mas autismo, a gente tem uma certa fragilidade na própria formação dos nossos professores, não que não são competentes pra isso, mas por acharem que não [...] tem segurança (Entrevista com as gestoras de Guarapari).

Percebemos que a implantação das SRM não é apenas uma questão de investimento financeiro, envolve questões que subsidiam gerenciamento de conflitos e de resistências; gerenciamento de formação continuada dos professores para entenderem que o papel da escola é atender a todos, independentemente da condição biológica do sujeito. Implica construir uma nova história de escolarização na qual as práticas pedagógicas de mediação exercem um papel fundamental.

Dentro da perspectiva da inclusão:

[...] a mediação pedagógica do professor tem se apresentado como um dos principais fatores necessários para a efetivação dessa nova proposta, é imprescindível nos voltarmos para a construção de um trabalho que permita refletir e agir com a professora e no contexto da escola (VÍCTOR, 2010, p. 67).

Em relação à questão da cultura, muitos professores e diretores tentam resistir à matrícula alegando que não têm condições para atender essas crianças na escola, bem como fazem a exigência de um cuidador a partir do diagnóstico sem que conheça a realidade e as condições reais do infante.

Me assustou muito isso, porque eles não queriam esperar nem a criança chegar e nem olhar pra cara dela, já queria arrumar um cuidador pra evitar problema. E teve um dia que uma diretora chegou pra mim e falou assim [...] Aquele menino não dá problema nenhum. Então quer dizer, no início do ano vem todo mundo querendo muito uma pessoa pra ficar com aquela criança lá porque ele era Síndrome de Down, mas como ela falou, ele não dá problema nenhum (Entrevista com as gestoras de Guarapari).

Igual assim, a gente tem uma aluna autista da educação infantil, [...]. Aí um dia eu fui conversar com essa professora e ela falou pra mim assim: [...] essa menina não me dá problema, o problema é o mesmo que eu tenho com todos os meus alunos [...] (Entrevista com as gestoras de Guarapari)

Notamos os variados estigmas que a criança público-alvo da educação especial carrega somente pelo fato de frequentar o ensino regular. A deficiência é vista como um obstáculo para a sua aprendizagem, o que impossibilita um olhar atento e sensível para as suas possibilidades. Assim, entender a criança público-alvo da educação especial como um sujeito que participa da sua cultura e apresenta vivências e experiências próprias é responsabilidade da escola.

Com a narrativa das gestoras podemos perceber o conflito da dissociação entre a educação infantil e a educação especial, mas também destacar a importância da realização de um trabalho em conjunto entre os setores, pensando em uma educação para todos.

Lá é uma equipe [...] a gente atende educação infantil, a primeira etapa do ensino fundamental [...]. E cada uma dessas áreas tem o seu responsável por ela, mas quando se trata de assunto de educação especial, apesar de a gente abrir e mostrar que a responsabilidade da educação infantil é como todo [...] “a educação especial tem que cuidar daquele assunto da educação especial”, a gente acaba tendo que intervir, então, a contribuição da gente acaba sendo vasta (Entrevista com as gestoras de Guarapari).

O diálogo entre os setores que envolvem a educação é de extrema importância, pois estamos nos referindo à educação de crianças público-alvo da educação especial, que necessitam de cuidado, atenção e práticas capazes de corresponder as suas especificidades. Para tanto, é importante um transporte adaptado, uma escola acessível, professores capacitados e serviços de apoio para atender as suas necessidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concordamos com Jesus, Baptista e Caiado (2013) ao afirmar que poucas temáticas provocam tantas discussões na área da educação especial atualmente como o AEE. As discussões englobam a formação, o atendimento, os recursos, a matrícula, a acessibilidade, o currículo e as concepções que embasam as práticas realizadas no contexto escolar.

A inclusão na educação infantil configura-se um desafio nacional, na sua oferta de matrículas, nas possibilidades de acesso, no oferecimento dos serviços de apoio e, especialmente, para atender as demandas relativas à permanência e à qualidade no atendimento. As crianças apresentam o direito de desfrutar dos serviços de apoio necessários para a sua formação, cujo intuito é incentivar a construção das bases necessárias para o seu desenvolvimento global.

Para não transformar o AEE em um local de exclusão, a sua prática deve percorrer todo o espaço escolar, com uma ação conjunta entre todos os profissionais da educação. Então, entendemos que participar de uma avaliação nacional como o ONEESP requer comprometimento, estudos e atenção para as particularidades apresentadas pelos municípios. Percebemos que o município de Guarapari apresenta iniciativas para acompanhar as exigências da legislação nacional e construir uma educação de qualidade para todos, respeitando as especificidades da criança.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília, DF, DF: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lex**. 1996.
- BRASIL. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2/2001. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, DF, DF: MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação especial. **Política nacional de educação especial**. Brasília, DF, DF: MEC/SEESP, 2008a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Lex**. 2008b. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000011729.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2012.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara Educação Básica. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação especial. **Lex**. Brasília, DF,

DF: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 18 set. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Lex**. 2011. Disponível em: <<http://www.leidireto.com.br/decreto-7611.html>> Acesso em: 18 set. 2012.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica: 2012** – resumo técnico. Brasília, DF, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População**. 2010a. Disponível em: <<http://brasilensintese.ibge.gov.br/populacao>>. Acesso em: 1 set. 2013.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Espírito Santo**: Guarapari. 2010b. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=320240&earch=espírito-santo|guarapari>>. Acesso em: 2 set. 2013.

JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. **Prática pedagógica na educação especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara: Junqueira&Marin, 2013.

KASSAR, M. C. M.; ARRUDA, E. E.; BENATTI, M. M. S. Política de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, D. M. et al. **Inclusão práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Editora Mediação: Porto Alegre, 2007.

MENDES, E. G. **Observatório nacional de educação especial**: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. Projeto 039 - Observatório da Educação – edital 2010 fomento a estudos e pesquisas em educação. Edital nº38/2010/CAPES/INEP, Novembro de 2010.

VICTOR, S. L. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa sobre a inclusão da criança com deficiência no contexto da escola de educação infantil. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

VICTOR, S. L. et al. A implantação das salas de recursos multifuncionais do atendimento educacional especializado: o que revelam as políticas dos municípios e os gestores de educação especial. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; PANTALEÃO, E. (Org.). **Educação especial no cenário educacional brasileiro**. São Carlos: Pedro&João, 2013.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

CAPÍTULO XI

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NARRATIVAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Angela M. Caulyt S. da Silva¹

Larissy Alves Cotonhoto²

Rose Mary Fraga Pereira³

INTRODUÇÃO

Nas discussões e tensões atuais sobre as políticas e práticas da educação especial, depara-se com a questão legal que atribui a educação do aluno público-alvo ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Assim sendo, amparados pela abordagem histórico-cultural, nomeadamente nos estudos de Vigotski (1989; 2010), objetiva-se compreender a constituição da Educação Especial no contexto de uma nova política de inclusão escolar⁴, essa que passou a ser definida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de educação.

¹ Doutora e Mestre em Educação pela UFES. Assistente Social. Professora Adjunta do Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local e do curso de Graduação em Serviço Social da Escola Superior em Saúde da Santa Casa de Misericórdia de Vitória (EMESCAM). E-mail: angelacaulyt@yahoo.com.br

² Pós-doutoranda em Psicologia pela UFES. Doutora em Educação. Psicóloga e Pedagoga. E-mail: larissyac@hotmail.com

³ Doutoranda em Educação na UFES. Professora de Português do Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Educação de Vitória (PMV). E-mail: rosemfraga@hotmail.com

⁴ PNEE – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008a).

A implementação do Decreto n. 6.571/2008 ocorreu por meio da homologação da Resolução n. 4, de 02 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009), que prevê novos contornos à política e ao funcionamento de educação especial no Brasil, através de disposições sobre a matrícula para alunos indicados à educação especial, onde e como deve ser oferecido o AEE, a implantação da Sala de Recurso Multifuncional (SRM) e o papel do professor.

O Decreto n. 6.571/08 (BRASIL, 2008b), que dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE), resolve e define este sistema de apoio à escolarização de alunos com deficiências como sendo:

O conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL, 2008b, § 1).

Por meio desse documento, fica especificado, através do Art. 3º, que o MEC dará suporte técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado. Sobre os níveis de ensino em que ocorrerá o AEE, o documento prevê que este deve ser ofertado desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Assinala, ainda, que o AEE poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições especializadas, desde que estejam de acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009).

Técnica e legalmente, como apoio educacional, o AEE se configura em atendimentos complementares e suplementares que favorecem o acesso ao currículo, podendo ser oferecidos dentro da sala de aula, como ajuda ao professor relacionado às estratégias adotadas, ou fora dela, no contraturno da escolarização, no caso, para atendimento do aluno. Portanto, refere-se ao trabalho pedagógico complementar necessário ao desenvolvimento de competências e habilidades próprias nos diferentes níveis de ensino, sendo realizado no contraturno e se efetiva por meio dos seguintes serviços: salas de recursos, oficinas pedagógicas de formação e capacitação profissional.

Algumas das atribuições e ações do AEE estão descritas na legislação nacional (BRASIL, 2009) e nos permitem entender que o planejamento das práticas curriculares passa necessariamente pelo trabalho cola-

borativo entre professores do AEE e da sala comum⁵. A responsabilidade desse planejamento é colocada pela Resolução n. 4 (BRASIL, 2009, Art. 9) como sendo dos professores do AEE, que também devem: a) identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; b) elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; c) organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recurso multifuncional; d) acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular; e) estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais; f) ensinar e usar a tecnologia assistiva; g) estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum (BRASIL, 2009, Art. 13).

Victor (2011) alerta e enfatiza 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. Enquanto ação complementar ou suplementar às práticas da sala de aula regular, o AEE requer necessariamente toda a sua organização, planejamento e estratégias, os quais deveriam ter como referência a sala de aula comum e a organização curricular ali desenvolvida. Na prática, muitas vezes, a situação é outra, adota-se, fielmente, o modelo curricular tradicional adotado pela escola e pela professora. Dessa forma, os resultados não são os esperados, sobretudo se compreendemos que a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos da educação especial também ocorrem a partir de suas relações com o meio social e cultural, historicamente construído ao longo dos anos (VIGOTSKI, 1989).

Lembra-se que por fundamentar o estudo na abordagem histórico-cultural, concebe-se o sujeito da educação, sobretudo o sujeito da educação infantil, com deficiência ou não, a partir de uma concepção de criança cuja constituição origina-se na relação com “[...] a atividade, com as novas formações que se organizam em torno da atividade principal e com a nova situação social conquistada pela criança” (SOUZA, 2007). Esse novo sujeito não é o produto apenas da realidade intersíquica inicial, mas se constitui mediante as diferentes e inúmeras determinações da vida

⁵ Em se tratando da Educação Infantil, denomina-se sala de atividades.

concreta. Psiquicamente, a criança produz saltos em movimentos não lineares, mas qualitativos, pois decorre da partilha e mediação pelos adultos e pelos objetos da cultura.

Esse entendimento nos aponta que qualquer criança em desenvolvimento deve ter experiências sociais e culturais que a ajudem a elaborar e construir seu próprio conhecimento. Experiências que a educação, por meio das escolas, deve oportunizar no seu cotidiano. O currículo e as práticas pedagógicas devem estar em consonância com as demandas reais dos sujeitos acolhidos no espaço da escola. A organização e o desenvolvimento das práticas sociais na escola devem considerar as diferentes configurações do humano que constituem o espaço escolar.

Retomando a ideia de um currículo como prática social na escola, as teorias críticas sinalizam elementos importantes para se analisar a composição dos currículos atuais, sem perder de vista a formação integral do homem. Dentre os autores que buscam compreender o papel do currículo na educação, podemos destacar autores como Freire (1987), Saviani (1994) e Sacristán (2000), que nos presenteiam com argumentos que enfatizam esse olhar para o papel da escola e da educação no desenvolvimento do homem.

Freire (1987) aponta para uma educação que toma a seu serviço o desvelar do mundo, acreditando na ruptura da lógica acumuladora e hierárquica que não beneficia a todos nas experiências com o conhecimento. Saviani (1994), por sua vez, acredita que o currículo deve (re)produzir perspectivas de mundos sociais, (re)produzir identidades e diferenças e colaborar com a (re)construção da sociedade, da história e da educação.

Com a mesma preocupação dos autores citados, Sacristán (2000) afirma que:

Não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo, e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

O autor ainda complementa sua perspectiva dizendo que, ao definirmos o currículo, opta-se por delinear a consolidação da própria escola e com ênfase num momento histórico e social eleito, para um nível ou modalidade de educação, numa rede institucional (SACRISTÁN, 2000). No diálogo com Sacristán (2000), observa-se que o equilíbrio entre escola e cultura parece ser a tarefa mais atual do currículo, uma vez que tal equilíbrio constitui uma das primeiras condições para a escola planejar a atenção à diversidade educacional em todos os seus níveis. A compreensão da cultura enquanto práxis, o significado de cultura como conjunto de práticas que conferem determinados significados a indivíduos, grupos e escola, insere-se no propósito de oferecer uma possibilidade de análise do currículo escolar como prática cultural. Concorda-se com o autor quando ele pontua que “[...] o significado do currículo é dado pelos próprios contextos em que se insere [...]” (SACRISTÁN, 2000, p. 22): contexto de aula, pessoal, social, histórico da vida escolar e político.

Em se tratando da relação entre currículo e educação especial, as pesquisas nos convocam a repensar as práticas curriculares da educação especial ao longo dos séculos, distinguindo as práticas clínicas e terapêuticas das pedagógicas. Garcia (2005), diante dos dispositivos legais que hoje orientam a Educação Especial/Inclusiva, constata que a organização do trabalho pedagógico na educação especial e na educação básica apoia-se em duas premissas complementares: a defesa de uma abordagem educacional de atendimento e a crítica à homogeneização da escola do ensino regular. Adverte, ainda, para a necessidade de uma abordagem de atendimento educacional que se pautem pelo pedagógico, com o propósito de contrapor-se à forma clínica de atuação na educação especial. Esta que, por muito tempo, ressaltou “as características relacionadas à deficiência como representativas do aluno como um todo – o sujeito é a sua deficiência [...]” (GARCIA, 2005, p. 3).

A fala da autora alerta para o fato de não incluir excluindo, devendo-se considerar as metodologias e recursos diferenciados que possam ampliar as possibilidades da relação pedagógica, e não se restringir às flexibilizações e às adaptações curriculares que levam em conta o “significado prático e instrumental dos conteúdos básicos”. Tais flexibilizações também podem nortear o processo de ensino-aprendizagem para um empobreci-

mento curricular e um rebaixamento das exigências escolares. Na educação infantil, acrescenta-se a preocupação em desenvolver práticas curriculares pautadas na cultura infantil e nas diferentes formas de manifestação dessa cultura. Ter, assim, como princípio educacional o respeito à infância, à criança e à diversidade.

Para tanto, aposta-se que a formação inicial e continuada de professores de educação especial pode desencadear uma prática pedagógica diferenciada, que contemple a inclusão escolar de crianças com deficiência, TGD e AH/SD na escola regular, através da sala de aula comum e do AEE.

A atuação profissional dos professores está fundamentada pelo papel que lhes é conferido no desenvolvimento do currículo. Dessa forma, as demandas curriculares vigentes têm imposto uma formação para os professores para que esses consigam cumprir com suas atribuições e atingir os objetivos prescritos através dos currículos.

Para Barreto (2011, p. 205):

A formação de professores, inicial ou continuada, constitui-se, portanto, tema de suma importância para estudo e pesquisa, no sentido de se buscar promover as condições para que a escola cumpra efetivamente sua função de ensinar e 'formar' pessoas que sejam ativas na edificação de uma sociedade que se caracteriza por equidade e justiça. O fortalecimento dessas ações, na perspectiva do acesso público, se torna um debate urgente e requerido como aspecto fundamental das políticas públicas de inclusão escolar.

Quando se recuperam as pistas sobre a história da formação de professores para a Educação Especial no Brasil, observa-se que os primeiros cursos eram em nível médio, com carga horária variando muito, haja vista que eram cursos intensivos que reuniam professores de vários estados. Tais cursos eram ofertados nos estabelecimentos Federais, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES-RJ) e Instituto Benjamim Constant (IBC-RJ) e por organizações não governamentais, em destaque o Instituto Pestalozzi (BH/MG). De lá para cá, as universidades públicas e privadas passaram a ofertar cursos de Pedagogia, alguns com habilitação em Educação Especial.

Tendo em vista os apontamentos das pesquisas na área de Educação Especial, Educação Inclusiva e Formação de Professores, per-

cebe-se que a formação de professores nas licenciaturas segue, ainda, um modelo tradicional de formação. Além disso, dentre os cursos de licenciatura, poucos são aqueles que oferecem disciplinas ou conteúdos voltados para a educação de pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais. A carência de um currículo acadêmico que ofereça disciplinas e conteúdos sobre essa modalidade de ensino vem ocorrendo apesar da exigência do dispositivo legal pelo §2º do artigo 24 do Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999). Há, ainda, a Portaria n. 1.793/94 (BRASIL, 1994), que recomenda a inclusão da disciplina Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora⁶ de Necessidades Especiais, prioritariamente, em todos os cursos de licenciatura.

Conforme Jesus (2002), é necessário perseguirmos a construção de saberes docentes, tendo como objetivo a formação para o trabalho com alunos com necessidades especiais. É essencial que esses profissionais sejam capazes de construir ambientes educativos em que os diferentes alunos, com os variados percursos de escolarização, possam desenvolver-se no processo de ensino-aprendizagem.

Nossa aposta é na formação de professores, tanto inicial como continuada, como uma das perspectivas para que haja mudanças significativas no cotidiano da práxis pedagógica. É importante, entre várias possibilidades, “repensar e reestruturar a atividade docente” (GIROUX, 1997, p. 158). No que se refere à formação continuada, a abordagem colaborativa (JESUS, 2008) é disparadora de conhecimentos mediante movimentos dialéticos de reflexão-ação-reflexão, quer seja da aplicabilidade das políticas de educação especial à práxis, quer seja das normatizações ao vivido, em práticas pedagógicas no AEE. Esses movimentos dialéticos nos remetem às perspectivas do Grupo Focal em relação à formação e atuação na escola.

Se se propõe a discutir uma proposta inclusiva por meio de dispositivos legais e educacionais como o AEE e as SRM, deve-se examinar como desenvolver essa proposta levando em consideração as características que deve ter a ação dos profissionais que representam essa área específica,

⁶ Esclarecemos que nosso grupo de pesquisa, Grupicis, a partir de extensas discussões, entende que o termo não mais se aplica à perspectiva que adotamos para compreender e disparar ações referentes à inclusão escolar do aluno com deficiência, TGD e AH/SD.

para que avancemos no processo global de qualificação da escola inclusiva. Ações que esses profissionais desempenham a partir de sua formação pessoal e profissional, inicial e continuada.

Baptista (2011) aponta que, muitas vezes, os profissionais responsáveis pelo AEE desconhecem que sua atuação deve ocorrer em diferentes frentes, na assessoria e formação de colegas, como segundo docente em uma mesma sala de aula que o professor regente da classe, no acompanhamento das famílias, como possível interlocutor com equipes externas à escola que se envolvem em atendimentos dirigidos ao aluno com deficiência, além, é claro, de mediar direta e indiretamente o processo de ensino-aprendizagem dos alunos indicados ao AEE.

OS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA E O GRUPO INVESTIGADO

Neste artigo faz-se um recorte das narrativas de duas professoras de Vitória - ES, de um dos municípios da Região Metropolitana envolvidos na pesquisa do ONEESP referente aos eixos formação docente, avaliação e atendimento educacional especializado. Utilizam-se as transcrições das videogravações dos grupos focais realizados com os professores de educação especial sobre os referidos eixos para categorização e análise dos dados. A escolha de grupos focais como meio de pesquisa permite extrair dos participantes atitudes e respostas no momento em que são oferecidas pelos informantes. Segundo Gatti (2005, p. 69), essa metodologia possibilita uma “[...] confiança nas interações grupais para a produção de dados consistentes”.

Nos encontros do Grupo Focal referentes aos eixos, primeiramente, apresentou-se e discutiu-se os documentos normativos sobre o atendimento educacional especializado dos sujeitos da educação especial, alusivos à conceituação da população a ser atendida, a definição de educação especial, o lócus de atendimento/os serviços de apoio e a formação/as atribuições dos professores, a avaliação da aprendizagem, as práticas pedagógicas desenvolvidas, a rotina do AEE, entre outras questões. Também foram eleitos e discutidos textos escolhidos pela coordenação e pesquisadores do ONEESP/ES. As questões iniciais acabaram por promover outras questões disparadoras de novas narrativas e novos diálogos.

O Grupo Focal foi composto por professores de ensino fundamental e educação infantil, mas, neste artigo, opta-se por fazer um recorte a fim de se analisar a participação do professor de educação especial que atua na educação infantil. Nesse Grupo Focal estão duas professoras que trabalham em Centros Municipais de Educação Infantil em Vitória.

As professoras de educação especial do município investigado possuem formação superior, uma em licenciatura em artes e a outra em licenciatura em pedagogia. As referidas professoras realizaram cursos de pós-graduação *lato sensu* na área de educação, educação especial, AEE, educação infantil e Libras. As duas têm maior experiência profissional na educação infantil, especialmente, nos últimos anos.

O QUE NARRAM OS PROFESSORES SOBRE O AEE, A SUA FORMAÇÃO E A SUA PRÁXIS

A professora Violeta⁷, formada em Artes, relatou que sua aproximação com a educação especial aconteceu ainda na sua infância, com a convivência com crianças com deficiência. Ela disse que:

[...] minha mãe, por amizade, passou a abrir a porta da nossa casa também [para as pessoas com deficiência que vinham de fora]. E eu cresci com amigos deficientes, com Síndrome de Down, cegos, surdos. Então, para mim foi sempre muito comum, natural, tê-los como amigos e ver o tratamento deles de perto. [...] E aí eu cresci assim. Passei no vestibular para Artes plásticas, concluí o curso e fui dar aula em Vila Velha. E aí, quando começou em Vila Velha a trabalhar com pessoas com deficiência, o povo tinha muita dificuldade. E aí eu falei: 'Me dá para cá esse povo'. Eu fui criada com eles (Violeta, GF Vix).

A professora complementou dizendo que quando foi trabalhar como professora de artes, após observar a dificuldade dos colegas em trabalhar com crianças com deficiência, se disponibilizou a trabalhar com esses alunos. A partir da prática pedagógica na educação especial, buscou cursos de especialização na área. Atualmente, trabalha como professora de educação especial no AEE de um CMEI.

⁷ Os nomes atribuídos às professoras são fictícios para preservarmos suas identidades.

A professora Angélica, por sua vez, narrou que sua aproximação com a educação especial ocorreu na sua prática como professora de educação infantil, com crianças em fase de alfabetização. Contou que, por ter crianças com algum tipo de deficiência, foi em busca de conhecimento sobre o trabalho pedagógico com as mesmas. Trabalhou com criança autista e com síndrome de Down. Depois, se deparou com crianças surdas e, a partir daí, procurou conhecer sobre a surdez e, com isso, fez o curso de Libras para melhorar sua atuação com essas crianças. A mesma narrou que:

[...] mesmo antes de ser professor de sala especial, professor de sala regular, a gente já fazia curso... pela necessidade de você ter alunos especiais... e isso despertou na maioria das pessoas a vontade de se especializar. Mas, na verdade, o professor de sala, regente, de sala regular, tinha que correr atrás disso (Angélica, GF Vix).

Em relação à definição legal sobre o papel do professor de educação especial no AEE, tanto a professora Violeta como Angélica trouxeram informações sobre atribuições novas e já conhecidas. Abordaram a questão do cuidar, muito recorrente tanto na educação infantil como na educação especial. Mas, em suas narrativas, não observamos que elas atribuem esse papel de cuidar, apenas ao outro, por exemplo, ao assistente de desenvolvimento infantil, como ocorreu nas narrativas das professoras de ensino fundamental que compunham o mesmo grupo focal.

Pensa-se que, por ainda lidar no cotidiano da escola com esse binômio cuidar e educar, as professoras Violeta e Angélica entendem esse cuidar como inserido na proposta curricular da educação infantil, seja no cuidar de crianças com desenvolvimento típico ou com deficiência.

Também se pôde observar que a figura do estagiário ainda não provoca tanta discussão como no ensino fundamental. No município, o estagiário de educação infantil acompanha a sala de atividade em sua totalidade, e não fica responsável por um ou outro aluno em específico.

A respeito das questões que envolvem a interface entre educação especial, currículo e prática pedagógica, a narrativa da professora Angélica sinalizou algumas tensões e dúvidas sobre a questão.

[...] eu estou quietinha porque eu acho muito difícil falar sobre esse tema que a gente está falando agora, sobre currículo, o que a criança

deve aprender e o que ela não precisa aprender, o que deve ser resultado dentro de um currículo. E isso a gente pensando nas crianças ditas normais, e quando a gente fala para a educação especial, ela se torna assim milhões de vezes mais complexo. Não que eles não possam ter a capacidade de aprender, não que a gente não tenha capacidade para ensinar, mas ela é tão complexa que isso daí, sabe, daria estudo para muitos anos, né? E daí é difícil mesmo discutir sobre isso (Angélica, GF Vix).

A professora falou acerca da sobrecarga que existe no cotidiano da escola, seja em lidar com a complexidade do ser humano aprendente e suas relações, seja pela fragilidade em relação à formação do professor para lidar com questões tão fortes.

No eixo sobre o AEE propriamente dito, obtivemos informações sobre sua estruturação e funcionamento a partir das apresentações e narrativas das professoras de educação especial. Elas expuseram suas práticas pedagógicas a partir da dinâmica do AEE e da SRM.

Segundo a professora Violeta, na escola em que atua:

Para que o Atendimento Educacional Especializado aconteça, a escola conta hoje com uma professora especializada em deficiência intelectual (40 horas), uma sala multifuncional com recursos de acessibilidade e uma equipe de profissionais comprometidos com a inclusão escolar (Violeta, GF, Vix).

A professora Angélica traz uma descrição diferente do AEE referente à escola onde trabalha. Sua descrição incide sobre a educação bilíngue. Relata rapidamente que a SRM na escola é dividida entre a educação bilíngue e atendimento especializado para crianças com deficiência e TGD. Segundo ela,

Desenvolvemos nosso trabalho atendendo a uma proposta curricular que envolve diferentes linguagens. Propomos diversas atividades que proporcionem a aprendizagem da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) (Professora Angélica, GF, Vix).

E prossegue afirmando:

Eu acho que se de repente ensinasse todo mundo não sei se seria possível todo mundo ter o mesmo nível de alfabetização, mas se ensinasse

todo mundo eu acho que seria mais confortável pra ele e pros colegas também que iam aprender a LIBRAS, dominar uma linguagem a mais (Professora Angélica, GF, Vix).

Quanto às crianças atendidas, Violeta conta que os atendimentos são realizados da seguinte forma: no matutino, no grupo 4, atende Victor (3 anos), com diagnóstico de Autismo; atende também Enzo, 5 anos, com Síndrome Prader Willi e Enry, 6 anos, com Síndrome de Down, ambos matriculados no Grupo 6. No período vespertino, as crianças acompanhadas são: Brian, de 2 anos, matriculado no Grupo 3 e Heitor, de 3 anos, Grupo 4, ambos com diagnóstico de Autismo.

A professora Angélica atende, na SRM, seis surdos e dois ouvintes, de segunda a quinta. Os oito alunos ficam direto na escola, de manhã na sala regular e a tarde no atendimento educacional especializado. As idades são variadas dos surdos: dois alunos com 3 anos, dois com 5 anos, um aluno com 6 anos e uma com 7. Há ainda dois alunos ouvintes: uma com 5 anos e outra com 6. Acrescenta que sexta-feira é dia do planejamento com os pedagogos.

A professora lembra que “[...] temos um planejamento para cada criança, levando em conta sua idade, desenvolvimento e ritmo, pois apesar de ter crianças da mesma idade, o ritmo é diferenciado pela sua história de vida”.

Sobre como ocorre o AEE, as professoras narram que:

O Atendimento Educacional Especializado no CMEI se dá pelo contato e diálogo mantido com as famílias, com orientação diária aos estagiários, o constante planejamento junto aos professores, pedagogas e com o acompanhamento diário das crianças em todos os espaços da escola e, em caso de a família optar, o AEE no contraturno (Violeta, GF, Vix).

No AEE dividimos mais ou menos o tempo em trabalhos grupais e individuais. Temos um olhar bem atento para com a aluna de 7 anos que está no ensino fundamental. Temos uma rotina que geralmente é seguida. [...] Às vezes preparamos atividades para todos juntos. A instrutora faz muitos jogos e brincadeiras em libras e eu vou ajudando com português se for preciso fazer registros. Aproveito essas oportunidades para integrar as duas línguas. Às vezes a flexibilidade do planejamento fala mais alto e seguimos o que está presente nos estímulos das crianças (Angélica, GF, Vix).

Nas descrições de Angélica fica evidenciada a proposta curricular para a educação bilíngue desenvolvida na SRM da instituição de educação infantil em que trabalha.

- ◆ Desenvolvemos nosso trabalho atendendo a uma proposta curricular que envolve diferentes linguagens.
- ◆ Propomos diversas atividades que proporcionem a aprendizagem da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais).
- ◆ Os registros gráficos dos alunos é uma linguagem bastante utilizada, afinal os surdos são muito visuais.
- ◆ Desenvolvemos a sua identidade e sua cultura.
- ◆ A socialização é visivelmente identificada, pois ficam o tempo todo juntos.
- ◆ A autonomia dentro do espaço escolar é fundamental para seu desenvolvimento.
- ◆ Atividades que proporcionem de forma lúdica e de registros o raciocínio lógico matemático.
- ◆ A música, ainda que seja para surdos, eles percebem que os movimentos estão associados a um som que sentem vibrar (Angélica, GF, Vix).

A professora Violeta nos expõe uma rotina de atendimento, na qual identificamos um trabalho colaborativo nas salas de atividades das crianças com deficiência e TGD, assim como verificamos também um tempo razoável disponibilizado para o atendimento individual das crianças no contraturno. Mas não compreendemos o tipo de atividade desenvolvida pela professora, uma vez que essa não detalhou suas práticas pedagógicas.

AVALIAÇÃO DO ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A avaliação educacional é um processo que implica a coleta de dados para dirigir tomadas de decisão. No caso dos alunos público-alvo da Educação Especial, a avaliação tem tido dois fins determinados distintos: identificar e planejar o ensino. A avaliação para identificação objetiva

identificar se determinado aluno é ou não da Educação Especial, a fim de definir sua potencial elegibilidade aos serviços de AEE. A avaliação para o ensino tem como marco o desenvolvimento de um plano individualmente cortado para responder às necessidades do aluno público-alvo da Educação Especial e monitorar seu caminho educacional para que ele seja bem sucedido. No contexto do Brasil, tanto a avaliação para a identificação como para o ensino têm sido muito descuidadas quando se trata dos alunos da Educação Especial.

Concomitantemente à necessidade de repensar o currículo para a inclusão de alunos com deficiência, TGD e AH/SD, apoiamos a retomada da discussão sobre a avaliação para identificação do sujeito da educação especial. Assim, concordamos que:

A avaliação constitui-se em processo contínuo e permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e de aprendizagem, objetivando identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e das condições da escola e da família (BRASIL, 2006, p. 8).

De acordo com as orientações vigentes para a matrícula do aluno público-alvo da Educação Especial no Censo Escolar, conforme as normas estabelecidas em 2011:

No Censo Escolar deve-se registrar no caderno do estudante se este possui ou não deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades\superdotação. Não há, no entanto, necessidade de apresentar a etiologia (causa ou origem da condição de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades\superdotação) e sim a sua manifestação. Se o estudante possui uma Síndrome que gera deficiência mas não houve manifestação desta, não deve ser registrado como estudante público-alvo da Educação Especial. Do mesmo modo, quando houver a manifestação da deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades\superdotação sem origem identificada, deve ser registrado [...] (BRASIL, 2011).

Essa orientação lembra que a avaliação na educação pode e deve ser feita para compreender o desenvolvimento integral do aluno, entendendo que no processo de ensino-aprendizagem, todos os aspectos do de-

envolvimento interferem na aquisição do conhecimento. A esse respeito, a legislação reforça que:

A avaliação é um processo compartilhado, a ser desenvolvido, preferencialmente, na escola, envolvendo os agentes educacionais. Tem como finalidade conhecer para intervir, de modo preventivo e/ou remediativo, sobre as variáveis identificadas como barreiras para a aprendizagem e para a participação, contribuindo para o desenvolvimento global do aluno e para o aprimoramento das instituições de ensino (BRASIL, 2006, p. 8).

A professora Angélica narra acerca da parceria necessária entre a escola e a família, principalmente no momento de avaliação das crianças:

Ela pode ser diferente? Ela pode, mas aqui neste ambiente (refere-se à escola) ela apresenta comportamentos que precisam ser melhor avaliados, melhor acompanhados. A gente encontra muita dificuldade por parte da família. Em contrapartida, nós temos famílias que elas lutam, elas ‘abraçam’ a causa, que o menino pode ter ‘n’ síndromes, mas que a família quer acompanhar a evolução da criança. [...] E isso dá mais ânimo para a gente trabalhar, porque eles nos ajudam no contexto da escola. Você não pode pegar a criança e levar! Tem que conscientizar a família (Professora Angélica, GF, Vix).

Apoiados pela legislação federal sobre o papel da avaliação no processo de inclusão do aluno público-alvo da educação especial, retomamos e concordamos com Garcia (2005) quanto esta adverte que devemos ficar atentos aos aportes legais sobre as adaptações/flexibilizações dos currículos para sujeitos com deficiência, pois estes sinalizam “[...] um acesso de caráter restrito aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade”. E alerta para não entender “flexibilização curricular” como “[...] incentivo à redução dos conteúdos a serem apreendidos, conforme as condições individuais dos alunos com necessidades educacionais especiais” (p. 8).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se que as políticas públicas da educação especial, sobretudo as legislações federais nessas últimas duas décadas, vêm sendo construídas considerando o processo de humanização e equidade. Estamos

longe de uma escola e sociedade inclusiva, porém a resistência frente a esse projeto político vem sendo, aos poucos, combatida com propostas desafiadoras, desde a formação inicial e continuada de professores, perpassando pela acessibilidade em suas diversas formas, para a igualdade de oportunidades, independentemente de ter esta ou aquela deficiência.

O AEE parece ser uma boa expressão desses avanços, implantado de forma que a sua operacionalização ocorra nas SRM. Outro aspecto é o chamamento para a visibilidade de uma educação especial construída e vivida a partir do trabalho colaborativo entre os profissionais da instituição escolar, em diversificadas ações, sobretudo, entre os professores de sala comum, professores de educação especial e estagiários. Novos ideários que conduzem a novas práticas pedagógicas que possam impulsionar a inclusão de todos, para além das crianças público-alvo da educação especial.

Tanto nos processos de formação dos profissionais, na avaliação das crianças para a identificação se se constitui ou não sujeitos da educação especial, quanto nas ações pedagógicas do AEE, vale reafirmar o papel da intersetorialidade, de trabalho interdisciplinar, os diálogos para além de sua abrangência ou fronteira de domínio do conhecimento. Ou seja, a educação especial por si, em si emana um olhar para o diferente, para a diversidade, e, portanto, as políticas públicas concatenam, de modo gradual, ações intersetoriais.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: Multiplicidade do atendimento educacional especializado, 6., 2011, Nova Almeida. **Anais...** Nova Almeida: Adufes, 2011.

BARRETO. M. A. S. C. A inclusão escolar e os cenários das políticas de formação do professor no Espírito Santo. In: CAIADO, R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Org.). **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011. v.1. p.205-219.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 1.793/94**. Brasília, DF, DF, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2014.

BRASIL. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

Lex. Brasília, DF, DF, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 14 set. 2014.

BRASIL. MEC/SEESP. **Saberes e práticas da inclusão:** avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. Brasília, DF, DF, 2006.

BRASIL. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, DF, 18 set. de 2008. 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF, DF: SEESP/MEC, 2008b.

BRASIL. SEESP/MEC. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. **Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial.** 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2010.

BRASIL. SECADI. **Nota técnica n. 002:** Orientações para preenchimento das informações dos estudantes público-alvo da educação especial do Censo Escolar INEP/MEC – modalidade educação especial. MEC, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido.* 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, R. M. C.. Formas organizativas do trabalho pedagógico na política educacional brasileira para a educação especial. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu, 2005. **Anais...** Caxambu: Anped, 2005, p.1-15. 1 CD-ROM.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília, DF, DF: Liber Livro Editora, 2005. (Série Pesquisa em Educação, v.10).

GIROUX, H. Os professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, H. **Os professores como intelectuais rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

JESUS, D. M. **Educação inclusiva:** construindo novos caminhos. Relatório final de estágios de Pós-Doutorado – USP. Vitória: Programa de Pós-Graduação em Educação, 2002.

JESUS, D. M. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). **Educação especial:** diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. et al. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

SOUZA, M. C. B. R. de. **A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural**. 2007. 154f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

VÍCTOR, S. L. et al. O atendimento educacional especializado às crianças da educação infantil com deficiência. SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: Prática Pedagógica na Educação Especial: Multiplicidade do Atendimento Educacional Especializado. 4., Nova Almeida, abr. 2011. **Anais...** Nova Almeida/Serra: UFES, UFRGS, UFSCar, 2011. p.1-16. 1 CD-ROM.

VYGOTSKY, L. S. **Obras completas**. Fundamentos de defectologia. Cuba: Editorial Pueblo y Educacion, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Editora WMF/Martins Fontes, 2010.

CAPÍTULO XII

ANÁLISE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM UMA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: UM ESTUDO DE CASO

*Samira Lourenço Machado*¹

*Paula Viale da Costa*²

*Sonia Lopes Victor*³

INTRODUÇÃO

Em 2008, por meio do Decreto nº 6.571/2008⁴ (BRASIL, 2008a) foi instituído o atendimento educacional especializado (AEE) aos alunos público-alvo da educação especial com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação⁵ matriculados na rede pública de ensino regular.

O referido atendimento foi considerado como “[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular [...]” (BRASIL, 2008a).

¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: samira.l.m@hotmail.com

² Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: paulavc.92@gmail.com

³ Profa. Dra. do Centro de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação –UFES.
E-mail: solovic@hotmail.com

⁴ O Decreto n. 6.571/2008 foi revogado pelo decreto n. 7. 611/2011.

⁵ A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b) instituiu a terminologia público-alvo da Educação Especial para se referir aos grupos de sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, em substituição ao termo necessidades educacionais especiais.

Entre as principais ações do Ministério da Educação (MEC) para garantir o AEE ao público-alvo da educação especial temos a implantação das salas de recursos multifuncionais (SRM), que são definidas como “[...] ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2008a).

Em 02 de outubro de 2009, o MEC, por meio da Resolução n. 4/2009, instituiu as diretrizes operacionais para o AEE na educação básica, modalidade educação especial, denominando-o como um serviço da educação especial que visa identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que possam eliminar as barreiras educacionais e arquitetônicas para a plena participação dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2009).

Para tanto, destacou que o AEE com ênfase na SRM deve ser realizado no período inverso ao da classe comum frequentada pelo aluno. Esse atendimento nas SRM é considerado como prioritário, mas não exclusivo. O aluno pode ter acesso a ele no âmbito de sua escola ou em escolas adjacentes. Há ainda a possibilidade de esse ser realizado em um Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) ou em outros Centros Especializados, como o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento à Deficiência Visual (CAP) (BRASIL, 2009).

Nessa direção, em 2010, foi elaborado e distribuído o manual de orientação do Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais pelo MEC⁶ por meio da Secretaria de Educação Especial/SEESP⁷. O referido manual tem por objetivo:

[...] informar os sistemas de ensino sobre as ações deste Programa [...] para apoiar a organização do atendimento educacional especializado – AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvi-

⁶ O Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais visa a apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817>. Acesso em: 14 abr. 2015.

⁷ Devido à extinção dessa secretaria, seus programas e ações estão vinculados à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), conforme Decreto n. 7.480, de 16 de maio de 2011, revogado pelo Decreto n. 7.690, de 2012.

mento e altas habilidades/superdotação, matriculados no ensino regular (BRASIL, 2010, p. 3).

As políticas atuais para educação especial, particularmente a de implantação das SRM para o AEE dos alunos público-alvo da educação especial, trouxeram muitas mudanças em um período curto de tempo. Os profissionais da educação, especialmente os da educação especial, estão se apropriando gradativamente dessas novas ações presentes nos manuais de orientação e nos principais documentos e legislações. Essa nova fase para a educação dos referidos alunos, no que se refere ao AEE com ênfase na SRM na perspectiva da educação inclusiva, ainda apresenta um conjunto de indagações por parte dos profissionais e pesquisadores da educação especial e da educação em geral. Por isso, a tendência em compreender como as atuais políticas estão sendo implementadas no âmbito da escola torna-se fundamental para avaliarmos se essas estão correspondendo às demandas educacionais desse público.

Nesse contexto, este trabalho visa a analisar o AEE na SRM para a criança público-alvo da educação especial, por meio da realização de um estudo de caso. O referido trabalho faz parte, como subprojeto, da pesquisa intitulada “A educação especial na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental: estudos dos processos de inclusão e do atendimento educacional especializado”, a qual tem como objetivo realizar estudos sobre os processos de inclusão e o AEE às crianças público-alvo da educação especial no contexto da educação infantil, realizados pelo Grupo de Pesquisa em “Infância, Cultura, Inclusão e Subjetividade” (Grupicis), registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Por intermédio da participação da coordenadora do Grupicis no Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) e no Observatório Estadual de Educação Especial do Espírito Santo (OEEES), essa pesquisa e, conseqüentemente, a pesquisa relatada neste texto estão também articuladas à pesquisa colaborativa do ONEESP, que investigou a implantação das SRM em diferentes estados brasileiros, e à pesquisa-formação do OEEES, que promoveu um processo de grupos de reflexão direcionado às temáticas que abrangem a escolarização de alunos público-alvo da educa-

ção especial, sobretudo no que diz respeito ao AEE, desenvolvida por meio de uma formação continuada direcionada aos professores de educação especial que atuam em SRM.

Posto isso, na primeira parte deste texto destacaremos as contribuições dos estudos acadêmico-científicos a respeito da temática investigada. No segundo momento, enfatizaremos os caminhos metodológicos seguidos para a realização do trabalho. Na terceira parte, exporemos os resultados e suas análises. Por fim, apresentaremos nossas considerações finais.

REVISÃO DE LITERATURA

Como nos diz Ferreira (2007, p. 546), “partindo do pressuposto de que o atual momento de pesquisa sobre a escola carece de explicações microssociais para avançar no conhecimento das questões concretas e teóricas que sobre ela se colocam [...]”, consideramos que a investigação do AEE nas SRM para as crianças público-alvo da educação especial na escola regular trará possibilidades de avançarmos no campo teórico-metodológico e político sobre essa temática.

Nesse sentido, passemos às contribuições dos estudos acadêmico-científicos que investigaram sobre o AEE nas SRM para o público-alvo da educação especial. Os estudos foram selecionados a partir de uma busca realizada nos Anais do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial (2011) e do V Congresso Brasileiro de Educação Especial (2012), pois as edições foram direcionadas à discussão do AEE.

Para tanto, sintetizamos as contribuições de três das pesquisas divulgadas nos eventos mencionados, destacando o título do trabalho, o objetivo, a fundamentação teórico-metodológica, o local de realização do estudo, os participantes e as suas contribuições.

O estudo de Zuqui e Jesus (2012), intitulado “As Salas de Recursos Multifuncionais / Salas de Recursos das escolas da rede municipal de educação do município de São Mateus: itinerários e diversos olhares”, teve como objetivo central compreender a dinâmica que envolve as Salas de Recursos Multifuncionais / Salas de Recursos das escolas da rede municipal de educação do município. O referido estudo foi desenvolvido por

meio de um estudo de caso do tipo etnográfico, tendo como aporte teórico os estudos de Boaventura de Souza Santos. As autoras realizaram a revisão bibliográfica sobre a temática, um mapeamento do serviço de AEE em SRM e, posteriormente, sinalizaram que aprofundariam a referida investigação com o desenvolvimento de um estudo de caso em uma SRM. Nesse sentido, estavam previstos como instrumentos metodológicos: entrevistas com 10 profissionais, observação participante e registro em diário de campo. Na ocasião de sua divulgação em Anais do evento analisado, o estudo estava em andamento, por isso, com base em uma revisão bibliográfica, as autoras apenas apontaram que ainda existiam poucas pesquisas que abordam diretamente o AEE e as SRM no contexto de municípios localizados no interior do estado e caracterizaram esse atendimento em um dos municípios da região norte.

Outro trabalho de grande relevância para nossa pesquisa foi o de Cardoso (2012), intitulado “Atendimento Educacional Especializado e a Organização do Trabalho Pedagógico em Sala de Recurso Multifuncional”. O referido trabalho visou analisar os modos de organização do trabalho pedagógico desenvolvido na SRM. Trata-se de uma pesquisa colaborativa que foi desenvolvida por meio de entrevista coletiva com questões disparadoras. A autora utilizou, como aporte teórico, os estudos de Mendes (2006) para compreender como vem se desenvolvendo historicamente a educação de pessoas com necessidade educacionais especiais⁸. As participantes da pesquisa foram professoras que atuavam nas SRM, que fazem parte do Observatório Catalano de Educação Especial (OCEESP). Os resultados mostraram que ainda no Brasil há necessidade de mudança nos hábitos dos profissionais que atuam na perspectiva da educação inclusiva, pois o que está previsto em lei até agora não foi traduzido em práticas de inclusão.

Buscamos também, com o artigo de Kassir e Rebelo (2011), intitulado “O ‘especial’ na educação, o atendimento especializado e a educação especial”, compreender o processo histórico que perpassou a educação especial ao longo dos anos. O referido trabalho, por meio da análise documental, teve como objetivo aproximar-se da constituição do “atendimento especializado” no Brasil, além do conceito de atendimento especializado

⁸ O termo necessidades educacionais especiais foi alterado nos documentos oficiais pelo termo público-alvo da educação especial. Na LDBEN n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), o referido termo foi alterado pela Lei n. 12.796/2013 (BRASIL, 2013).

e os serviços previstos com esse recurso. Como aporte teórico, as autoras basearam-se nos estudos de Paschoalick (1981), Patto (1990), Bueno (1991), Ferreira (1993), entre outros, para discutir a respeito dos problemas e das críticas severas que os espaços públicos como as classes especiais direcionadas ao atendimento de crianças considerados deficientes mentais receberam. Com esta pesquisa, as autoras constataram que o AEE deixou de ser substitutivo à educação comum passando a ser considerado um apoio pedagógico, de caráter complementar ou suplementar ao currículo comum. As crianças público-alvo da educação especial e as demais crianças passaram a ocupar um único grupo que tem direito a uma mesma educação, porém com métodos e técnicas diferenciadas para cada especificidade. Como reflexão apontam que o desafio é o de

[...] se construir possíveis caminhos que levem à formação de uma educação especial que realmente colabore com a educação escolar de crianças sob uma perspectiva educacional, sem, no entanto, apagar ou ignorar as necessidades do indivíduo com características muitas vezes específicas (KASSAR; REBELO, 2011, p. 15).

A escolha desses trabalhos se deu pela relevância de seu tema para a presente pesquisa. Apoiamo-nos neles para refletirmos acerca do papel da sala de recursos como serviço de apoio no processo de aprendizagem do aluno público-alvo da educação especial. Em linhas gerais, os estudos de Zuqui e Jesus (2012), Cardoso (2012) e Kassar e Rebelo (2011) buscaram compreender e analisar a dinâmica que envolve as Salas de Recursos Multifuncionais e o processo histórico que perpassa a educação especial, buscando dialogar com as publicações legais relacionadas à temática. Dessa maneira, podemos concluir que as ações realizadas nas escolas regulares são reflexos de um conjunto de políticas que, de acordo com o seu discurso, visam à inclusão como uma possibilidade de, por meio da matrícula, garantir o acesso e a participação nas atividades organizadas no ambiente escolar com o apoio do AEE na SRM.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No contexto de uma formação continuada realizada para 60 professores de educação especial que atuam em SRM nos municípios das Regiões

Metropolitana da Grande Vitória e Norte, pelos integrantes do OEEESP vinculados ao ONEESP, entramos em contato como uma das professoras participantes a fim de analisar o AEE na SRM. Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa de natureza qualitativa no formato de estudo de caso.

Segundo Chizzotti (2003, p. 82), “a pesquisa qualitativa coloca o pesquisador como parte fundamental do estudo”. Nessa perspectiva metodológica, o pesquisador não deve ter preconceitos, mas ter uma atitude aberta, não adiantar explicações nem conduzir-se pelas aparências imediatas. Dentro da abordagem metodológica, escolhemos o estudo de caso. Este método permite aos investigadores reterem características holísticas e significativas dos eventos da vida real (YIN, 2009). A pesquisa de campo ocorreu por meio da observação participante e de entrevista semiestruturada.

Assim, entendemos que a pesquisa qualitativa por meio do estudo de caso, desenvolvido pela via da observação participante e da entrevista semiestruturada, contribuirão para a compreensão dos desafios da educação especial, levando em conta as particularidades na dinâmica social e na diversidade cultural dos sujeitos que se constituem a partir das experiências vivenciadas por eles.

CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma escola de ensino fundamental, no município de Cariacica, localizado na Região Metropolitana da Grande Vitória no estado do Espírito Santo. A referida escola tem dois andares e conta com uma SRM que é grande e arejada; possui mesas, armários, aparelho de som, materiais didáticos, jogos, computador e notebook, porém sem acesso à internet, além de materiais comuns e adaptados ao público-alvo da educação especial, como canetinhas, lápis, tesoura e outros.

A professora Beatriz⁹, que fez parte desta pesquisa, foi participante da formação na 2ª fase do ONEESP/OEEESP e possui licenciatura em pedagogia e especialização em educação inclusiva, sendo especialista em deficiência intelectual. Tem acima de 50 anos de idade, atua há 18 anos na educação, há quatro anos na educação especial e há dois anos e seis meses na SRM.

⁹ Nome fictício.

CONHECENDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE CARIACICA

No sentido de conhecer melhor nosso campo de pesquisa, fizemos um levantamento das publicações legais e de um acervo de dados em um blog do município, contendo dados relevantes do AEE nas SRM, que tem como responsável uma profissional de referência da equipe de Educação Especial e Inclusiva de Cariacica.

Das publicações legais disponíveis do município de Cariacica, verificamos que foi instituída, em 2006, a Lei nº. 4.373, da composição do sistema municipal de ensino. No art. 46, da referida lei, diz-se que a “Educação Especial é uma modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (CARIACICA, 2006). Percebemos que a referida lei está em consonância com a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394, publicada em 1996. A lei municipal destaca também que, quando se fizer necessário, a administração municipal proverá serviços de apoio para atender às diferentes demandas das crianças.

Esses movimentos legais buscam respaldo na LDBEN de 1996, diz que:

[...] serão assegurados aos educandos com necessidades especiais:

I - técnicas, organização, currículos, métodos e recursos educativos específicos para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada para atendimento específico, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - articulação com os órgãos afins, para oferta de educação especial para o trabalho (BRASIL, 2006, art. 59).

O acervo disponível no blog de educação especial do município informa que, na rede municipal de ensino de Cariacica, as crianças público-alvo da educação especial têm educação de qualidade garantida. São 15 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) que dispõem

de SRM para o AEE e prestam ensino individualizado. Além disso, uma equipe de professores colaboradores, também profissionais da educação especial, acompanha as crianças na sala de aula no ensino regular.

O município de Cariacica dispõe de 15 SRM, duas atendem especificamente as crianças com surdez ou baixa audição, uma é específica para deficiência visual e outra para altas habilidades e superdotação, e as demais escolas atendem crianças com deficiência intelectual, física, transtornos globais de desenvolvimento (autismo, síndrome de Rett e de Asperger, entre outros) e deficiências múltiplas.

São 170 professores da rede, entre colaboradores e professores que atuam no AEE nas SRM. Todos são graduados e possuem curso com pelo menos 200 horas/aula na área de educação especial e inclusiva. São 114 crianças matriculadas na rede municipal que frequentam as SRM.

Santos (2012), profissional de referência da equipe de Educação Especial e Inclusiva de Cariacica, destaca que cada criança frequenta as SRM cerca de duas vezes na semana no contraturno para o AEE de forma individualizada. Ainda conforme Santos (2012), Cariacica tem professores específicos para as SRM e colaboradores que acompanham as crianças na sala de aula comum e ajudam os professores na adaptação do currículo para cada criança. O objetivo é garantir o acesso à educação e permanência dessas crianças na escola.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados foram organizados para análise considerando o roteiro para relato de experiência da professora de educação especial sobre o trabalho pedagógico realizado no contexto da escola com ênfase na SRM. O referido roteiro foi constituído, em linhas gerais, pela descrição do AEE na escola; a descrição da dinâmica do trabalho desenvolvido na SRM com o público-alvo atendido; e, por fim, o destaque e a avaliação de aspectos que dificultam ou potencializam os trabalhos na SRM. Os dados abaixo se referem à entrevista semiestruturada e observação participante, visto que estes foram utilizados de maneira inter-relacionada para descrição daqueles.

A professora Beatriz atende 12 alunos no contraturno da sala regular, de segunda a sexta, com carga horária de 1h 30min, duas vezes por semana, ou 2h em um atendimento por semana. O público-alvo atendido nesta SRM são crianças com deficiência intelectual, física, transtornos globais de desenvolvimento (autismo, síndrome de Rett e de Asperger, entre outros) e deficiências múltiplas. A faixa etária dos alunos é de 6 a 17 anos, correspondendo às turmas de 1º ao 9º ano. Os atendimentos são prioritariamente individualizados, conforme previstos na agenda. Verificamos que em alguns momentos surgem demandas de outros alunos público-alvo da educação especial, que estão no seu turno de aulas na sala regular, de estarem na SRM. No entanto, geralmente, as crianças atendidas nesta SRM são crianças oriundas de outras escolas ou da mesma, porém no contraturno das salas regulares. A professora costuma registrar a frequência desses alunos em pauta diariamente, além de ter a documentação e seus laudos médicos.

A professora tem como procedimento educacional o registro diário no caderno de todo o avanço ou retrocesso no processo de aprendizagem de cada aluno que frequenta a SRM com o intuito de dinamizar sua prática. Unida às professoras colaboradoras¹⁰, se articula com os professores das salas regulares, além de participar dos planejamentos desses profissionais, tendo como função “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas [...]” (BRASIL, 2008b, p. 10), conforme descrito no Decreto n. 6.571 de 2008. Segundo a entrevista com a professora, o planejamento dela é realizado no mesmo horário do professor regente de cada área específica (50 min. cada aula), seguido de adequações curriculares segundo a limitação de cada aluno. Ainda conforme dados da entrevista, a articulação com a família é realizada por meio de reuniões com os pedagogos, os coordenadores, o gestor, os regentes de sala comum e o profissional do AEE e no fórum de pais. A avaliação inicial do aluno é feita com o preenchimento da ficha ANAMNESE juntamente com os pais, para coletar dados de especificidades do aluno a ser atendido pela SRM.

¹⁰ Todos os colaboradores da sala regular segundo o blog de Educação Especial de Cariacica-ES são graduados e possuem curso com pelo menos 200 horas/aula na área de educação especial e inclusiva. Tem a função de acompanhar os alunos na sala de aula no ensino regular. Disponível em: <http://inclusaaprendizagem.blogspot.com.br/2012/10/educacao-especial-no-municipio-de.html>. Acesso em: 13 abr. 2015.

A partir da avaliação inicial, a professora planeja o ensino dos alunos de acordo com o que é interessante para ele, já que segundo ela, cada dia é diferente do outro, pois há dias que eles estão interessados e que a surpreendem, mas há outros que não consegue trabalhar o planejado, “*parece que eles esqueceram de tudo*” (BEATRIZ, professora, entrevista semiestruturada – 15-07-14), é como iniciar tudo novamente. Ela afirma que é preciso um olhar sensível e uma observação atenta para saber com que o aluno se sente motivado, pois suas praticas são movidas pelos interesses deles. Dessa forma, o trabalho pedagógico da professora é pensado, indo ao encontro dos interesses da criança: umas gostam de revistas, outras gostam de jogos, de músicas etc. Para isso, ela utiliza vários recursos:

[...] jogos da memória; uso do alfabeto móvel com variedades (letras de madeira, E.V.A., cartolina); dominó das quatro operações; alfabeto recortado; loto-leitura; livros de historia de literatura; giz de cera, lápis de cor; revistas e jornais, vários jogos para desenvolver a coordenação motora, material dourado (trabalhando atividades do sistema de numeração decimal); uso de pincel e tinta guache (BEATRIZ, professora, entrevista semiestruturada – 15-07-14).

Esses recursos são adotados pela professora para auxiliar no trabalho curricular na SRM, pois segundo Cardoso (2012):

[...] o currículo a ser trabalhado nas SRM's deverá respeitar as diferenças individuais e a diversidade, focando nas capacidades do aluno para a elaboração de metodologias e práticas educativas, sempre mantendo um caráter flexível (p. 5460)

Assim, segundo entrevista feita com a professora, é realizada a adequação curricular de acordo com o conhecimento do aluno, cuidando para que essa adequação de conteúdo permaneça dentro da proposta curricular, proporcionando um ensino de qualidade para todos os alunos.

Diante dos dados pesquisados, organizamos alguns aspectos que em nossa opinião potencializam ou dificultam o trabalho da professora, os quais, para melhor clareza, serão destacados em tópicos.

Como aspectos que potencializam o trabalho na SRM, podemos destacar:

- ◆ O acolhimento realizado na SRM para o aluno público-alvo da educação especial, realizando adaptações curriculares, com o uso de equipamentos, materiais adaptados;
- ◆ O estabelecimento de um trabalho colaborativo com o professor de classe comum;
- ◆ A SRM como espaço pedagógico para o qual os professores e alunos recorrem, a fim de superar as lacunas e os limites existentes no ensino comum;
- ◆ O uso de equipamentos específicos para cada peculiaridade da deficiência da criança, tornando-se um dos principais responsáveis pela manutenção dos alunos com deficiência visual, por exemplo;
- ◆ O trabalho realizado nesses espaços representa efetivos instrumentos de inclusão, por levar em conta a diversidade dos sujeitos em seus diferentes tempos de aprendizagem;
- ◆ O uso de outros espaços para desenvolver as atividades com os alunos, como informática e biblioteca.

Como aspectos que dificultam o trabalho na SRM, podemos destacar:

- ◆ A SRM como um espaço à parte da escola, lugar isolado;
- ◆ A ausência de inserção da SRM nas propostas pedagógicas, regimentos escolares e no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição;
- ◆ A articulação entre professor da SRM e outros profissionais da escola ainda apresenta resistências;
- ◆ Os equipamentos sem manutenção que prejudicam o processo de aprendizado;
- ◆ A inadequação do espaço físico, pois muitas escolas ainda não possuem infraestrutura adequada, como banheiros adaptados para atender às necessidades dos alunos.

Dessa forma, entendemos o atendimento dos alunos público-alvo da educação especial como um movimento que contemple os diferentes

espaços da instituição escolar. Zuqui e Jesus (2012) apontam que o AEE “[...] implica em uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas” (p. 1783). Cardoso (2012) também pontua que um dos maiores desafios da educação brasileira envolve as práticas do sistema de ensino, pois ainda necessitamos de transformações nas ações dos profissionais que atuam na educação inclusiva. Podemos afirmar, então, que se bem utilizada, a SRM é um dos apoios da escola que pode contribuir com a aprendizagem dos alunos, porém uma análise do seu atendimento se faz necessária para que o AEE não seja transformado em mais um veículo de exclusão no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa nos possibilitou compreender como a educação especial na perspectiva da educação inclusiva se constituiu historicamente, a dinâmica do trabalho desenvolvido em uma das SRM, os aspectos possíveis para avançar no ensino de crianças público-alvo da educação especial e as limitações ainda presentes nestes espaços. Esses espaços tem sido alvo de reflexão e discussão pela grande relevância nas instituições de ensino como garantia de acessibilidade e permanência. Em vista a essas limitações, destacamos a importância de uma proposta de formação continuada que seja elaborada em interlocução com os professores de educação especial e demais profissionais da escola, conforme foi realizada a proposta de formação continuada ONEESP/OEEESP, que possibilitou que os professores participantes tivessem outro olhar sobre suas práticas a fim de potencializar o ensino-aprendizagem de seus alunos e as discussões sobre o AEE nas escolas de atuação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. INEP. LDBEN n. 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lex**. Brasília, DF, DF, 1996.

BRASIL. MEC. SEESP. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, DF: SEESP/MEC, 2008a.

BRASIL. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Presidência da República. **Lex**. Brasília, DF, DF, 2008b.

BRASIL. MEC. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Dispõe sobre a criação do **Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais**. Brasília, DF, DF, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 07 fev. 2015.

BRASIL. MEC. SEESP. **Manual orientador do programa implantação das salas de recursos multifuncionais**. Brasília, DF, DF: SEESP/MEC, 2010.

BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lex**. Brasília, DF, DF, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 17 abr. 2015.

BUENO, J. G. **Educação especial brasileira: a integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: PUC, 1991.

CARDOSO, C. R. Atendimento Educacional Especializado e a organização do trabalho pedagógico em Sala de Recurso Multifuncional. VII CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, **Anais...** São Carlos, 2012.

CARIACICA. Lei n. 4373, de 10 de janeiro de 2006. **Lex**. 2006. Disponível em: <<http://c-mara-municipal-da-cariacica.jusbrasil.com.br/legislacao/826119/lei-4373-06>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciência humana e social**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

FERREIRA, N. T. **Cidadania: uma questão para Educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FERREIRA, M. E. C. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 543-560, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www2.uel.br/pessoal/amanthea/ctu/arquivos/monografias/estudo_de_caso.htm> Acesso em: 7 out. 2014.

KASSAR, M. C. M.; RABELO, A. S. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: Prática pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, 4., Nova Almeida, 2011. **Anais...** Nova Almeida/Serra: UFES, UFRGS, UFSCar, 2011, p.1-16. 1 CD-ROM.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.33, set./dez., 2006.

PASCHOALICK, W. **Análise do processo de encaminhamento de crianças às classes especiais para deficiente mentais desenvolvido nas escolas de 1º grau da delegacia de Marília.** 1981. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1981.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

SANTOS, **Blog com acervo do município de Cariacica.** Disponível em: <<http://inclusaaprendizagem.blogspot.com.br/>> Acesso em: 13 abr. 2015.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. São Paulo: Editora S. A., 2009.

ZUQUI, F. S.; JESUS, D. M. As Salas de Recursos Multifuncionais/Salas de Recursos das escolas da rede municipal de educação do Município de São Mateus: Itinerários e diversos olhares. CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., São Carlos. **Anais...** São Carlos: ABPEE, 2012.

CAPÍTULO XIII

A INTERLOCUÇÃO DO CURRÍCULO COMUM NA ESCOLA: IMPLICAÇÕES À EDUCAÇÃO ESPECIAL

Sumika Soares de Freitas Hernandez Piloto¹

Rose Mary Fraga Pereira²

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi elaborado a partir das contribuições do Grupo de Pesquisa “Infância, Cultura, Inclusão e Subjetividade” – Grupicis³, sobre as temáticas de Políticas Públicas, Formação de Professores e o Atendimento Educacional Especializado – AEE, e da participação deste no estudo sobre a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), realizada pelo Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP).

Essa parceria científica teve início no segundo semestre de 2011, por meio de um convite para fazer parte do ONEESP, coordenado pela professora Enicéia Gonçalves Mendes, da Universidade Federal de São Carlos/SP, visando à realização de um estudo em âmbito nacional sobre as SRM nas escolas comuns. O ONEESP tem como foco de produção os estudos integrados sobre políticas e práticas direcionadas para a questão da inclusão escolar na realidade brasileira.

¹ Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação PPGE-UFES. E-mail: sumika.freitas@gmail.com

² Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação PPGE-UFES. E-mail: rosemfraga@hotmail.com

³ O Grupicis está registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

Assim, objetivando avaliar as contribuições do AEE na escolarização desses estudantes, foi constituído um estudo em âmbito nacional, denominado *Observatório Nacional de Educação Especial: Estudo em Rede Nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais das Escolas Comuns*, cuja meta é problematizar o Programa Salas Multifuncionais, implantado pelo MEC desde o ano de 2005.

O estudo vem sendo realizado em vários estados brasileiros, dentre eles o Espírito Santo, envolvendo vários professores que atuam em SRM. Esses profissionais se reuniram, periodicamente, para discussão das seguintes temáticas: a) a formação continuada dos professores; b) a avaliação dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; 3) o funcionamento das salas de recursos multifuncionais.

Sob a coordenação das professoras Denise Meyrelles de Jesus, Sonia Lopes Victor e Agda Felipe Gonçalves, da Universidade Federal do Espírito Santo, foram convidados em torno de 93 professores de Educação Especial que atuam nas SRM das escolas municipais da Região Metropolitana de Vitória/ES dos Municípios de Serra, Vitória, Cariacica, Guarapari e Vila Velha e os gestores desses municípios na primeira etapa da formação, no período de 10 de abril a 07 de dezembro de 2012. A região Norte do ES foi envolvida também nessa pesquisa por meio dos professores e gestores dos municípios de Linhares, Nova Venécia, São Mateus, Sooretama e Rio Bananal, na primeira fase da pesquisa, em 2012.

A metodologia da pesquisa no estado baseou-se em uma pesquisa de natureza qualitativa, na abordagem da pesquisa colaborativa e de formação, pois na medida em que discutimos o que fazemos na SRM, vamos, simultaneamente, nos formando.

A partir dos avanços no campo das Políticas Educacionais nos últimos 12 anos, com a aprovação das legislações, assistimos às mudanças no ordenamento legal da educação. Nesse sentido, com a questão da obrigatoriedade de 4 aos 17 anos, aprovada na Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009, verificamos que para esses 13 anos obrigatórios não há discriminação de idade, ou seja, qualquer criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso tem este direito e pode exigí-lo a qualquer momento perante as autoridades competentes (BRASIL, 2009a).

Outros documentos desdobraram o debate, tais como: o Decreto n. 6.571/2008 (BRASIL, 2008a), que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado-AEE; Resolução CNE/CEB n. 004/2009 (BRASIL, 2009b), que institui as diretrizes operacionais para esse atendimento; e o Decreto n. 7.611/2011 (BRASIL, 2011), que revoga o decreto anterior e dispõe sobre a Educação Especial e o AEE.

No âmbito nacional, significativos movimentos evidenciam as tentativas das escolas de ensino comum de se “adequarem” às necessidades dos alunos, mas o grande desafio, que destacamos, está na formação docente para o trato com a diversidade humana, nos currículos, nas avaliações e na gestão das /nas escolas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, de 2008, afirma em seu documento síntese, que houve uma evolução em torno de 107% na matrícula de alunos da Educação Especial (BRASIL, 2008b). No que se refere ao ensino comum, houve um salto, entre 1996 a 2006, de 640%. Porém, no âmbito da Educação Infantil, encontramos uma baixa concentração de matrículas nas salas comuns em comparação àquelas escolas e classes especiais. Com a mudança da LDBEN – Lei n. 9394/96 em 2012, já desponta a necessidade de pesquisas no âmbito da Educação Especial em que acompanhem e monitorem a ampliação do atendimento educacional especializado na Educação Básica (BRASIL, 2013).

Para Baptista (2011), a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva contribuiu para a intensificação do debate e delineou as diretrizes orientadoras para a política brasileira para a área, afirmando um grupo específico de sujeitos prioritários da ação da Educação Especial; além disso, destaca um serviço a ter prioridade, a sala de recursos multifuncionais. Nesse documento, também indicou que o Atendimento Educacional Especializado não deveria substituir, mas complementar e suplementar o ensino regular comum.

Para Victor, Cotonhoto e Alves (2014), algumas atribuições e ações do AEE estão descritas na legislação nacional e nos permite entender que o planejamento das práticas curriculares passa necessariamente pelo trabalho colaborativo entre professores da Educação Especial e da sala comum.

Victor et al. (2011) alertam e enfatizam que a proposta do AEE deve se articular com a proposta da escola comum, embora suas atividades devam se diferenciar das realizadas em sala de aula de ensino comum. Enquanto ação complementar ou suplementar às práticas da sala regular, o AEE requer necessariamente toda a sua organização, planejamento e estratégias, os quais deveriam ter como referência a sala regular comum e a organização curricular ali desenvolvida.

CONCEITUALIZANDO O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ao dialogar com Sacristán (2000), compreendemos o currículo como uma junção, um entrelaçamento da teoria e da prática, portanto práxis. Refere-se a um projeto, um plano, uma proposta que define os objetivos a serem alcançados, conteúdos a serem ensinados e aprendidos, metodologia a ser empregada. Isso diz respeito ao chamado currículo prescrito. Mas, simultaneamente, o currículo também se refere a um conjunto de experiências vivenciadas por professor e aluno, proporcionadas pela escola. Isso diz respeito ao chamado currículo real.

Segundo o autor, o currículo não é neutro. Ele envolve comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, pois está imerso numa realidade histórico-social e cultural, possuindo interesses de natureza política, econômica. Dessa forma, esses comportamentos encobrem pressupostos que envolvem crenças, valores, permeados ideologicamente de uma visão de mundo, que pode reproduzir ou contestar o que é imposto, ditado pela sociedade.

O currículo é a forma de ter acesso ao conhecimento, não podendo esgotar seu significado em algo estático, mas através das condições em que se realiza e se converte numa forma particular de entrar em contato com a cultura. Nesse sentido, quanto à educação básica, esta tem assim a função de garantir condições para que o aluno se aproprie de conhecimento num processo de educação permanente.

Por isso, pensar em um currículo para além do conceito de flexibilização curricular, muito marcado no campo da Educação Especial, faz-se necessário quando vivenciamos o andamento de políticas que favoreçam a articulação entre a sala regular comum e o AEE na atualidade.

Garcia (2007) apresenta uma interessante análise histórica sobre o conceito de flexibilidade curricular presente nas políticas públicas de inclusão educacional. A autora destaca que no Brasil, na década de 1990, houve um investimento para propor novas diretrizes curriculares do ensino fundamental, tarefa que se estende em outros níveis e modalidades de ensino, como, por exemplo, podemos citar os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Essas discussões também abarcaram a educação dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Segundo Garcia (2007), as ideias gerais relacionadas ao conceito de flexibilidade curricular nos discursos políticos analisados estavam demarcadas: qualidade, inclusivo, inovação, não tradicional, não rígido, não homogêneo, dinamicidade, movimento, atendimento ao local. A autora evidencia que a marca nas propostas sobre a questão curricular naquele momento histórico estava pautada para as capacidades individuais e a necessidade de dar respostas a cada tipo de interesse e habilidade, por meio de adaptações de métodos, técnicas, recursos, entre outros elementos.

Prieto (2009) destaca que os PCN-Adaptações curriculares, diferentemente dos demais documentos, mais do que fundamentos, apresentam estratégias a serem adotadas para uma população específica; ainda, ao que parece, esse documento não se constituiu como referência para os sistemas de ensino tal como os demais por várias e possíveis razões: não ter sido suficientemente divulgado; não corresponde às necessidades dos professores; os sistemas de ensino têm formulado suas próprias orientações curriculares.

Em sua análise, a autora considera que, se tais adequações curriculares estiverem configuradas, sua organização faz crer que atendem às necessidades dos demais alunos, exceto as de um segmento: o de alunos com deficiências, altas habilidades e superdotação e transtornos globais do desenvolvimento. Como consequência desse raciocínio, somente a eles devem ser propiciadas condições diferenciadas, o que negaria um dos princípios centrais da inclusão: o reconhecimento da heterogeneidade.

Portanto, quando debatemos a relação do currículo com o AEE defendemos, como nos sinalizou Baptista (2011, p. 7), que a “[...] prática do educador especializado não deve se restringir a um espaço físico e não

seja centralizada em um sujeito a ser ‘corrigido’, mas uma ação plural em suas possibilidades e suas metas”.

E ainda, tal como afirmou Victor, Cotonhoto e Alves (2014, p. 34), por fundamentarmos essa discussão na abordagem histórico-cultural, “[...] concebemos o sujeito da educação, com deficiência ou não, a partir de uma concepção de homem, cuja constituição origina-se na relação com “[...] a atividade, com as novas formações que se organizam em torno da atividade principal [...]” (SOUZA, 2007, p. 38).

Desse modo, esse entendimento nos sinaliza que o sujeito em desenvolvimento se apropria de experiências culturais e sociais acumuladas historicamente. E será na escola, com a sistematização do conhecimento científico, que o currículo e as práticas pedagógicas serão mediados, garantindo a apropriação do conhecimento.

Nesse sentido, o presente estudo apresenta uma análise de um dos tópicos investigados pelo Observatório Nacional de Educação Especial no Estado do Espírito Santo na pesquisa formação, que envolveu a concepção de currículo e a sua relação entre a sala regular comum e a sala de recursos multifuncionais no município de Vitória.

ALGUMAS NARRATIVAS SOBRE CURRÍCULO: SALA REGULAR COMUM E SUA ARTICULAÇÃO COM O AEE

O município de Vitória, um dos municípios pesquisados, organiza a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial nas unidades de ensino em conformidade com as bases legais da educação nacional e com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008b), expressos no documento da Política Municipal de 2012.

Nesse sentido, o processo de inclusão de alunos público-alvo da educação especial nas unidades de ensino é organizado a partir de ações colaborativas entre os professores e profissionais implicados no processo de ensino e aprendizagem tendo como foco a apropriação do conhecimento.

No município de Vitória, identificamos que o trabalho em relação ao AEE, no relato e apresentação dos professores, mostra uma organização e um funcionamento do AEE pela via da SRM.

A dinâmica do trabalho do AEE parte da avaliação realizada na SRM para conhecer as limitações e potencialidades dos sujeitos, do Plano de Desenvolvimento Individualizado ou de outras observações e/ou planejamentos realizados com o professor da sala regular.

Os professores relatam que a articulação com o professor da sala regular é fundamental, mas também um desafio a ser superado.

Constatamos, no município de Vitória, que o AEE ocorre fundamentalmente na escola regular comum, com professor de educação especial efetivo e/ou contratado para acompanhamento dos alunos público-alvo da Educação Especial e a tentativa de um trabalho no contraturno em que o aluno está matriculado.

Em algumas escolas há um profissional pela manhã e não existe outro à tarde, porque às vezes está de licença médica e entra um pedagogo contratado. O dia a dia na escola é muito dinâmico. Logo, há uma polêmica muito grande com o contraturno. Quando nas escolas não têm o pedagogo, mas tem o profissional do AEE nos dois turnos, dá para conversar através de bilhetes. Mas ano passado houve uma escola que optou por não ter o profissional do AEE e assim prejudica o atendimento no contraturno (Profa. Silvia, Grupo focal, 2012).

E ainda destacam sobre a articulação no AEE:

Eu tenho uma experiência legal lá na escola. Eu acho assim, essa troca com o professor é essencial e ela tem que existir. Eu também trabalho os dois turnos, acaba te facilitando e te proporcionando essa. Você trabalhar no AEE e também fazer um trabalho articulado no turno (Profa. Tatiana, Grupo Focal, 2012).

Há um reconhecimento da especificidade da criança com deficiência e demonstra uma articulação no contraturno quanto ao AEE. Cabe destacar que este é um CMEI referência quanto ao trabalho da educação bilíngue na Educação Infantil. A professora ainda destaca quanto à organização e funcionamento:

[...] Trabalho com libras com todas as crianças do ensino regular, educadores, alguns funcionários e alguns estagiários (uma vez por semana); Oficina em libras para os ouvintes; História com aprendizagem em libras (Profa. Silvia, Grupo focal, 2012).

Há situações que os pais e/ou familiares continuam participando dos atendimentos na SRM, como nos relata a Professora Silvia, ao ofertar oficinas para irmão de surdo na SRM:

[...] organizamos horário de reunião de pais em que todos possam estar presentes porque essa troca é fundamental. É importante os pais fazerem o curso de libras para ajudar nessa comunicação (eles foram informados onde encontrar o curso) (Profa. Silvia, Grupo focal, 2012).

No geral, procura-se trabalhar com um currículo próximo ao desenvolvido na sala regular, como destaca “[...] *O currículo da SRM é relacionado aos conteúdos da sala regular. O objetivo é o ensino de Libras*” (Profa. Silvia, Grupo focal, 2012)

Nesse sentido, a questão curricular na SRM deve ocorrer de forma complementar e suplementar, em que se faz necessário ampliar o trabalho colaborativo articulando na sala regular comum com o AEE, ampliando os planejamentos coletivos e potencializando os professores e profissionais que atuam na Educação Especial.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R. Educação especial e atendimento educacional especializado: para além do AEE. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, 4., 2011, Nova Almeida. **Anais...** Nova Almeida/Serra: UFES, UFRGS, UFSCar, 2011. p.1-16. 1 CD-ROM.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lex**. Brasília, DF, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Lex**. Brasília, DF, DF, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. MEC/SEESP. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, DF, 2008b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2012.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. **Lex**. Brasília, DF, DF, 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 4 jun. 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, DF, 5 out. 2009, 2009b, Seção 1, p. 17.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o AEE e dá outras providências. **Lex**. Brasília, DF, DF, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm> Acesso em: 4 jun. 2014.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lex**. Brasília, DF, DF, 2013.

GARCIA, R. M. C. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In: JESUS, D.M. et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação/PMV/CDV/FACITEC, 2007.

PIETRO, R. G. Educação especial em municípios paulistas: histórias singulares ou tendência unificadora. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Org.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2009.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, M. C. B. R de. **A concepção de criança no enfoque histórico-cultural**. 154f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

VICTOR, S. L.; COTONHOTO, L. A.; SOUZA, M. A. C. Organização do ensino nas salas de recursos multifuncionais e a sua articulação com as classes comuns. In: Encontro do ONEESP, 4., São Paulo. **Anais...** São Paulo, maio 2014.

VICTOR, S. L. et al. O atendimento educacional especializado às crianças da educação infantil com deficiência. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, 4., Nova Almeida, 2011. **Anais...** Nova Almeida/Serra: UFES, UFRGS, UFSCar, 2011. p.1-16. 1 CD-ROM.

QUARTA PARTE
PROFESSORES-PESQUISADORES
EM FORMAÇÃO: PRODUÇÕES
DOS DOCENTES ESPECIALIZADOS

CAPÍTULO XIV

O DILEMA DE SER TGD NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Rosemar Santos Soares¹

INTRODUÇÃO

A educação especial sofreu significativas transformações a partir do século XX. Ou seja, a reivindicação de mais igualdade entre os cidadãos impulsionou vários movimentos sociais. Atualmente, o atendimento de alunos especiais prevê uma profunda mudança na escola a fim de desenvolver todos os estudantes, independentemente desse aprendiz fazer ou não parte do grupo da educação especial. E falar de inclusão no âmbito escolar é suscitar calorosos debates sobre qual é o lugar mais apropriado para a permanência desses educandos. Nas escolas comuns ou nas instituições especializadas? Muitas são as resistências na busca do direito à igualdade. Para fazer valer o direito à educação para todos é necessário ir além do cumprimento da lei. Pois, o igualitarismo até a última instância é um absurdo, porque ninguém consegue ser igual em tudo. Bobbio (1997, p. 25) afirma que Rousseau, em seu “Discurso sobre a origem da igualdade entre os homens”, estabeleceu uma diferenciação entre desigualdades na-

¹ Professora da rede municipal de Vila Velha: UMEFTI “Senador João Medeiros de Calmon”.
E-mail: aguas_marinhas@outlook.com

turais (produzidas pela natureza) e desigualdades sociais (produzidas pelas relações de domínio econômico, religioso e político). Com a finalidade de alcançar os ideais igualitários seria necessário extinguir as desigualdades sociais e não propriamente as desigualdades naturais, já que elas são benéficas para o bom convívio social. Portanto, não é a universalidade da espécie que define um sujeito, mas as suas peculiaridades (etnia, classe social, habilidades etc.), uma vez que tratar alunos diferentemente pode enfatizar mais ainda as diferenças. Por outro lado, tratar igualmente os diferentes pode esconder as suas especificidades e excluí-los do mesmo modo. Então, como resolver este dilema na escola que prima pela homogeneização no processo de ensino e aprendizagem? Ou melhor, o discurso da modernidade sustenta uma organização pedagógica escolar que busca ordenar o mundo, padronizando todos dentro de um pressuposto disciplinador. Na contramão desse parâmetro, o aluno diferente desestabiliza toda a estrutura do pensamento moderno. Então, no cotidiano escolar é iminente a busca pela igualdade de oportunidade como marca de políticas mais democráticas. Dizendo com outras palavras, seria respeitar os caminhos percorridos pelo educando especial na sua forma de construir o conhecimento, no seu ritmo e, principalmente, dentro de suas habilidades. O ponto de partida da ação pedagógica é a igualdade de aprender e o ponto de chegada dessa ação é a diferenciação na aprendizagem. Pensando na inclusão dos TGD (Transtornos Globais do Desenvolvimento), é fundamental que ocorram mudanças na escola comum para ofertar a todos os alunos o direito de prosseguirem em seus estudos de acordo com a capacidade de cada um, sem discriminação. O apoio e as parcerias ao TGD são armas poderosas para vencer a resistência da organização pedagógico-escolar que se destina apenas a alunos ideais. A Resolução n. 2 do Conselho Nacional de Educação define o conceito de TGD como:

Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndrome do espectro do autismo e psicose infantil [...] (BRASIL, 2008, p. 15)

Além disso, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) esclarece que o ensino especial é uma modalidade que deve perpassar o ensino comum em todos os seus níveis, ou seja, do nível básico até o superior. Portanto, há que se assegurar não apenas o acesso, mas a permanência e o prosseguimento nos estudos dos TGD.

UM OLHAR SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DOS TGD

É fato que quando a escola reproduz o modelo tradicional, ela não é capaz de responder favoravelmente ao desafio de incluir os TGD na vida social e no mundo do conhecimento. Assim, neste século, é inadmissível que o ato de ensinar continue apegado à representação de uma escola transmissora de conhecimento e de valores fixos inquestionáveis. Isto porque, se assim for, a escola ainda se assenta sobre um pressuposto irrealizável quando exige a homogeneização do processo de aprendizagem. E a tarefa deste artigo é mostrar, por meio de estudo de caso de “Alfa”, o caminho percorrido em seu desenvolvimento, as trilhas sinuosas que a aproxime da aprendizagem, a tentativa de interação mediante a comunicação e a participação com o grupo de crianças “normais” no contexto da sala de aula.

Alfa é uma Asperger bastante curiosa. Adora ciência e afirma que deseja ser cientista. Ela também é muito habilidosa com origami. Como o origami entrou em sua vida? Para encurtar a história, Alfa nasceu e foi alfabetizada em Massachusetts, Estados Unidos. Os pais, brasileiros, retornaram para o Brasil quando Alfa tinha oito anos de idade. O motivo do regresso à terra natal foi à crise econômica que assolou os norte-americanos no último século. Logo, Alfa fala muito bem o inglês e deixa a desejar com a língua portuguesa. A falta de pleno domínio da língua materna era motivo de chacota na escola anterior. Então, após muitas crises nervosas de Alfa, a professora colaboradora daquela escola encontrou no origami um caminho para acamá-la e alfabetizá-la na língua portuguesa. Alfa se identificou tanto com o origami que autodidaticamente desenvolveu ainda mais sua habilidade. Atualmente, no Atendimento Educacional Especializado (AEE), Alfa confecciona vários trabalhos manuais para auxiliar outros alunos. Além disso, a Asperger, com dificuldade na interação social, tem buscado nos trabalhos desenvolvidos no AEE se aproximar de seus pares. Outro fato é que Alfa não

administra bem o fracasso quando alguém a supera em algo. Então, isso se internaliza em forma de manchas brancas em seu pescoço. Por outro lado, na área cognitiva retém na memória informações do conteúdo por tempo significativo para superar sua dificuldade de expressar-se espontaneamente. Na avaliação padrão da instituição escolar, consegue se destacar usando o recurso da reprodução das palavras do livro didático. Inclusive, os maiores percalços da Asperger são com os termos abstratos das várias disciplinas. Logo, a ação pedagógica do AEE é direcionar a intervenção para a descoberta de novos caminhos que transforme os saberes fragmentados das disciplinas. O maior dilema dessa intervenção, segundo Philippe Meirieu, é o tatear pedagógico em busca de caminhos alternativos:

Sua “doutrina” dificilmente é objeto de uma exposição definitiva. Ela sempre se constrói de maneira progressiva, com rupturas, evoluções, retrocessos, superações. É por isso que ela é valiosa. É por isso, também, que o professor pode, e deve nutrir-se dela (MEIRIEU, 2005, p. 150).

Ademais, é preciso acreditar na educabilidade do outro. Pois, se assim não for, renuncia-se à possibilidade que o outro oferece de encontrar ações possíveis de adquirir o conhecimento. Mas não basta apenas acreditar, é urgente convencer os colegas de trabalho que esse sujeito percorre trilhas sinuosas. A tensão existe porque há resistência do outro ao projeto educativo sugestionado pelas pistas dadas pela aprendizagem. Contudo, se reverteria a visão equivocada do grupo escolar com a dinamização dos trabalhos de pinturas dos ecossistemas do Brasil, dos origamis de vertebrados e invertebrados, do livro do feudalismo e vídeos. Também é inadiável a transformação do professor regente em dinamizador de saber factível de ser apropriado por todos os seus alunos. Portanto, o passe de autorização é fundamental para transformar o profissional da sala de aula capaz também de intervir com o público-alvo da educação especial. Meirieu (2005, p. 44) alerta que:

Uma escola que exclui não é uma escola: [...] A escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva.

Logo, toda a atenção é pouca quando se procura o desenvolvimento de uma pessoa; pois Meirieu (2005, p. 44) ainda afirma que “a possibilidade de criar só pode manifestar-se desde que se apóie em materiais e não subestime uma parte necessária de imitação”. Por isso, o processo de intervenção pedagógica não deve apenas levar em conta os conteúdos da aprendizagem, mas a incorporação do saber, a apresentação, as condições de apropriação e, acima de tudo, a avaliação do decurso da aprendizagem. Enfim, é na reflexão pedagógica que se permite explorar um ensinar mais exigente diante do obstáculo daquele que não entende. Assim, é papel do fazer pedagógico encontrar uma atitude ativa em relação ao saber que se ensina e encorajar a TGD para o desenvolvimento. Tudo porque liga habilidade individual (origami) a outros desejos. Ou melhor, a exemplo do origami de um mamífero é que se dirige o olhar de Alfa a outros lugares, como a nomenclatura científica, o habitat, a curiosidade que lastre a relação afetiva do fazer junto.

O DILEMA DE SER TGD EM SALA DE AULA

Um dilema implica numa escolha entre várias alternativas que podem ter consequências positivas e negativas simultaneamente. Logo, a principal dificuldade do dilema é o risco oferecido pelas várias opções de não se chegar facilmente aos resultados desejados. O primeiro assenta-se que na sala de aula é irrefutável a afirmação de que os alunos nesse espaço não são iguais. Reconhece-se, inclusive, que todos os alunos são diferentes em seus ritmos de aprendizagem, em seus modos pessoais de enfrentar o processo educacional e na construção de seus conhecimentos. Por isso, a atenção às diferenças individuais deve fazer parte de toda estratégia educativa que se baseia no respeito à diversidade. Entretanto, a situação fica embaraçosa quando o assunto é currículo comum, outro dilema. Ou melhor, uma escola que se diz inclusiva necessita dar ênfase aos aspectos comuns da aprendizagem e destacar os aspectos mais ricos do conhecimento para a inserção cidadã da estudante. E a dificuldade de toda ação pedagógica é compatibilizar adaptações às possibilidades da aluna, visto que a primeira reforça a dimensão da igualdade e a segunda, a dimensão da diferença. Mas como esses dois enfoques tão diferentes podem ser reconciliados de tal maneira que os currículos comuns sejam múltiplos, que as escolas sejam inclusivas e seletivas e,

principalmente, que as aulas proporcionem experiências de aprendizagem que sejam as mesmas para todos, porém diferentes para cada um? A resposta caminha para a negação do currículo centrado apenas em conteúdos conceituais e que supõe um sistema de avaliação baseado na superação de nível normativo e igual para todos. Então, é primordial para os TGD um currículo mais equilibrado que busque o desenvolvimento social e pessoal com tanta importância quanto a avaliação feita em função do progresso de cada aluno. Toda reflexão aponta para outro dilema: a articulação entre ensino comum e especializado. Isto porque a intervenção não depende só das demandas educacionais apresentadas pelo TGD, mas das decisões pedagógicas e de como o grupo de professores aborda as situações de aprendizagem dos seus alunos. Para além de apenas adaptar o currículo, é necessário levar em conta outros fatores. Entre eles, é preciso destacar a metodologia, a organização dos apoios aos TGD e os meios empregados para facilitar o acesso ao currículo. Seguindo esse enfoque, a ênfase num ensino comum ou diversificado necessita que os objetivos de cada área se mantenham comuns para todos os alunos, enquanto que para os TGD se modificam os critérios de avaliação e os métodos pedagógicos. Com outras palavras, seria o mesmo que apresentar os principais conhecimentos com níveis de profundidades distintos, em que os alunos cooperem uns com os outros e os professores de apoio trabalhem juntos com o professor de sala de aula no atendimento a todos os alunos. Na contramão desse processo, às vezes, a presença do professor especialista anima os professores regentes a passarem para aquele a responsabilidade de ensinar os alunos com problemas de aprendizagem. Enfim, diante de todos esses ditames é necessário mostrar que os TGD precisam ser avaliados a fim de se saber quais são suas dificuldades e que tipo de resposta educacional é a mais adequada àquela situação. Finalizando, é preciso que os TGD disponham sempre dos recursos e dos apoios para a aprendizagem significativa dos componentes curriculares.

CONCLUSÃO

Avançar no sentido de uma escola inclusiva não é fruto apenas do esforço individual de um professor ou das atitudes positivas do Atendimento Educacional Especializado. É mais, é a confluência de amplos fatores. No caso deste artigo foram citados os três principais deles,

apesar de existirem outros. Esses fatores estão estritamente relacionados uns com os outros para criarem as condições de inclusão dos TGD. Assim, quando uma escola adota uma firme orientação política em favor da inclusão de todos os alunos, há mais chances de transformar a prática educativa. Pois, quando se constrói valores e atitudes inclusivas, possibilita-se o processo de transformação da educação. Além disso, oportunizar um currículo comum para todos os alunos adequado às diferentes necessidades dos estudantes é primar pela igualdade de direito entre os discentes. Dessa forma, um currículo deve valorizar a diversidade escolar como fonte de humanização do conhecimento do ser e do viver. Ademais, formar o professor para desenvolver mais sua atuação inclusiva é condição essencial para que se produzam práticas colaborativas na instituição. É claro que não se podem negar os percalços das condições de trabalho, da remuneração, da formação permanente que são todos fatores que dificultam a motivação e a dedicação à causa da inclusão. Enfim, uma escola inclusiva não aparece da noite para o dia, mas ela vai se configurando mediante um longo processo de mudança das estratégias que a instituição necessita impulsionar. Tudo isto significa trabalhar, cotidianamente, nas lacunas das possibilidades.

REFERÊNCIAS

- BOBBIO, N. **Igualdade e liberdade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008.
- MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CAPÍTULO XV

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): SERVIÇO DE APOIO/SALA DE RECURSOS NA CONCEPÇÃO INCLUSIVA

Mara Rubia dos Reis Fonseca¹

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um tema de grande discussão na atualidade, aponta um novo olhar para a reflexão no que se refere à falta de apoio pedagógico especializado, apoio este que promova ações para que de fato crianças com algum tipo de deficiência tenham um bom desenvolvimento educacional, uma autonomia sobre seu conhecimento, fazendo com que o espaço educacional não seja apenas um local de socialização. São milhões de pessoas com deficiências no mundo. Essas diferenças perpassam aspectos físicos, psicológicos, culturais, sociais, educacionais, cognitivos, entre outros. Essa diversidade provoca discriminação e marginalização entre os seres humanos. As pessoas que fogem aos padrões sociais ideologicamente dominantes são consideradas inferiores. Tal afirmação é constatada principalmente quando se trata de pessoas com qualquer tipo de deficiência, que em qualquer local em que viveram e na maioria dos períodos históricos sofreram preconceitos.

¹ Professora da rede Municipal de Vila Velha. E-mail: senamara40@yahoo.com.br

Desse modo, alunos com necessidades educacionais especiais muitas vezes não estão no âmbito escolar por não encontrar escolas organizadas para receber a todos e fazer um bom atendimento. A falta desse apoio pode também fazer com que essas crianças e adolescentes deixem a escola regular depois de pouco tempo, ou permaneçam sem progredir para os próximos níveis de ensino, o que é uma forma de desigualdade de condições de permanência. A partir dessa nova visão, notou-se a necessidade de apoios que favoreçam um desenvolvimento educacional pleno dos alunos com necessidades educacionais especiais, surge, portanto, a necessidade de valorizar e organizar os serviços de apoio no âmbito escolar.

Para compreender a ação de criação das salas de recursos proposta nos textos legais, este estudo preocupou-se em responder às seguintes questões: A organização, o funcionamento e os materiais da sala de recursos atendem as especificidades da clientela e da legislação? A sala de recursos que funciona na escola definida para este estudo está cumprindo a função de manter um suporte para os alunos com deficiências? A professora que atua nessa sala tem conseguido realizar um trabalho de apoio aos alunos com deficiências?

Os serviços de apoio podem ser caracterizados sob diversos enfoques. Por ser um serviço que oferece suporte adequado aos professores e aos alunos, ele é indispensável para o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem. Esse suporte traz uma infraestrutura de serviços que auxiliem/promovam o processo de inclusão, seja como recursos financeiros para promover formação profissional e continuada, criar espaços de discussão, ou atendimento de apoio dentro da sala de aula, apoio pedagógico para o professor ou atendimento específico ao aluno com necessidades educacionais especiais. É interessante ressaltar que inclusão sem apoio é favorável ao fracasso, pois se perde na individualidade, em que cada qual no seu espaço resolve suas necessidades. Esse processo muitas vezes descaracteriza os indivíduos tornando-os homogêneos, essas atitudes têm como desculpa o processo da inclusão escolar (SILVA; MACIEL, 2005). Está claro que a conceituação da abordagem de uma educação inclusiva vai muito além de serviços de apoios, trata-se de uma visão maior de educação que visa à qualidade para todos.

Contudo, o objetivo desse trabalho é apresentar o serviço de apoio oferecido pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), e dentro dele compreender o funcionamento das salas multifuncionais ou de recursos, possibilitando a captação dos aspectos legais e pedagógicos que embasam esse atendimento e quais especificidades de trabalhos que podem ocorrer segundo cada tipo de deficiência.

SERVIÇOS DE APOIO / SALAS DE RECURSOS

A sala de recursos é parte do Atendimento Educacional Especializado que propõe à complementação do atendimento educacional comum. As atividades nessa sala devem ocorrer em horário diferente ao turno do ensino regular, para alunos com quadros de deficiências (auditiva, visual, física, mental ou múltipla) ou de condutas típicas (síndromes e quadros psicológicos complexos, neurológicos ou psiquiátricos persistentes) matriculados em escolas comuns, em qualquer dos níveis de ensino, considerando-se que na sala deve haver equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades especiais, o agrupamento dos alunos deverá ocorrer por necessidades especiais semelhantes e mesma faixa etária. De acordo com Fávero (2007, p. 17), elas garantem “o direito a educação, direito humano”, fundamental para o desenvolvimento social do aluno com necessidades educacionais especiais.

No que se refere ao atendimento da sala de recursos, resume-se ao número de 15 a 20 alunos por turma, sendo que o atendimento pode ser coletivo (até oito alunos por grupo), devendo ser individualizado quando o aluno demandar apoio intenso e diferenciado do grupo; atendimento organizado em módulos de 50 minutos a até 2 horas/dia; atendimento de alunos de várias escolas da região (BRASIL, 2007). Podemos concluir, então, que não é o aluno que tem que se adaptar à escola, mas é ela que, consciente da sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando assim a escola um espaço inclusivo. A educação especial, portanto, é concebida para possibilitar que o aluno com necessidades educacionais especiais atinja os objetivos propostos para sua educação no ensino regular (BRASIL, 2004).

A sala de recursos deve ser vista como um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com forma-

ção para o atendimento às necessidades educacionais especiais. Esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades, assim uma mesma sala de recursos pode ser organizada com diferentes equipamentos e materiais, tendo capacidade de atender, conforme cronograma e horários diferenciados, alunos surdos, cegos, com baixa visão, com deficiências mental, física, múltipla ou com condutas típicas, desde que o professor tenha formação compatível, além de também poder promover apoio pedagógico ao professor da classe comum do aluno (GOMES et al., 2007).

Nesse serviço complementar, implica abordar questões pedagógicas que são diferentes das oferecidas no ensino regular e que são necessárias para melhor atender às especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, para que os mesmos sejam ativos tanto na sala de aula regular quanto em sociedade. Fica claro que a abordagem na sala de recursos não pode ser confundida com uma mera aula de reforço (repetição da prática educativa da sala de aula), nem com o atendimento clínico, tão pouco um espaço de socialização. Reafirma-se o caráter pedagógico desse atendimento, cujo objetivo é suprir a necessidade do aluno, assegurando o direito de acesso a recursos que possam potencializar suas capacidades, promover o seu desenvolvimento e aprendizagem e, conseqüentemente, levar o aluno à sua própria emancipação, garantindo, assim, uma plena convivência social, possibilitando a afirmação da proposta inclusivista, que é a de educar com qualidade e promover o princípio da equidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por muitos séculos, as pessoas com deficiência não eram valorizadas e respeitadas como cidadãos, sendo segregadas e rejeitadas pelas outras. Hoje, existe uma sociedade mais democrática, com consciência avançada em relação a seus semelhantes. Esses fatores reunidos propiciaram a chamada inclusão social, que originou, seja por motivos financeiros ou mesmo morais ou ideais, a tendência de incluir todas as pessoas na vida social, de forma justa.

Assim sendo, a sala de recursos é um ambiente que se constitui de equipamentos, materiais e recursos pedagógicos específicos que colaboram para o desenvolvimento do educando. O trabalho na sala de recursos deve

mostrar seriedade por parte do professor, com aulas bem planejadas, no intuito de ajudar no processo escolar dos alunos que a frequentam. É um atendimento com alunos de diversas faixas etárias, no turno inverso ao do ensino regular, pois o objetivo é fazer com que os alunos participem da escola e da comunidade escolar.

Os serviços de apoio, dentro da temática da educação inclusiva, revelam que se necessita de procedimentos e apoio paralelos ao ensino regular, para que alunos com deficiência tenham um bom desenvolvimento educacional e, consecutivamente, consigam ter autonomia sobre o conhecimento adquirido na escola. Portanto, o Atendimento Educacional Especializado e as salas de recursos visam promover o pleno desenvolvimento das potencialidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Assim, os serviços de apoio ressaltam o olhar para a necessidade de mudanças de conceitos e práticas educacionais e levam a repensar a educação que está sendo oferecida às crianças, com deficiência ou não. Por isso a importância dos serviços de apoio, para possibilitar ações que permitam mudar as formas ultrapassadas de ensino e valorizar as diferenças, e assim crescer com elas.

O AEE, é um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. Ele complementa ou suplementa a formação do aluno em busca de autonomia e independência na escola e fora dela.

Sem dúvida, há muitos desencontros e desrespeito às leis que tratam da inclusão e perguntas para serem respondidas, tais como: será que os professores estão preparados para a inclusão? Como ensinar numa turma inclusiva? São questões que merecem ser pensadas e respondidas em outro estudo.

Portanto, ainda falta muito a fazer para que a educação brasileira adquira a qualidade que tanto almeja. Espera-se, pois, que haja empenho e responsabilidade dos educadores em acolher os alunos com dedicação, porque a inclusão é exigente e implica uma organização pedagógica diferente da tradicional, assim como os professores precisam se adaptar e interpretar essa nova modalidade de ensino que exige mais do profissional.

Contudo, ao analisar as práticas dos serviços de apoio, sobretudo as das salas de recursos, vale refletir sobre a forma como esse atendimento vem acontecendo. Precisamos acompanhar se os trabalhos realizados, realmente, têm a intencionalidade de promover o acesso a uma educação de qualidade, ou seja, que possibilite aos alunos com necessidades educacionais especiais o desenvolvimento das suas potencialidades. Com o apoio da sala de recursos na inclusão, espera-se que esta iniciativa seja aberta, eficiente, democrática, solidária e, com certeza, por meio dessa prática, os benefícios serão muitos, os quais serão abordados em outros estudos científicos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. MEC/SEESP. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva: a fundamentação filosófica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Atendimento educacional especializado**. 2007. Disponível em: <<http://www.aee.ufc.br/oktiva.net/1733/nota/48704>>. Acesso em: 15 jul. 2014.
- GOMES, A. L. L. et. al. **Atendimento educacional especializado: deficiência mental**. Brasília, DF: SEESP/SEED/MEC, 2007.

CAPÍTULO XVI

A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL PARA ALÉM DO ACESSO

Eula Amorim Sanglard Lopes¹

Angela do Nascimento Paranha Oliveira²

INTRODUÇÃO

Este trabalho está articulado ao Observatório Nacional da Educação Especial (ONEESP), que tem como objetivo o conhecimento sobre as políticas e práticas pedagógicas direcionadas para a inclusão escolar do aluno público-alvo da educação especial. Assim, a pesquisa intitulada “Observatório Nacional de Educação Especial: Estudo em Rede Nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais das Escolas Comuns” busca avaliar em âmbito nacional o programa de implantação de “Salas de Recursos Multifuncionais” (SRM), da Secretaria de Educação Especial/MEC³ (MENDES; ALMEIDA, 2012).

O ONEESP é composto por 25 pesquisadores provenientes de 16 estados brasileiros – dentre eles o Espírito Santo⁴ – que representam 22 uni-

¹ Professora da rede municipal de Cariacica. E-mail: eulaslopes@gmail.com

² Mestranda em Educação PPGE-UFES. E-mail: angelacaullyt@yahoo.com.br

³ Devido à extinção desta secretaria, seus programas e ações estão vinculados à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), conforme Decreto n. 7.480, de 16 de maio de 2011, revogado pelo Decreto n. 7.690, de 2012.

⁴ ONEESP (Observatório Nacional da Educação Especial), que tem como uma das universidades participantes a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), é coordenado neste estado pelas professoras: Denise Meyrelles de Jesus, Sonia Lopes Victor e Agda Felipe da Silva Gonçalves.

versidades e 18 programas de pós-graduação. No estado do Espírito Santo, através do Observatório Estadual da Educação Especial – OEESP/ES, considerado um desdobramento do ONEESP, foi realizada a referida pesquisa em duas fases, tendo como metodologia o trabalho em grupo focal.

Na primeira fase participaram aproximadamente 139 professores de educação especial de dez municípios, cinco da Região Metropolitana da Grande Vitória e cinco da Região Norte; na segunda fase, com o objetivo de promover um processo de grupos de reflexão direcionado às temáticas que abrangem a escolarização de alunos público-alvo da educação especial, participaram os professores que atuam em SRM (Sala de Recursos Multifuncional) dos municípios da Grande Vitória (Serra, Vitória, Cariacica, Vila Velha e Guarapari).

A segunda fase da pesquisa foi formulada a partir da proposta de temas, sugeridos pelos próprios participantes da pesquisa, para os estudos realizados em encontros mensais:

- ◆ Concepções sobre pessoa, educação e sociedade. Perspectivas teóricas sobre educação especial, inclusão e desenvolvimento/aprendizagem;
- ◆ Currículo e práticas pedagógicas. Aprendizagem e avaliação: desafios e possibilidades para a educação inclusiva;
- ◆ Políticas, sujeitos e intersectorialidade na educação especial. O professor de educação especial e as ações organizativas do trabalho pedagógico na escola: o atendimento educacional especializado a partir da uma abordagem colaborativa;
- ◆ Especificidades dos sujeitos da educação especial;
- ◆ I Colóquio ONEESP/ES.

Nesse sentido, o presente estudo propõe uma reflexão sobre o processo de aprendizagem do aluno público-alvo da educação especial, com deficiência intelectual, que frequenta as séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) em uma escola situada no município de Cariacica - ES.

PARA ALÉM DO ACESSO À ESCOLA COMUM

Com a democratização do ensino, temos presenciado em nossas escolas o ingresso do mais variado público de aluno. São alunos das mais diferentes classes socioeconômicas, alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, com altas habilidades, superdotação⁵, alunos de diferentes etnias, culturas, crenças.

Lembre-mos que a inclusão do aluno com deficiência iniciou através da reivindicação da sociedade civil, conforme Neves (2002, p. 41):

Apesar da situação excludente construída ao longo do tempo, reforçada por ideias de perfeição da raça humana e pela ideia de único e exclusivo modelo de homem a ser seguido por todas, as pessoas com deficiência, a partir do momento em que começaram a se sentir fortalecidas pelo questionamento em relação à supremacia de um único modelo de subjetividade, de um único modo de ser, estar e agir passaram a impor como pessoas diferentes mas detentoras dos mesmos direitos e que reivindicavam os mesmos deveres de qualquer outro homem.

Os avanços que essa clientela conquistou a partir da sua luta ganharam fôlego a partir da década de 1980, resultando na promulgação da Constituição/88 e das diversas legislações que a seguiram, com a LDBEN/96, e Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, entre outros.

Nesse processo de conquista de direito, faz-se necessário um repensar das práticas pedagógicas que se desenvolvem no cotidiano da escola. Para tanto, adotamos como metodologia o estudo de caso, por acreditarmos que as relações tecidas nesse cotidiano são capazes de propiciar vivências e oferecer pistas imensuráveis para a organização do estudo (ANDRÉ, 2008).

Esperamos aproximar os estudos do OEESP à realidade escolar, por acreditarmos que as pesquisas que visam estudar as demandas vivenciadas no cotidiano da educação proporcionam uma maior reflexão implicando a contribuição para o processo de inclusão do aluno com deficiência,

⁵ O termo público-alvo da educação especial passou a ser utilizado a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) para designar os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, que por tanto tempo foi excluído do sistema comum de ensino.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM CARIACICA - ES

A Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009 – CNE/CEB, afirma que o atendimento educacional especializado deve complementar ou suplementar a formação do aluno considerado hoje como público-alvo da educação especial, disponibilizando serviços, acessibilidade e estratégias com vista a destruir barreiras que dificultam a sua participação na sociedade e o seu desenvolvimento (BRASIL, 2009).

Considerando a previsão legal, o atendimento educacional especializado no município de Cariacica é realizado em sala de recursos multifuncionais que atendem os alunos público-alvo da educação especial de acordo com suas especificidades.

Durante o processo da pesquisa, foi possível identificar que alguns alunos com deficiência intelectual têm chegando às séries finais do ensino fundamental, e muitas vezes ao ensino médio, sem o domínio da leitura e escrita e dos conhecimentos básicos matemáticos. O que suscita os questionamentos: qual a contribuição do AEE para efetivação da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual na sala de aula? Qual a concepção de aluno que o professor da sala de aula comum tem do aluno público-alvo da educação especial? Esses e outros questionamentos permearam esta pesquisa.

Diante dessa situação nos questionamos sobre a função da escola e dos que nela trabalham e/ou estudam. Meirieu (2005) conceitua a escola da seguinte maneira:

[...] 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 (p. 44).

Não descartar ninguém, compartilhar saberes e ensinar a todos, sem nenhuma reserva, são práticas fundamentais que todas as escolas deveriam adotar. Para justificar a falha no ensino, é comum a escola cul-

par o aluno que foge aos padrões considerados normais pela sociedade. Contudo, esse insucesso, nem sempre se refere ao discente, mas também à dificuldade dos professores em trabalharem com alunos heterogêneos e de utilizar processos alternativos de ensino.

Durante a pesquisa foi possível observar diversos ritmos de aprendizagem dos alunos considerados pelos professores como “normais”. Dessa forma, a reflexão suscitou vários questionamentos: se cada aluno aprende em seu próprio tempo, em seu próprio ritmo, por que alguns professores insistem no antigo modelo de classes homogêneas? Por que rotular os alunos público-alvo da educação especial como incapazes, coitadinhos ou doentes?

De Carlo, alerta sobre a importância do humano sobre o biológico, segundo ele:

[...] mais importante do que reconhecer a deficiência, é compreender o desenvolvimento humano, “sem deter-se apenas na natureza dos processos patológicos”; compreender como as pessoas enfrentam suas dificuldades, como dominam a deficiência, como utilizam suas forças (DE CARLO, 1999, apud PADILHA, 2007, p. 33).

O estudo indicou que a educação precisa superar o modelo médico que prevalece no atendimento ao aluno público-alvo da educação especial, não se baseando nas possíveis limitações da deficiência intelectual, mas nas múltiplas possibilidades que o aluno possui enquanto sujeito participante de uma cultura.

Entendemos a relevância de termos um diálogo com a área da saúde, com vista a desenvolver um trabalho interdisciplinar. Entretanto, precisamos ter cautela para não supervalorizarmos o diagnóstico do aluno público-alvo da educação especial e cairmos na armadilha de um reducionismo, revelando o biológico do sujeito e não suas potencialidades.

CONCLUSÃO

O trabalho realizado no município de Cariacica permitiu uma maior reflexão sobre a escolarização do aluno com deficiência intelectual nas séries finais do ensino fundamental e a contribuição que o atendimen-

to educacional especializado proporciona para a efetivação do ensino. É notório no estudo a busca para que o processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual se efetive na sala de aula. Contudo, o estudo apontou para a necessidade de um redirecionamento das práticas do AEE de modo que avance para além das salas de recursos multifuncionais e de forma a recriar estratégias capazes de contribuir para a reflexão das práticas pedagógicas dos professores regentes do ambiente comum de ensino. Assim, pensando em novos caminhos, a escola poderá garantir, para além do acesso do aluno com deficiência, a sua permanência com qualidade de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2008. (Séries Práticas Pedagógicas).

BRASIL. Ministério da Educação. **Política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Editora Artmed, 2005.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. A. (Org.). **Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar**. Marília: ABPEE / Marquezine & Manzini editora, 2012.

NEVES, T. R. L. O movimento de auto-advocacia e a educação para a cidadania. In: PALAHARES, M. S.; MARINS, S. C. **Escola inclusiva**. São Carlos. EdUFSCar, 2002. p. 41-44.

PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea).

CAPÍTULO XVII

O PROCESSO ENSINO DE APRENDIZAGEM DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA E A ARTICULAÇÃO ENTRE A SALA DE AULA COMUM E A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL

Cacia Scuassante Bolzan¹

Fausta Aparecida Oliveira de Queirós Belo de Jesus²

INTRODUÇÃO

Diante de todos os acontecimentos envolvendo o processo de inclusão, tanto de seus mecanismos legais como de sua obrigatoriedade, o desafio maior é tornar claro o papel das escolas comuns e da educação especial, pois se entende que uma educação para todos não nega nenhuma delas e os compromissos educacionais não podem sobrepor nem substituir uma à outra, pelo contrário, cabe à educação especial complementar a escola comum, atuando sobre o saber particular que possibilitará a construção do saber universal.

Enquanto se educa pode-se refletir sobre o nosso caminhar, ensina Gadotti (2000, p. 35): “o educador não pode apenas apontar um caminho, ele precisa dizer claramente como se toma esse caminho”. Além do mais, sua relevância se faz necessária na Ciência da Educação, para entender e proporcionar situações de interação entre alunos e sala de aula que despertem motivação e interesse no processo de aprendizado, com os pro-

¹ Professora do Centro de AEE de Linhares. E-mail: bemequer@terra.com.br

² Professora do Centro de Atendimento Especializado de Linhares. E-mail: faustabello@hotmail.com

fessores tornando o ambiente escolar mais agradável, oferecendo condições para manifestação de interesse por parte de toda a estrutura educacional.

No processo de inclusão das pessoas com deficiência faz-se necessário considerar as novas concepções em relação ao potencial de aprendizagem daqueles com deficiência múltipla. A escola precisa compreender e se apropriar dessa nova forma de pensar e as suas implicações para a organização da prática escolar e pedagógica.

Nesse sentido, este projeto de pesquisa tem como objetivo desenvolver estratégias e recursos no Processo de Ensino-Aprendizagem da Pessoa com Deficiência Múltipla em articulação entre a sala de aula comum e a sala de recursos multifuncionais.

Iniciamos o trabalho conhecendo as características específicas apresentadas pelo aluno M. V., que lançam desafios à escola e aos profissionais que com elas trabalham no que diz respeito à elaboração de situações de aprendizagem a serem desenvolvidas e que os resultados sejam positivos ao longo do processo de inclusão. Esse aluno constitui um grupo com características específicas e peculiares e, conseqüentemente, com necessidades únicas. Por isso, é preciso dar atenção a dois aspectos importantes: a comunicação e o posicionamento.

Quanto à comunicação, todas as interações de comunicação e atividades de aprendizagem devem respeitar a individualidade e a dignidade de cada aluno com deficiência múltipla. Isto se refere a pessoas que possuem como característica a necessidade de ter alguém que possa mediar seu contato com o meio. Assim, ocorrerá o estabelecimento de códigos comunicativos entre o deficiente múltiplo e o receptor. Esse mediador terá a responsabilidade de ampliar o conhecimento do mundo ao redor dessa pessoa, visando a lhe proporcionar autonomia e independência. Todas as pessoas se comunicam, ainda que em diferentes níveis de simbolização e com formas de comunicação diversas; assim, considera-se que qualquer comportamento poderá ser uma tentativa de comunicação. Dessa maneira, é preciso estar atento ao contexto no qual os comportamentos, as manifestações ocorrem e sua frequência, para assim compreender melhor o que o aluno tem, a intenção de comunicar e responder.

O posicionamento é indispensável para uma boa adequação postural. Trata-se de colocar o aluno sentado na cadeira de rodas ou em uma cadeira comum ou, ainda, deitado de maneira confortável em sala de aula para que possa fazer uso de gestos ou movimentos com os quais tenham a intenção de comunicar-se e desfrutar das atividades propostas. Não se pode esquecer, por exemplo, que muitas vezes o campo visual do aluno ou mesmo sua acuidade visual poderão influenciar os movimentos posturais de sua cabeça, pois irá tentar buscar o melhor ângulo de visão, aproveitando seu resíduo visual, inclinando-a ou levantando-a. Esses movimentos poderão sugerir que a pessoa não está na melhor posição. Isso, porém, é um engano, pois na verdade ela pode estar adequando sua postura.

É sob essa perspectiva que apresentamos a Tecnologia Assistiva (TA) e a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) como vias de acesso ao currículo escolar. No contexto da Tecnologia Assistiva (TA), agregam-se as diversas possibilidades de promoção de autonomia e vida independente para as pessoas que necessitam de adaptações arquitetônicas, mobiliário, mobilidade e/ou de novas estratégias de comunicação.

OBJETIVOS

Esta pesquisa teve como objetivo desenvolver estratégias e recursos no Processo de Ensino-Aprendizagem da Pessoa com Deficiência Múltipla em articulação entre a sala de aula comum e a sala de recursos multifuncional da EEEFM “Polivalente de Linhares I”, refletir a respeito das práticas existentes e propor novas alternativas de trabalho para o desenvolvimento do sujeito.

METODOLOGIA

O método utilizado neste projeto foi a pesquisa qualitativa por meio de relato de experiências e narrativas. De acordo com Cunha:

Ao narrar, o sujeito organiza as ideias, reconstrói a experiência, relembra, reflete, podendo chegar a uma nova compreensão de si mesmo, de sua prática e dos outros. Salienta que a narrativa pode ser transformadora: da mesma maneira que a experiência alimenta a narrativa, esta também produz a realidade – enquanto contam suas experiências, as

pessoas expressam intenções e projetos, de modo que o vivido se entrelaça ao que estão por viver (1997, s/p).

Essa reflexão tem feito a pesquisa qualitativa tornar-se uma alternativa de prática exitosa. O sujeito organiza suas ideias para o relato, quer escrito ou oral, reconstruindo sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma autoanálise que lhe cria novas bases para a compreensão de sua própria prática.

DESENVOLVIMENTO

No ano de 2014 iniciou-se um trabalho colaborativo na EEEFM “Polivalente de Linhares I”, localizada no Bairro BNH, município de Linhares, no estado do Espírito Santo, oferecendo atualmente o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série e Ensino Médio Regular. Acompanhamos o aluno M.V. com Deficiência Múltipla, que apresenta duas ou mais deficiências primárias associadas (intelectual, visual, auditiva, física). Essa associação pode acarretar diferenças no desenvolvimento global da pessoa, não se tratando de somatório de deficiências, com quadriparesia atáxica e hipertonia rígida tanto dos membros superiores quanto dos inferiores. Com idade 19 anos, matriculado no 1º ano do Ensino Médio, O aluno M. V. comunica-se através de gestos, olhares e sorrisos, demonstrando sempre boa compreensão. É alfabetizado, porém não possui linguagem verbal, respondendo “sim” e “não” a partir de gestos com a cabeça. Gosta de estar no meio dos jovens, interessando-se por todos os assuntos: esportes, namoro, entre outros.

A escola possui uma sala de recursos tipo 1, atendendo todas as pessoas, público-alvo da educação especial, ou seja, alunos com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Iniciamos o acompanhamento do aluno M. V. conhecendo a sala de recursos e os profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Com isso, percebemos algumas dificuldades encontradas pela equipe pedagógica da escola, principalmente sobre quais recursos utilizar para que o aluno participasse ativamente de todas as disciplinas. Nesse primeiro momento, orientamos todos os profissionais envolvidos com M.V., crian-

do condições favoráveis para se estabelecer uma relação de confiança e a ponderar dados relevantes sobre a rotina, as preferências e as formas de comunicação. Partindo do pressuposto de que a pessoa com deficiência múltipla constitui-se de maneira diferente, singular, como qualquer ser humano, todos os dados fornecidos contribuíram para melhor planejamento do trabalho pedagógico em sala de aula.

Num segundo momento, selecionamos os vários recursos utilizados no Centro de Atendimento Educacional Especializado de Linhares, da sala da CAA, onde a professora dessa área realiza um trabalho com o aluno M. V. Esses materiais foram levados para que a escola conhecesse e se apropriasse desses recursos.

Percebe-se que a escola apresenta uma abordagem inclusiva e compreende o atendimento educacional especializado de forma a perceber que a deficiência não se constitui um obstáculo, mas um desafio. Assim, as atividades desenvolvidas pelas Salas Multifuncionais visam possibilitar a M. V. a segurança e a comunicação. Foi feita uma análise minuciosa do estudante atendido, levando em consideração o seu tipo e o grau de deficiência para que pudéssemos escolher os serviços e recursos adequados às suas necessidades, de forma a potencializar a inclusão escolar de fato e de direito.

Estudamos o documento produzido pelo Comitê de Ajudas Técnicas – CAT (2007), que apresenta a Tecnologia Assistiva – TA como:

Uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007, p. 1).

A Tecnologia Assistiva é composta por recursos e serviços, sendo estes últimos destinados a avaliar, prescrever e orientar a utilização da tecnologia assistiva, visando a uma maior independência funcional da pessoa com deficiência na atividade de seu interesse (BERSCH; SCHIRMER, 2005).

Desse modo, questões sobre o atendimento educacional especializado, as modalidades da Tecnologia Assistiva e a gestão administrativa e

financeira são necessárias à organização, à implementação de serviços e à aquisição de materiais e equipamentos.

A esse respeito, Gil (2009, p. 41) recomenda e orienta:

A adequação desses sistemas às necessidades de comunicação da criança é imprescindível a fim de que se desenvolva um padrão consistente e efetivo de respostas. Para assegurar à criança a compreensão do significado dessa forma de comunicação, é primordial que os símbolos selecionados estejam diretamente relacionados com suas necessidades comunicativas, sob pena de essa opção de comunicação não atingir os seus objetivos; [...] seja por códigos específicos, prancha com símbolos, prancha de letras ou sistema informatizado, o uso de comunicação suplementar e alternativa requer a habilitação de todos os parceiros sociais da criança, sejam pais, parentes, pares e professores, em síntese, interlocutores e mediadores, e demanda atenção, abstração, planejamento de ação e persistência para a sua apropriação.

Apesar de o uso de recursos de CAA possibilitar uma ação mais autônoma e até independente na interação social dos alunos, os sistemas que compõem esse tipo de comunicação não substituem a fala e “[...] não garantem tempo real no jogo dialógico nem prescindem da mediação do outro” (GIL, 2009, p. 41).

Assistimos a alguns vídeos que orientaram a forma como devem ser utilizados os recursos da TA por Rita Bersche da CAA. Nesse dia foi deixado um questionário para a família, o professor da sala de recursos multifuncionais e o pedagogo, com algumas perguntas para melhor compreender a comunicação de M. V. A seguir, destacamos as perguntas contidas no questionário:

O QUE AVALIAR NO/COM O ALUNO?

- ◆ Como ele se comunica?
- ◆ Comunica geralmente o quê?
- ◆ Quando?
- ◆ Com quem?
- ◆ O que lhe interessa?
- ◆ Quais são suas habilidades visuais, auditivas e perceptivas?
- ◆ Quais são suas habilidades motoras amplas e finas?

- ◆ Qual o potencial cognitivo (atenção, compreensão de causa e efeito, habilidade de expressar preferências, reconhecimento de objetos concretos, fotografias, desenhos, letras etc.)?

O QUE AVALIAR NO AMBIENTE/CONTEXTO?

- ◆ Quem são seus parceiros/interlocutores (professores, alunos, família) e como lhe dão apoio/interagem com ele?
- ◆ Quais as necessidades e habilidades dos parceiros/interlocutores?
- ◆ Que tipo de apoio está disponível ou é preciso disponibilizar para o aluno e seus interlocutores (principalmente aos professores, colegas de sala)?
- ◆ Quais são os principais interesses do aluno nesse ambiente/contexto?
- ◆ Após a análise das respostas ao questionário foi organizado um planejamento para orientação em todas as disciplinas da grade curricular.

Para o desenvolvimento do trabalho, foi elaborado um cronograma de ação, indicando a organização das atividades do professor mediador na aula de ciências biológicas e de todos os envolvidos, como apresentado no quadro a seguir:

Quadro 1 – Demonstração do planejamento realizado no desenvolvimento do projeto de pesquisa

Data	Ação.
Fevereiro e Março	Organização e estudo das tecnologias adequadas ao atendimento do sujeito em estudo.
Abril	Visita à escola com objetivo de conhecer a sala de recursos e os profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.
Maiο	Orientação a todos os profissionais da escola envolvidos com o sujeito sobre o trabalho, bem como um questionário sobre avaliar no/com o aluno.
Junho	Trabalho de acompanhamento com o objetivo da utilização da TA e CAA.
Julho	Avaliação dos resultados através do trabalho desenvolvido.

Percebemos que as Salas de Recursos Multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento

de estratégias de aprendizagem, centradas em “um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar” (BRASIL, 2007). Dessa forma, esse espaço possibilitou ao aluno M. V. novas oportunidades de interação e conhecimento, tornando-o um ser ativo e atuante em toda a comunidade escolar.

Durante a realização deste trabalho, percebemos que o desenvolvimento da linguagem está presente no sujeito, mesmo no momento em que este não se comunica com as outras pessoas, “a linguagem constitui o sujeito, a forma como este recorta e percebe o mundo e a si próprio” (VYGOTSKY, 1996, p. 26).

Além da família, a escola interfere no processo de constituição da linguagem. É junto aos professores e seus pares que os usuários da TA têm a oportunidade de ampliar sua comunicação.

Por meio das atividades organizadas na escola propostas pelo projeto de pesquisa, observou-se no aluno M. V. um grande interesse por todos os recursos utilizados durante o processo. Outro aspecto em destaque é que por meio das tecnologias assistivas e de comunicação o aluno passou a participar ativamente de todas as disciplinas ministradas no currículo do Ensino Médio.

CONCLUSÕES

As pesquisas têm demonstrado que mais importante do que os recursos são os interlocutores interessados na comunicação. Entende-se que a CAA não pode ser compreendida como um sistema de linguagem próprio. Ao contrário, deve ser entendida e trabalhada como recurso metodológico movimentado e “despertado” pela linguagem, elemento constitutivo do homem. Como uma das funções da linguagem, as comunicações, marcadas por vários elementos, permitem compreender o outro e, também, ser compreendido. É sob essa perspectiva que a Comunicação Alternativa e Ampliada – CAA deve ser desenvolvida e valorizada no contexto da escola para as pessoas com deficiência múltipla.

Para aquisição de recursos de TA são necessários investimentos próprios das Secretarias de Educação, que visam a assegurar o acesso pleno ao currículo escolar, promover a equidade e a igualdade de oportunidades, além da criação de espaços institucionais de natureza formativa (Grupos de Estudo, Seminários Internos, *Workshops*, entre outros) que assegurem em suas pautas e agendas discussão e aprofundamento sobre as práticas docentes.

REFERÊNCIAS

- BERSCH, R.; SCHIRMER, C. Tecnologia Assistiva no processo educacional. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2005.
- BRASIL. **Portal de ajudas técnicas**. MEC, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008a.
- BRASIL. Decreto 6571, de 17 de setembro de 2008. **Lex**. Brasília, DF, 2008b. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Disponível em: <www.presidencia.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2010.
- CUNHA, M. I. Conta-me agora! – As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n.1-2, jan./dez., 1997.
- GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- GIL, A. C. **Gestão de Pessoas: enfoque nos papéis profissionais**. São Paulo: Atlas, 2009.
- VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo, Martins Fontes, 1996.

CAPÍTULO XVIII

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL

Roberto Carlos Machado¹

INTRODUÇÃO

As reflexões sobre as questões relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado para alunos que apresentam características de altas habilidades/superdotação têm sido um desafio, pois, apesar de todo amparo legal que sustenta o atendimento a esses alunos e uma base teórico-metodológica que aponta caminhos para que os alunos sejam identificados e atendidos de acordo com suas capacidades, esse campo da educação especial ainda necessita de pesquisas mais aprofundadas para que possamos conhecer e compreender melhor a condição desses sujeitos, pois é possível perceber que o volume de investigações e pesquisas, bem como as produções científicas que envolvem essa área de conhecimento, tem sido menor se comparado aos outros públicos-alvo do atendimento educacional especializado.

Há que considerar ser primordial que as diversas ações que apontam para a inclusão da pessoa com necessidades especiais, incluindo-se

¹ Professor da Rede Municipal de Ensino do Município de Cariacica. E-mail: robertocmachado@ig.com.br

aí as pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, sejam bem planejadas e estruturadas para que seus direitos sejam respeitados. Faz-se necessário proceder a uma avaliação responsável e consciente quando se pretende levantar a bandeira da inclusão de pessoas que historicamente foram e ainda são excluídas da sociedade.

Neste sentido, fica clara a urgência dos educadores e pesquisadores ligados principalmente à educação unirem esforços para pesquisar e discutir essa temática, em todos os níveis e modalidades de ensino.

Assim, o tema altas habilidades/superdotação na perspectiva da educação especial traz pelo menos três questionamentos: quem é esse sujeito? Como identificá-lo? Como atendê-lo?

Nessa perspectiva, o município de Cariacica, no estado do Espírito Santo, trabalha a identificação e o atendimento com teóricos que viabilizam o trabalho cotidiano, de acordo com a realidade local, em consonância com a base legal e cadernos do Ministério da Educação (MEC) que orientam todo o processo, da identificação ao atendimento. Dessa forma, estudiosos como Renzulli, Guenther, Freitas, Perez, Vigotsky, Virgolin, entre outros, compõem a base teórica da oferta desse atendimento.

REFERENCIAL TEÓRICO

O trabalho é fundamentado sob o aspecto legal que tem por base a legislação nacional, estadual e municipal, entre elas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2008), de 2008, a Resolução n. 4/2009 (BRASIL, 2009), o Decreto n. 7611/2011 (BRASIL, 2011a), a Lei Estadual n. 4544/91 (ESPÍRITO SANTO, 1991) – Lei Chico Barros – e a Resolução COMEC, n. 07/2011 (BRASIL, 2011b).

Nesse aspecto, o atendimento tem referência no que dispõe a Resolução n. 4/2009, no artigo 7º, que tem o seguinte texto:

Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes.

A identificação dos indivíduos com altas habilidades/superdotação pode não ser tão simples como aponta as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2008), pois os mesmos apresentam traços de heterogeneidade.

No que concerne à identificação, Güenther (2006, p. 52) levanta a seguinte questão: “De que maneiras podem os agentes de educação, sejam eles profissionais, familiares ou outros, reconhecer sinais efetivos de uma criança que detém um potencial que precisa ser estimulado, orientado e desenvolvido”?

A própria autora reconhece que essa pergunta não é tão simples, pois as crianças têm ritmos diferentes de desenvolvimento, não podendo se apoiar na precocidade, na comparação com os pares e nem no desempenho.

Güenther (2006, p. 52) pondera que:

[...] uma considerável proporção de “crianças prodígio” torna-se “adultos normais”, e muitos dos grandes talentos reconhecidos pela humanidade não foram precoces, alguns nem mesmo demonstraram estar acima da média na infância, mormente sob a ótica da escola.

Por isso, para uma identificação inicial bem elaborada, Güenther (2006, p. 112-122) apresenta um banco de dados que serve como base para os professores observarem os alunos. Esse banco de dados é composto por tópicos que envolvem alguns domínios, como o da inteligência, a criatividade, a capacidade socioafetiva e habilidades sensório-motoras.

Desses domínios foi elaborada uma folha para coleta de dados, denominada “Guia para observação em sala de aula”. Esse guia foi composto inicialmente por vinte e cinco itens, atualizado em 2012 pela autora, agora com trinta e um itens, em que a professora indica dois alunos da turma que apresentam aquela característica.

O guia de observação é recolhido no final do ano letivo e tabulado para identificar os alunos com potencial, para que no ano seguinte se inicie o processo de observação assistida. Vale lembrar que essa é uma

identificação inicial para os primeiros encaminhamentos. Pois, a identificação é um processo.

Dessa forma, Virgolim (2007, p. 57) aponta a identificação:

[...] como processo contínuo, permitindo o ingresso da criança ao programa à medida que suas habilidades emergem e se desenvolvem; e deve preferencialmente apontar os pontos fortes, aptidões e talentos de cada uma, em detrimento de suas fraquezas e incapacidades, como tradicionalmente se tem feito nas escolas.

Para reconhecer traços de altas habilidades/superdotação, Renzulli (2012) traz o modelo dos três anéis, conhecido como ‘teoria dos três anéis’, que apresenta três características que, necessariamente, o indivíduo com altas habilidades/superdotação devem apresentar: a capacidade acima da média, o grande envolvimento com a atividade desenvolvida e o alto poder de criatividade.

Capacidade acima da média pode ser compreendida como competências por excelência que se apresentam, com frequência, em qualquer área do conhecimento. O grande envolvimento com a tarefa se destaca pelo interesse e grande empenho no desenvolvimento das atividades. A criatividade, por sua vez, se observa em diferentes momentos da expressão, seja por meio de reflexões ou de ações, que podem surgir em diversos campos do conhecimento humano, de acordo com as necessidades e o que oferece o ambiente que cerca esse indivíduo.

OBJETIVOS

A proposta de trabalho tem como objetivos a identificação e o atendimento aos alunos que apresentam características de altas habilidades/superdotação, bem como conscientizar as famílias e os profissionais da rede de ensino sobre o tema, além de articular com a Escola, a Secretaria de Educação e as Instituições públicas ou privadas que venham a proporcionar atividades que possam complementar ou suplementar o atendimento educacional especializado, com foco em atividades que possam estimular o desenvolvimento do aluno de acordo com a área de conhecimento em que apresenta habilidades acima da média.

METODOLOGIA

Este trabalho é uma reflexão sobre o Atendimento Educacional Especializado aos alunos da Rede Municipal de Ensino do município de Cariacica, realizado com os sujeitos da educação especial na área de altas habilidades/superdotados.

Na ação de refletir, Castelli (2010, p. 2) diz que:

A ação reflexiva no processo de ensino e aprendizagem nos remete identificar a importância e os novos desafios que predominam na prática onde o profissional consiga dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia, criando um repertório de soluções às situações complexas no cotidiano escolar.

Seguindo essa perspectiva, “o pensar reflexivo abrange um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental e um ato de pesquisa, procura e inquietação” (UTSUMI, 2009, p. 2). Dessa forma, a necessidade de buscar respostas para as inquietações que se apresentam como desafios sugere a procura de alternativas que avaliam o trabalho desenvolvido por meio da reflexão.

Atendimento em sala de recursos multifuncional

A sala de recursos é um espaço pedagógico com recursos, equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos e de acessibilidade para a realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar ou suplementar à escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial no contraturno escolar.

Na área de Altas Habilidades/Superdotação o atendimento é desenvolvido por área de interesse do aluno – às vezes na sala multifuncional outras vezes em espaços alternativos – que contemple o interesse do aluno ou do grupo de alunos, que contribua para seu desenvolvimento cognitivo, psicológico e social.

Sobre o desenvolvimento do indivíduo, Vygotsky (1994) aborda a questão por meio do desenvolvimento de habilidades e competências, como divididos em dois níveis: o de desenvolvimento real e o potencial.

Dessa forma, Vygotsky (1994) apresenta um conceito, denominado zona de desenvolvimento proximal, como:

[...] a distância entre seu desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de seu desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (p. 97).

De acordo com Vygotsky (1994), não se pode mensurar o nível de desenvolvimento do aluno pelo que ele consegue produzir sozinho, mas é necessário identificar o que ele consegue realizar, mesmo que se faça necessário a contribuição de outros indivíduos para auxiliá-lo.

Dessa forma, considerando a realidade local, o trabalho tem se desenvolvido por área de interesse do aluno, com atendimento individual ou em pequenos grupos, de acordo com as peculiaridades de cada aluno.

As atividades envolvem áreas de conhecimentos nos campos da arte, acadêmico, científico e, especialmente, de jogos, com as seguintes fundamentações específicas.

A arte se apresenta como capacidade de reestruturar, criar, ressignificar a diversidade de materiais, bem como moldar e modificar, a fim de conceber sentimentos e ideias. Ela envolve percepção, sensibilidade e técnica.

A Área Acadêmica, por sua vez, envolve estudos sistematizados e aprofundados sobre determinado tema, sobre línguas, temas atuais, dentre outros.

À Área das Ciências compreendem experiências envolvendo física, química, matemática, pesquisas em biologia e outras especificidades, associando o conhecimento acadêmico com a prática do cotidiano, por meio de oficinas específicas.

Os Jogos, por fim, estimulam o desenvolvimento da capacidade de pensamento abstrato/lógica, traça estratégias, implementa regras para o convívio com os pares, trabalha a socialização. Sobre jogos e seus objetivos, Antunes (2002, p. 11) o analisa como expressão de divertimento, uma

forma de brincar, um “[...] passatempo sujeito a regras que devem ser observadas quando se joga”.

O autor considera o jogo como “um estímulo ao crescimento, como uma astúcia em direção ao desenvolvimento cognitivo e aos desafios do viver, e não como uma competição entre pessoas ou grupos que implica em vitória ou derrota” (ANTUNES, 2002, p. 11).

CONCLUSÃO

Compreender a educação especial, mais especificamente a área de altas habilidades/superdotação, é um grande desafio para o professor que tem por objetivo trabalhar com esses alunos que apresentam uma capacidade diferenciada quando comparados a seus pares. À luz das políticas públicas e das pesquisas já realizadas, parece simples identificar esse aluno, mas pensar a identificação como um processo não é tão simples. É necessário tempo para observar a criança em seu cotidiano, atentando-se para as relações sócio afetivas, seus interesses e seu desenvolvimento.

Dessa forma, as reflexões sobre as ações na Sala de Recursos contribuem para que se possa pensar alternativas, buscar novos estudos sobre o tema com o objetivo de atender melhor esse público.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em: 29 nov. 2013.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 04**, de 02 de outubro de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2013.
- BRASIL. Presidência da Republica. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Lex**. Brasília, DF, 2011a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 25 nov. 2013.

BRASIL. Decreto n. 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, DF, 18 de nov. de 2011, 2011b, Seção 1.

CASTELLI, M. D. B. **A reflexão sobre a prática pedagógica**: processo de ação e transformação. 2010. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educao_asica/Trabalho/02_01_00_A_reflexao_sobre_a_pratica_pedagogica__processo_de_acao_e_transformacao.PDF>. Acesso em: 25 nov. 2013.

ESPÍRITO SANTO. Lei Estadual n. 4544/91. **Lex**. Vitória, 1991. Disponível em: <http://www.al.es.gov.br/antigo_portal_ales/images/leis/html/LO%204.544.html>. Acesso em: 11 ago. 2012.

GUENTHER, Z. C. **Desenvolver capacidades e talentos**: um conceito de inclusão. 2. ed. Petrópolis: Vozes. 2006.

RENZULLI, J. S. Os fatores da excepcionalidade. In: CONGRESSO MUNDIAL DE SUPERDOTAÇÃO E TALENTO, 14., Barcelona, 2001. **Anais...** Espanha: Barcelona, 2001.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? **Uma retrospectiva de vinte e cinco anos**. Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 75-131, abr. 2004. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=84805205>>. Acesso em: 23 jun. 2012.

UTSUMI, L. M. S. É possível formar professores reflexivos que possam situar-se em níveis da realidade escolar? **Academos**, v. 2, n. 2, p.69-77, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://intranet.fainam.edu.br/aceso_site/fia/academos/revista2/7.pdf>. Acesso: 14 mar. 2014.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidades**: encorajando potenciais. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CAPÍTULO XIX

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA CONSTRUÇÃO DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA DO ALUNO AUTISTA

Alessandra Silveira Rocha¹

INTRODUÇÃO

Temos percebido que a inclusão de crianças com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD) têm conquistado mais espaços e respeito na rotina diária das unidades escolares públicas. Junto a essas conquistas, avanços se somam ao processo de ensino-aprendizagem para o aluno público-alvo da educação especial, dentre eles estão os recursos e serviços de apoio indispensáveis para o desenvolvimento pedagógico do aluno.

Sartoretto (2010, p. 8) se refere a recursos como: ajudas, apoio e também meios utilizados para alcançar um determinado objetivo; são ações, práticas educacionais ou material didático, que são projetados para propiciar a participação autônoma do aluno com deficiência no seu percurso escolar.

Consideram-se ainda as adequações físicas e as Tecnologias Assistivas (TA) (modalidade de ajudas técnicas) como recursos ao processo de inclusão escolar.

¹ Professora da Rede Municipal de Vila Velha. E-mail: rochaalessandra2013@gmail.com

Os serviços de apoio, por sua vez, se caracterizam pela disponibilização de professor(a) de educação especial, “de outros profissionais da educação: tradutor e interprete de língua brasileira de sinais, guia interprete, e outros que atuem em apoio, principalmente às atividades de alimentação e higiene e locomoção” (BRASIL, 2009, p. 2) e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em sala de recurso multifuncional (SRM), este em horários inversos ao da classe comum.

Esses são apoios disponibilizados pelo poder público para complementar ou suplementar a formação desses sujeitos e potencializar o fazer pedagógico em sala de aula comum, dando suporte necessário ao professor regente.

Sendo assim, este trabalho busca desenvolver formas de comunicação estabelecidas entre o sujeito autista e o contexto escolar, considerando o contexto que envolve o processo de ensino-aprendizagem de um aluno autista com oralidade comprometida, priorizando o desenvolvimento da comunicação alternativa como forma de expressão oral, possibilitando ao aluno interagir com os outros e com os seus desejos e expectativas expressados.

SUJEITO DA PESQUISA

A inclusão de indivíduos autistas em sala de aula regular trouxe muitos desafios ao professor regente, principalmente no lidar com as barreiras que acompanham esses indivíduos nesse fazer pedagógico.

Pensando nos avanços e nas conquistas e tendo na escola regular crianças com desenvolvimento atípicos que ditam o público-alvo da educação especial, mais especificamente os autistas, as ações inclusivas requerem da escola um repensar no seu modo de agir e de fazer diante da diversidade e dos desafios da inclusão desses sujeitos, a fim de estabelecer articulações claras junto ao professor regente que promovam a participação efetiva deles nas atividades escolares.

Esses desafios englobam aspectos comportamentais e sociais, principalmente no diz respeito à socialização, à expressão, à limitação da comunicação, da linguagem e, conseqüentemente, do diálogo entre professor e aluno.

Nesse contexto, o sujeito da pesquisa é um aluno do sexo masculino da rede municipal de Vila Velha com laudo de autismo severo com comprometimento da oralidade. Ele está com nove anos e cursa o 5º ano do ensino fundamental I, possui comprometimento na linguagem formal e informal.

Este sujeito possui todos os apoios necessários disponibilizados pelo poder público, e na Sala de Recurso Multifuncional o Atendimento Educacional Especializado é realizado no período inverso ao da classe comum em sua própria unidade escolar, duas vezes por semana, com uma hora cada, sendo individual o atendimento.

O aluno está inserido em uma turma de sala regular com 24 alunos, na qual é bem recebido pelos colegas de sala, não frequenta outra instituição e é dispensado da fisioterapia por ter a parte física muito bem desenvolvida. No momento, a mãe está na tentativa de inserção à terapia fonoaudiológica.

Considerando as observações e as intervenções com o aluno na sala de Atendimento Educacional Especializado assim como os relatos de sua rotina diária em sala de aula, feitos pelo professor regente e o professor da educação especial do turno, percebemos a necessidade do desenvolvimento da comunicação alternativa como forma de um novo canal para a expressão da linguagem do aluno. Essa adaptação para se comunicar se dará através da construção de pranchas de comunicação, que é organizada com um conjunto de símbolos que indicará o assunto, figuras etc.

PLANEJAR COM CONHECIMENTO

Para ultrapassar as barreiras das nossas limitações às práticas de desenvolvimento pedagógico para este aluno autista, iniciamos um grupo de estudos, composto pelo profissional responsável do AEE e pelas pessoas envolvidas com o aluno, como: o pedagogo, o professor regente e o professor de educação especial, para a troca de informações sobre o aluno, a construção de conhecimento em relação à acessibilidade na sua comunicação, bem como a exposição de questionamentos e dúvidas que muitas vezes nos engessam e estagnam a ação por falta de entendimento, mediando o que fazer e como fazer como busca de resultados.

A ideia, portanto, de introduzir a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) para o aluno foi interessante. Mas como fazer uma vez que o transtorno dificulta a interação desse sujeito que tende e guia-se exclusivamente por impulsos internos, alheios às condições do meio? Como diz Campbell (2009, p. 122) em relação ao comportamento das pessoas autistas:

Pessoas com esse distúrbio se comportam como se as outras não existissem, rejeitam o contato físico, olham através das pessoas como se elas não existissem e não reagem a alguém que fale com elas ou as chame pelo nome. Não demonstram suas emoções, exceto se estivessem bravos ou agitados.

Diante disso, percebemos que o caminho será longo, e os desafios também, mas a ideia de construir uma forma de comunicação entre o aluno e as pessoas a sua volta nos impulsionou ao desenvolvimento da pesquisa.

Nesse processo, o professor do AEE identifica as necessidades do aluno e inicia a construção de recursos necessários, podendo ser de *alta* ou *baixa tecnologia*, dependendo das condições da escola.

Sartoretto (2010, p. 9) descreve recursos de baixa e alta tecnologia como:

Recursos de baixa tecnologia são os que podem ser construídos pelo professor do AEE e disponibilizados ao aluno que os utiliza na sala comum ou nos locais onde ele tiver necessidade deles.

Recursos de alta tecnologia são os adquiridos após a avaliação das necessidades do aluno, sob a indicação do professor de AEE.

Sendo assim e analisando as condições da unidade escolar, percebemos que iniciaremos utilizando os recursos de baixa tecnologia construídos com materiais que fazem parte do cotidiano escolar.

Todavia, a descrição e a utilização de recursos pedagógicos devem estar atreladas às características do aluno, às atividades propostas pelo professor regente e aos objetivos educacionais.

Depois de identificar as necessidades educacionais do aluno, o passo seguinte foi a elaboração do Plano de AEE e a construção dos recursos necessários para o processo de inserção à comunicação alternativa, como, por exemplo, a prancha de comunicação, possibilitando ao professor trabalhar aspectos da compreensão e da expressão da linguagem no processo de desenvolvimento pedagógico.

Sartoretto (2010, p. 16) se refere a isso da seguinte forma:

Alunos com impedimentos na expressão oral utilizam as pranchas de comunicação para expressarem sua compreensão e interpretação daquilo que está sendo lido. Os recursos devem sempre mediar a ação que se realiza entre o aluno e o texto e possibilitar que o professor da classe comum interprete o processo de aquisição de conhecimentos que está sendo construído pelo aluno e planeje intervenções.

Conforme nota técnica n. 055 (BRASIL, 2013), que orienta a atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva, o profissional que atua na sala de recurso multifuncional deve:

Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE dos estudantes, por meio da identificação de habilidades e necessidades educacionais específicas dos estudantes, definição e organização de estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade.

Sendo assim, o professor do Atendimento Educacional Especializado confeccionará e ensinará o aluno a utilizar as ferramentas da Comunicação Alternativa na escola e para fora dela, sempre em parceria com o professor regente, o professor da educação especial, a família e outros profissionais que atuam juntos no caso, para que o trabalho possa ter sucesso ao se efetivar.

O desafio está em criar estratégias de atenção, concentração e memorização do aluno para a associação das imagens, existentes na prancha, à vivência e a indicação do que ele deseja comunicar, devido às questões de bloqueio das suas relações sociais e à reciprocidade necessária à comunicação.

Conforme critérios básicos do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV), “para o autista há uma adesão aparentemente inflexível a rotinas ou rituais específicos e não funcionais”.

Com isso, estabelecer rotinas ao desenvolvimento pedagógico do aluno autista foi uma forma de condicionar as ações para que elas se tornem uma prática, contudo atentos à compreensão do aluno ao que está sendo feito, para que se possa dar sentido ao que está aprendendo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da complexidade do desafio do distúrbio da comunicação, expressão e socialização, elementos imprescindíveis para um bom desenvolvimento social, percebe-se o quanto é necessário a complementação do aprendizado diante das barreiras da deficiência para dar sentido a uma vida digna ao sujeito autista.

Sendo assim, é preciso deixar de acreditar que a inclusão é uma utopia e criar possibilidades de adequações dos obstáculos das limitações, dando sentido à vida desses indivíduos.

O trabalho deve ser em equipe, pois se acontecer isoladamente será apenas um processo frustrado e insuficiente para a promoção de seu aprendizado. Dessa maneira, se o professor regente estiver sozinho encontrará muitos desafios em lidar com as barreiras que acompanha o aluno autista, fazendo-se necessária toda uma equipe organizada e com planejamento que oportunize práticas pedagógicas eficazes. Pois se entende que não há inclusão se não adquirirmos conhecimentos que nos faça entender o que temos para, posteriormente a isso, fazermos uso da criatividade no fazer pedagógico, sistematizando de forma real as ações a serem desenvolvidas com o aluno.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial.** Ministério da Educação, Brasília, DF, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **Nota técnica n. 55/2013/MEC/SECADI/DPEE. Brasília, DF, 2013.** Disponível em: <file:///C:/Users/NEESP/Downloads/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2015.

CAMPBELL, S. I. **Múltiplas faces da inclusão.** Rio de Janeiro: Wak, 2009.

DSM-IV. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

SARTORETTO, M. L. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar:** recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. C. R. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

CAPÍTULO XX

ACESSO E PERMANÊNCIA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POSSIBILIDADES E TENSÕES NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Sirlei Anacleto Martins¹

Karolini Galimberti Pattuzzo²

INTRODUÇÃO

Este artigo propõe análise e reflexão acerca dos desafios enfrentados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Cariacica, no que tange à aprendizagem de alunos com deficiência visual. As matrículas de jovens e adultos, público-alvo da Educação Especial, no ensino noturno é uma realidade crescente nas redes públicas educacionais, seja no âmbito estadual ou municipal, e se faz necessário buscar alternativas para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ser garantido também para esse público, considerando, assim, sua especificidade da modalidade de ensino.

Historicamente, a EJA foi instituída para o público trabalhador, principalmente os jovens e adultos que não frequentaram a escola na faixa etária esperada. Muitos destes, na maioria das vezes, ficavam, ou ainda ficam, muito tempo fora da escola por afastamentos das mais diversas situações, bem como sucessivas reprovações. Nesse contexto, essa modalidade de educação foi implementada como um caminho para que esse público retorne aos estudos, buscando, assim, possibilidades de avanço social.

¹ Professora da Rede Municipal de Cariacica - ES. E-mail: sirleianacleto@yahoo.com.br

² Mestre pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E-mail: karolinipattuzzo@hotmail.com

Considerando a Educação como um direito de todos, a sociedade está cada vez mais em busca de fazer cumprir esse direito inquestionável, solicitando aos órgãos competentes a promoção de uma educação de qualidade, não apenas oportunizando o acesso, mas a permanência de todas as pessoas, dentro ou fora da faixa etária, que desejam estar na escola.

O desafio é considerar que a Educação é um ato político, um ato intencional. Dessa forma, a educação não é uma atividade neutra (FREIRE, 1995; MEIRIEU, 2002); ela é permeada por ideologias, relações de poder e por diferentes concepções culturais. A tarefa da escola é proporcionar ao aluno o exercício da cidadania. Para Alarcão (2001, p. 18), “[...] a escola tem a função de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania”.

Pensando a educação enquanto vida, cidadania e espaço de aprendizagem, nos reportamos a Paulo Freire (2002a, p. 11) quando aponta que “aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra”, é se tornar sujeito de seu aprendizado, o que repercutirá na sua vida em sociedade ao esperar uma vida melhor, é saber utilizar todos os avanços tecnológicos em favor de todos, proporcionando igualdade social.

Atualmente, a Educação de Jovens e Adultos vem mudando seu perfil. Em um tempo não muito distante, o público dessa modalidade era representado por pessoas mais idosas que não tiveram oportunidade de frequentar a sala de aula na idade certa, por vários motivos. Ou seja, a modalidade era destinada aos jovens e adultos trabalhadores.

Hoje, o público da EJA possui um grande percentual de adolescentes, que muitas vezes ainda não se tornaram trabalhadores. Eles são transferidos do ensino diurno por fatores internos e externos à escola, tornando-se, muitas vezes, alunos repetentes. Após adquirirem a idade aceita para o ingresso no ensino noturno, são convidados a realizar a transferência, por não estarem na idade adequada para o ensino diurno.

Constitui-se objeto deste estudo o processo de escolarização e a aquisição da aprendizagem de aluno com deficiência visual na Educação de Jovens e adultos.

A modalidade da Educação de Jovens e Adultos, tendo educandos com idade e experiência bem diversificada, precisa garantir o que Merieu

(2002) aponta como um espaço que se configura como sendo um espaço de aprendizagem para todos. Assim como Freire (2002a), Meirieu (2002) defende a escola como uma instituição responsável pela socialização dos conhecimentos que são elaborados e acumulados historicamente. Logo, a escola deve ser aberta para todos os educandos, preocupando-se em não descartar ninguém, compartilhando o conhecimento com todos os alunos (MEIRIEU, 2005).

Neste sentido, o sujeito com deficiência ou com algum tipo de necessidade educacional está adentrando o ensino noturno, ou por ser trabalhador ou por motivos que o impediram de frequentar a escola. Dessa forma, os órgãos públicos são impulsionados a viabilizar políticas públicas na busca de proporcionar condições de aprendizagem para esse alunado.

Uma das ações importantes é o atendimento educacional especializado realizado nas salas de recursos, no horário inverso ao da escola regular, com professores especializados, buscando garantir a matrícula dos educandos público-alvo da educação especial, conforme preconiza o artigo 1º na resolução CNE/CEB 04/2009 (BRASIL, 2009).

[...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado [...].

Para o atendimento de qualidade para estes sujeitos, defendemos a importância dos professores se constituírem enquanto pesquisadores da sua prática. Nessa perspectiva, tanto Freire (2002b) quanto Meirieu (2006) defendem que todo professor também se constitui como pesquisador, pois,

No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se percebe e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 2002b, p. 32).

Como Freire (2002b), Meirieu também propõe essa reflexão, quando, em seu livro, *Carta a um jovem professor*, problematiza que a pesquisa não é exclusividade de professores universitários, pois:

[...] não existem apenas professores do ensino superior que são ‘professores-pesquisadores’: todo professor do ensino fundamental pode ser – deve ser – um pesquisador sobre seu próprio ensino. Alguém que questiona permanentemente os saberes que ensina [...]. Formar-se, em formação inicial e continuada, não significa outra coisa: pesquisar, construir, analisar, confrontar, com colegas e com especialistas, situações de aprendizagem (MEIRIEU, 2006, p. 43-44).

Dessa forma, compreendemos que o eixo condutor do trabalho pedagógico deve ser a reflexão, “a indagação, a busca, a pesquisa”, problematizando sempre a/sobre nossa prática, perpassando, assim, a formação em serviço da escola em que atuamos e o constante e permanente questionamento “sobre os saberes que ensina” e a quem se ensina.

Desta forma, nos reportamos a Meirieu (2002; 2005), pois nos ajuda a pensar em alternativas e estratégias para as ações pedagógicas que contemplem as expectativas de aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial, do desenvolvimento na sala de aula comum.

Outro profissional de grande relevância no município de Cariacica é o colaborador das Ações Inclusivas, também com formação específica para atuar na educação especial, mas que possui como principal função articular com o professor da sala de aula comum estratégias para que o aluno com deficiência seja ator de seu aprendizado e não apenas corpo presente em sala de aula.

Sendo assim, consideramos que esses profissionais estão fazendo a aposta de que a escola é o lugar de aprendizagem, e, dessa forma, a escolarização não se limitará a alguns alunos, mas será um espaço em que todos terão a oportunidade de aprender, sem reservas (MEIRIEU, 2002).

A BUSCA PEDAGÓGICA NO TRABALHO INCLUSIVO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL

O trabalho desenvolvido³ surgiu a partir de observações do aluno com deficiência visual matriculado na EJA. Este aluno nos trouxe grande inquietação na busca de propiciar o acesso aos conteúdos ministrados em

³ Trabalho desenvolvido em uma escola municipal de Cariacica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

sala de aula, uma vez que ele não possuía domínio do sistema Braille, que é uma das formas de leitura e escrita da pessoa com deficiência visual.

Uma das alternativas que encontramos foi apresentá-lo à ferramenta Dosvox, sendo bem aceita pelo educando. Com o sucesso na inserção desse recurso no dia a dia do aluno, percebemos seu avanço não só em sala de aula, mas também fora dela, pois ele foi descobrindo que poderia comunicar-se com o mundo de forma igualitária na questão da comunicação tecnológica. Todos os conteúdos estavam ao seu acesso e podiam ser lidos pelo educando sem constrangimento, proporcionando o feedback aos professores das suas produções acadêmicas.

A alternativa surgiu a partir das experiências vivenciadas com a Educação Especial em sala de recursos, trabalhando com sujeitos com várias especificidades, o que desafia a busca de conhecimento e estratégias para desenvolvimento do aprendizado deste público-alvo.

As formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Cariacica (SEME) e a participação do ONEESP/OEEES têm contribuído e fortalecido para a prática pedagógica no Atendimento Educacional Especializado.

Vale ressaltar que o aluno ainda não está alfabetizado em Braille, pois não aceita muito bem sua condição de deficiente visual, prejudicando-se na sua locomoção por falta de não querer se expor como tal, não fazendo uso dos recursos disponibilizados, como: a bengala, guia vidente e/ou cão guia, por ser uma identificação da pessoa com deficiência visual.

A questão que nos motivava era buscar meios que garantissem que esse aluno adquirisse independência em suas produções acadêmicas. Segundo Paulo Freire (2002b, p. 12), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Nesse sentido, novas tecnologias devem ser utilizadas para a efetivação da aprendizagem, uma vez que o domínio desses novos recursos possibilitará o desenvolvimento acadêmico dos alunos público-alvo da Educação Especial, permitindo a inclusão do aluno com deficiência visual com igualdade de direito na formação acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre as condições necessárias que facilitam a aprendizagem de aluno com deficiência visual na Educação de Jovens e Adultos deve ser contínua, para além dos recursos tecnológicos e domínio da leitura e escrita em braile. É importante a permanência do diálogo com os professores da sala de aula comum, na organização dos materiais didáticos preparados com antecedência para condições de igualdade de aprendizagem.

Este trabalho possibilitou a reflexão e a busca para a garantia de um ensino que contemple a todos os sujeitos que se encontram matriculados na Educação de Jovens e Adultos. Porém, este trabalho nos reporta a outras inquietações: como garantir a permanência do aluno com deficiência visual na EJA? Como garantir a qualidade do ensino/aprendizagem considerando que o AEE é realizado no contraturno e os educandos trabalhadores não têm tempo para esse atendimento, sendo ele específico?

Comprendemos, assim, que ainda temos muito caminho a percorrer no que tange à busca por uma educação de qualidade. Para isso, precisamos focar a pesquisa e a prática pedagógica no nosso cotidiano para que consigamos, com isso, contemplar uma educação de qualidade para todos os educandos em todas as modalidades de ensino.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4**, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, DF, 2009.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 31. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 33. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002a.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 22.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002b.
- MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MEIRIEU, P. **O cotidiano da sala de aula: o fazer e o compreender**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MEIRIEU, P. **Carta a um jovem professor**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ENCERRAMENTO

TRABALHO DOCENTE, EDUCAÇÃO ESPECIAL E FORMAÇÃO DO ESPECIALISTA: CONTINUANDO A CAMINHADA

Sonia Lopes Victor¹

Ivone Martins de Oliveira²

O tempo-espaço constituído pelos integrantes do Observatório Estadual de Educação Especial para a realização da pesquisa-formação denominada “Observatório Estadual de Educação Especial: propostas inovadoras pela via da formação continuada”, realizada com 60 professores de educação especial dos municípios das regiões metropolitana e norte do estado do Espírito Santo, no período de abril de 2013 a outubro de 2014, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, representa uma das inúmeras proposições à formação continuada de professores de educação especial realizadas por essa instituição em interface com as diferentes Secretarias Municipais de Educação na perspectiva colaborativa em prol da inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

¹ Profª. Dra. Centro de Educação / Programa de Pós-graduação em Educação-UFES.
E-mail: sonia.victor@hotmail.com

² Profª. Dra. Centro de Educação / Programa de Pós-graduação em Educação-UFES.
E-mail: ivone.mo@terra.com.br

Observamos com essa trajetória a necessidade de continuidade desses investimentos na formação continuada do professor de educação especial diante das políticas atuais para educação especial.

Nesse sentido, as palavras de encerramento desta proposta abordarão a maneira como entendemos o trabalho na sociedade capitalista, para situar, neste contexto, o trabalho do professor da educação especial e as demandas de sua formação.

Reiteradamente, em áreas de conhecimento distintas, aponta-se o papel da educação na formação das gerações mais novas e na reprodução dos modos de vida de um povo (BRANDÃO, 1989); no desenvolvimento de formas de funcionamento mental e de constituição subjetiva em consonância com os padrões e demandas requeridos por uma dada formação social (VIGOTSKI, 1983). Com o advento da modernidade, com a primazia da razão sobre outras formas de conhecer e com a emergência da ciência e da técnica como meios privilegiados de compreensão da realidade, de intervenção sobre a natureza e de produção dos modos de vida material (MARX; ENGELS, 1986; MARX, 1996; 2004), a escola, aos poucos, se configura como a principal instituição responsável pela instrução das novas gerações.

Nesse contexto, demandas são colocadas à escola no sentido de instrução de grandes contingentes de crianças e jovens, tanto no que diz respeito à transmissão de conhecimentos e valores em consonância com a sociedade moderna – caracterizada pelo pensamento laico, pela razão e pelos ideais de liberdade e igualdade, ainda que, muitas vezes, em uma perspectiva abstrata – como no que tange ao desenvolvimento de habilidades requeridas pelo novo modo de produção, delineado com o desenvolvimento da indústria e a acumulação de capital.

Formas próprias de organização do trabalho se estruturam com a emergência do modo de produção capitalista, as quais permitem um acelerado processo de produção de riquezas, ao mesmo tempo em que se afunilam as vias de acesso dos trabalhadores a essas riquezas. A propriedade privada dos meios e bens de produção por uma classe social, em contraposição a outra classe, que detém a força de trabalho, produz uma divisão social do trabalho, a partir da qual irrompem fendas profundas: entre o processo de produção e o produto do trabalho; entre a produção de bens

materiais e simbólicos e as possibilidades daqueles que produziram esses bens de usufruírem deles; entre os homens que tomam parte nesse processo e para os quais condições diferenciadas de vida e de subjetivação são delineadas. É nesse contexto que Marx (2004) trata do trabalho alienado.

Para o autor, o trabalho teve um papel fundamental na história da espécie, na medida em que, transformando a natureza, as condições de vida e as formas de relação entre os homens, permitiu também transformações no próprio homem. Por meio do trabalho, o homem vai constituindo a si mesmo como um ser humanizado, libertando-se das determinações puramente biológicas e configurando-se como um ser ativo e criador. Mas, no transcorrer da história, o trabalho, que permitiu ao homem um passo fundamental em seu processo de humanização, vai se conformando em mecanismo de escravização do próprio homem na sociedade capitalista, quando produz a alienação:

Mas em que consiste a alienação do trabalho? Em primeiro lugar, o trabalho é exterior ao trabalhador, ou seja, não pertence à sua característica; portanto, ele não se afirma no trabalho, mas nega-se a si mesmo, não se sente bem, mas, infeliz, não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e arruína o espírito. Por conseguinte, o trabalhador só se sente em si fora do trabalho, enquanto no trabalho se sente for de si. [...] Finalmente, a exterioridade do trabalho para o trabalhador transparece no fato de que ele não é o seu trabalho, mas o de outro, no fato de que não lhe pertence, de que no trabalho ele não pertence a si mesmo, mas a outro (MARX, 2004, p. 114).

A alienação, decorrente do modo de produção capitalista, se expressa não somente no trabalho, mas estende-se à própria personalidade do trabalhador, que é, também, atingida por esse processo, no curso de seu desenvolvimento, tal como destaca Martins (2011, p. 124): “[...] as relações de dominação, quando os processos de apropriação e objetivação são alienados e alienantes, a particularidade, a afirmação da própria vida, torna-se o eixo a partir do qual o homem singular organiza a sua vida”. Assim, as relações de dominação presentes no âmbito do trabalho, o empobrecimento da força criadora do homem e a não identificação com sua atividade profissional e sua produção estendem-se à vida pessoal, compon-

do um quadro em que, também nesse universo, o indivíduo tem um papel coadjuvante na definição dos rumos de sua vida pessoal.

A possibilidade de enfrentamento dessa alienação efetiva-se com a *prática revolucionária*, da qual faz parte a luta pela transformação das relações sociais que produzem essa alienação, bem como por transformações no próprio homem, advindas da superação de uma visão particularizada da realidade e pela compreensão das múltiplas determinações que atravessam as relações de trabalho no modo de produção capitalista.

Diante disso, na “III Tese sobre Feuerbach”, Marx e Engels (1984, p. 108) indicam possibilidades de compreendermos o papel da educação nesse processo:

A doutrina materialista da transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias têm que ser transformadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado [...] A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou autotransformação só pode ser tomada racionalmente entendida como *práxis revolucionária* (grifos do autor)

A educação pode se constituir em um instrumento da *práxis revolucionária*, e nesse contexto o professor tem um papel fundamental de forma a criar as condições de uma leitura da vida social, considerando, sobretudo, suas determinações econômicas e políticas. Mas, para isso, esse professor necessita de uma formação consistente, que lhe permita não apenas o domínio dessa leitura sobre o real, mas também dos conhecimentos e dos meios apropriados aos processos de ensino e de aprendizagem no espaço escolar.

Ao discorrer sobre uma pedagogia “coerente” e “eficaz”, Saviani (2009a) afirma que a ação educativa intencional, sistematizada, implica a reflexão sobre os problemas educacionais, a partir da qual se delimitam: valores e objetivos da educação; a ciência como um instrumento fundamental de compreensão da realidade; o estudo das bases científicas da educação; a seleção de formas apropriadas de abordagem dos conhecimentos que são foco de ensino; enfim, ao lado de uma sólida fundamentação científica.

Diante disso, cabe-nos indagar acerca da educação especial e do trabalho do professor especialista na escola regular, no contexto de implementação da PNEE-PEI (BRASIL, 2008) e de sua formação.

Discorrendo sobre o caráter “especializado” da educação especial, Kassar e Rebelo (2013) chamam a atenção para o fato de que historicamente essa modalidade de ensino foi de responsabilidade de classes especiais e de escolas especializadas. Analisando produções e documentos oficiais do final do século XIX e início do século XX, Kassar e Rebelo (2013, p. 22) afirmam que “[...] os espaços ‘especializados’ eram preferencialmente separados e vistos como os mais adequados para o atendimento de pessoas consideradas ‘anormais’ para os padrões vigentes”. Durante grande parte do século XX, esse modo de olhar para a educação especial e para o trabalho do professor especializado perdurou, solidificando a ideia, entre os próprios profissionais da área educacional, de que a educação de alunos público-alvo da educação especial deveria ocorrer de forma segregada e ser perpassada por uma perspectiva clínica. Nesse contexto, solidifica-se, também, um modo particular tanto de constituição do “professor especialista” como de compreender o seu trabalho, o qual sofrerá impactos profundos com a política de educação inclusiva. Contrariamente à perspectiva em que o professor de educação especial atuava solitariamente e em espaços reservados com seus alunos “especiais”, a atual política para a educação especial determina, conforme aponta Baptista (2011), o trabalho compartilhado com outros profissionais, especialmente o professor regente, além de familiares desses alunos. Novas atribuições e um novo modo de se constituir professor de educação especial se delineiam, exigindo ressignificações por parte desses profissionais.

Por outro lado, analisando aspectos da política educacional na área da educação especial e a formação do professor para atuar nessa modalidade de ensino, Saviani (2009b) reconhece que essa formação, de certa maneira, encontra-se contemplada na atual legislação. Porém, no contexto da resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que institui diretrizes nacionais para o curso de graduação em pedagogia-licenciatura (BRASIL, 2006), a formação do professor para o atendimento educacional dos estudantes público-alvo da educação especial se constitui como secundária, resumindo-se a um rol de atividades demonstrativas da consciência da di-

versidade e limitando-se a uma atividade complementar, de caráter opcional, para efeitos de integralização de estudos (SAVIANI, 2009b).

A especificidade da formação do professor que atua na educação especial não pode ser ignorada, considerando, por um lado, a forte tendência de instruí-lo no contexto da formação geral de professores e, por outro, a abrangência da educação especial e as interfaces com todos os níveis e demais modalidades de ensino, exigindo desse profissional um conhecimento para além da docência, de natureza multi, inter e transdisciplinar.

É diante desse quadro que problematizamos o trabalho do professor de educação especial, buscando compreender sua relação com o próprio trabalho, e analisamos que a tendência a ver a formação como uma iniciativa pessoal e de responsabilidade apenas do professor bem como a noção de “professor pesquisador” demanda uma discussão como parte de um projeto educativo que é social e político, implicando, portanto, maior envolvimento do Estado, de forma a não apenas financiar projetos consistentes de formação, mas também criar as condições apropriadas aos professores para participar desses projetos.

Nessa direção, os integrantes do Observatório Estadual de Educação Especial se sentem corresponsáveis pela formação continuada de professores de educação especial do estado do Espírito Santo, não somente em fazer proposições, mas debatê-la no contexto contemporâneo diante das políticas atuais, visando a melhores condições de trabalho e de ensino para que esses profissionais possam, por meio de sua atuação docente, mediar conhecimentos que enfatizem formas de levar os estudantes público-alvo da educação especial de seu estado atual de aprendizagem e desenvolvimento para um ponto no futuro mais promissor (EVANS, 1994).

REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, n. esp., p.59-76, 2011.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 23.ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 maio 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/ SEESP, 2008.

EVANS, P. Algumas implicações da obra de Vygotsky na educação especial. In: DANIELS, H. (Org.). **Vygotsky em foco**: pressupostos e desdobramentos. São Paulo: Papyrus, 1994. p. 69-89.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (Org.). **Prática pedagógica na educação especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara: Junqueira&Marin, 2013.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. v. I. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: tese sobre Feuerbach. São Paulo: Moraes, 1984.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 18.ed. Campinas: Autores Associados, 2009a.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v.14, n.40, p.143-155, jan./abr. 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: problemas del desarrollo de la psique. Madri: Visor, 1983. v.3.

SOBRE O LIVRO

Formato	16X23cm
Tipologia	Adobe Garamond Pro
Catálogo	Telma Jaqueline Dias Silveira
Normalização	Eduardo José Manzini
Capa	Edevaldo D. Santos
Diagramação	Edevaldo D. Santos

2015

Formação, Práticas Pedagógicas e Inclusão Escolar no Observatório Estadual de Educação Especial

Neste livro digital, apresentamos um conjunto de produções que foram constituídas a partir de uma perspectiva de formação continuada denominada Observatório Estadual de Educação Especial no Espírito Santo, realizada com professores que atuam na modalidade de Educação Especial.

ISBN: 978-85-67256-19-1



9 788567 125619 1