



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO**

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

JULIANA SOUSA ELIAS

**PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM
EDUCAÇÃO ESPECIAL: AS CONTRIBUIÇÕES DA EQUIPE
DE GESTÃO ESCOLAR DE UMA UNIDADE MUNICIPAL DE
ENSINO DE VILA VELHA/ES**

Vitória

2025

JULIANA SOUSA ELIAS

**PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM
EDUCAÇÃO ESPECIAL: AS CONTRIBUIÇÕES DA EQUIPE
DE GESTÃO ESCOLAR DE UMA UNIDADE MUNICIPAL DE
ENSINO DE VILA VELHA/ES**

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

Prof. Orientador: Dr. Alexandro Braga Vieira.

Vitória

2025

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

E42p ELIAS, JULIANA SOUSA, 1985-
PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM
EDUCAÇÃO ESPECIAL: AS CONTRIBUIÇÕES DA EQUIPE DE
GESTÃO ESCOLAR DE UMA UNIDADE MUNICIPAL DE
ENSINO DE VILA VELHA/ES / JULIANA SOUSA ELIAS. -
2025.
288 f. : il.

Orientador: ALEXANDRO BRAGA VIEIRA.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. EDUCAÇÃO ESPECIAL. 2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA. 3.
ENSINO FUNDAMENTAL. 4. FORMAÇÃO DE
PROFESSORES. I. VIEIRA, ALEXANDRO BRAGA. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III.
Título.

CDU: 37

JULIANA SOUSA ELIAS

**PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM
EDUCAÇÃO ESPECIAL: AS CONTRIBUIÇÕES DA EQUIPE
DE GESTÃO ESCOLAR DE UMA UNIDADE MUNICIPAL DE
ENSINO DE VILA VELHA/ES**

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

Prof. Orientador: Dr. Alexandre Braga Vieira.

Aprovada em 29 de maio de 2025.

BANCA EXAMINADORA:



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria LFEES nº 1.269 de 30/09/2018, por
ALEXANDRO BRAGA VIEIRA - SIAPE 2094211
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE
Em 31/07/2025 às 09:38

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api-protocolo.prod.ufe.br/arquivos/assinados/11740817?tipoArquivo=0>

Prof. Dr. Alexandre Braga Vieira

Universidade Federal do Espírito Santo

Orientador

Documento assinado digitalmente
gov.br KEZIA RODRIGUES NUNES
Data: 31/07/2025 08:52:11-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profª. Dra. Kézia Rodrigues Nunes

Universidade Federal do Espírito Santo

Documento assinado digitalmente
gov.br FABIANE ROMANO DE SOUZA BRIDI
Data: 31/07/2025 07:59:49-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profª. Dra. Fabiane Romano de Souza Bridi

Universidade Federal de Santa Maria



Dedico este trabalho a Deus, meu guia e protetor.
À escola pesquisada, que me acolheu como aluna,
profissional e pesquisadora.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus que, mais uma vez, me provou que a fé é o firme fundamento das coisas que se esperam e a prova das coisas que não se veem (Hebreus 11:1).

À minha mãe e ao meu pai, que estiveram comigo em toda essa jornada. Sabendo da importância que a educação tem na minha vida e compreendendo que esta formação representa a realização de um sonho, não mediram esforços para me apoiar em cada etapa do processo. A vocês, meu amor e minha eterna gratidão.

Ao meu querido orientador, Prof. Dr. Alexandro Braga Vieira, que, desde nossa primeira reunião, afirmou que estaria comigo em todo o processo da pesquisa - e assim o fez. Agradeço por sua atenção constante, pela generosidade em compartilhar seus conhecimentos e, principalmente, por respeitar, acolher e compreender o meu ritmo, reconhecendo que, ao longo desta caminhada, eu também fui me constituindo como pesquisadora.

Ao meu amigo Ricardo que me apresentou o Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação como um espaço potente de formação para professores. Lembro-me com carinho do dia em que, na sala da coordenação, você me falou sobre o programa como um caminho possível. Obrigada por essa inspiração.

Aos profissionais da escola que acolheram minha pesquisa com tanto respeito e generosidade. Agradeço pela participação ativa e pelas reflexões que enriqueceram este trabalho, sempre apontando para a importância de uma escola pública que acolhe a todos os estudantes, independentemente de suas trajetórias pessoais, sociais e educacionais. À equipe gestora, principalmente a Vanessa, que abraçou a proposta e se colocou inteiramente disponível para contribuir com este trabalho, meu reconhecimento.

Às queridas palestrantes, Prof.^a Mestra Guida Mesquita e Prof.^a Dra. Daniella Cortês Pereira Borges, pelos momentos de partilha e aprendizado proporcionados nas formações realizadas na escola. Suas contribuições foram significativas para este percurso formativo.

Ao meu irmão, à minha cunhada e aos amigos queridos, que compreenderam minhas ausências, ofereceram palavras de incentivo e me acolheram com carinho durante toda a caminhada. Ter vocês ao meu lado é uma grande alegria.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação minha gratidão por compartilharem seus saberes com tanta dedicação. Vocês contribuíram diretamente para que eu me tornasse uma profissional mais consciente, sensível e preparada.

Aos colegas de sala que também dedicaram suas pesquisas à educação especial, obrigada pela parceria e por dividirem comigo os tempos de incertezas, questionamentos e descobertas. Um agradecimento especial às queridas Dora e Paola pelas trocas afetuosas, apoio constante e amizade.

Por fim, a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta pesquisa deixo meu mais profundo agradecimento.

Mas é preciso ter manha, é preciso ter graça

É preciso ter sonho sempre

Quem traz na pele essa marca possui

A estranha mania de ter fé na vida

(Nascimento, 1978)

RESUMO

A dissertação objetiva coordenar, com a equipe de gestão escolar, processos de formação continuada para fortalecer a inclusão dos estudantes apoiados pela educação especial no trabalho pedagógico de uma unidade de ensino da Rede Municipal de Vila Velha/ES. Como objetivos específicos, elege: a) analisar a Política de Educação Especial da Rede Municipal de Vila Velha/ES para compreender as orientações político-pedagógicas direcionadas à inclusão dos estudantes apoiados pela modalidade de ensino nas escolas comuns; b) refletir sobre a gestão dos processos de inclusão dos alunos mencionados na escola pesquisada e promover um levantamento de temáticas que os professores considerem relevantes a aprofundar em momentos de formação continuada; c) mediar, com a equipe de gestão da escola, processos formativos considerando as temáticas apontadas pelos professores, visando ao aprofundamento teórico-prático e à busca por novas/outras possibilidades de trabalho pedagógico a partir dos processos de ação-reflexão-ação desencadeados pela formação em contexto; d) elaborar, como produto educacional, um material que sistematize o processo de formação continuada coordenado pela equipe de gestão da escola. Fundamenta-se na Sociologia do Conhecimento de Boaventura de Sousa Santos, na perspectiva teórica de administração escolar de Vitor Henrique Paro e autores que produzem conhecimentos na área da formação de professores e da educação especial. Utiliza a metodologia da pesquisa qualitativa e da pesquisa-ação colaborativo-crítica com o intuito de constituir processos formativos com a gestão escolar, tendo em vista a inclusão de alunos apoiados pela educação especial. Recorre aos seguintes procedimentos para produção dos dados: a) solicitação à Rede Municipal de Educação; b) autorização da escola para realizar a pesquisa; c) consulta documental sobre a política educacional do município para compreender as diretrizes para a educação especial; d) conversa e formação com o trio gestor, planejamento das formações continuadas e levantamento de temáticas a serem trabalhadas; e) mediação de momentos de formação continuada; f) retorno da pesquisadora à escola após os momentos formativos; g) conversa com o trio gestor ao final do processo formativo. Elege uma unidade de ensino fundamental localizada no município de Vila Velha, envolvendo a equipe gestora, os professores do ensino comum, de educação especial e assistentes de apoio escolar. Como resultado, o estudo evidenciou as contribuições da equipe de gestão escolar na sistematização de políticas de educação especial que adotam a realidade concreta da escola investigada como ponto de partida, necessitando esse segmento lançar uma escuta sensível às demandas do coletivo de professores para compor as redes de

apoio à inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essa escuta sensível direcionou ações para a formação continuada, favorecendo o aprofundamento teórico-prático sobre questões que desafiam as práticas pedagógicas, quais sejam: os processos de alfabetização, a avaliação e a articulação entre o ensino comum e o especial pela via do trabalho colaborativo.

Palavras-chave: educação especial; gestão escolar; ensino fundamental; formação continuada; inclusão.

ABSTRACT

This dissertation aims to coordinate, with the school management team, continuing education processes to strengthen the inclusion of students supported by Special Education in the pedagogical work of a public school in the Municipal Education Network of Vila Velha/ES, Brazil. The specific objectives are: a) to analyze the Special Education policy of the Municipal Education Network of Vila Velha/ES in order to understand the political-pedagogical guidelines aimed at the inclusion of students supported by this teaching modality in mainstream schools; b) to reflect on the management of the inclusion processes of these students in the school under study and to identify themes that teachers consider important to deepen during continuing education sessions; c) to mediate, together with the school management team, formative processes based on the topics raised by teachers, aiming at theoretical-practical deepening and the search for new/alternative possibilities for pedagogical work, through the action-reflection-action processes triggered by in-context training; d) to elaborate, as an educational product, a material that systematizes the continuing education process coordinated by the school management team. The theoretical ground is based on the Sociology of Knowledge by Boaventura de Sousa Santos, the theoretical perspective of school administration by Victor Henrique Paro, and authors who produce knowledge in the fields of teacher education and Special Education. The methodology used is qualitative research, through a collaborative-critical action research approach, aiming to build formative processes with the school management team in order to promote the inclusion of students supported by Special Education. The data collection procedures include: a) requesting authorization from the Municipal Department of Education and the school to conduct the research; b) documentary analysis of the municipality's educational policy to understand the guidelines for Special Education; c) observation of the school's daily routine; d) application of a questionnaire to understand how the inclusion processes have been managed and which issues professionals identify as important for in-context continuing education; e) facilitation of continuing education sessions. The study was carried out in an elementary school located in Vila Velha, involving the school management team, mainstream teachers, and Special Education teachers. As a result, the study evidenced the contributions of the school management team in the systematization of Special Education policies grounded in the concrete reality of the investigated school. It also highlighted the need for this team to adopt a sensitive listening approach to the demands of the teaching staff in order to build support networks for the inclusion of students with disabilities, autism spectrum disorders, and those with high abilities/giftedness. This sensitive listening guided the planning of continuing education actions, fostering theoretical and practical deepening on issues that challenge pedagogical practices, such as: literacy processes, assessment, and the articulation between mainstream and special education through collaborative work.

Keywords: special education; school Management; elementary education; continuing education; inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A escola a partir de um estudante apoiado pela educação especial	17
Figura 2 – A escola dos meus sonhos.....	28
Figura 3 – Diagrama com os descritores adotados para o levantamento da revisão de literatura.....	29
Figura 4 – A equipe gestora pelo olhar de um estudante apoiado pela educação especial	59
Figura 5 – Caminhos da escola.....	77
Figura 6 – Esquema com o passo a passo para a produção de dados	84
Figura 7 – Fachada da escola pesquisada	89
Figura 8 – A biblioteca como espaço formativo	99
Figura 9 – Mapa do Espírito Santo	101
Figura 10 – Convento da Penha.....	102
Figura 11 – Igreja do Rosário	102
Figura 12 – Festa da Penha.....	102
Figura 13 – Festa do Congo na Barra do Jucu.....	102
Figura 14 – Mapa da cidade de Vila Velha/ES com suas regiões administrativas.....	103
Figura 15 – Organograma da Secretaria Municipal de Educação	104
Figura 16 – Dados da evolução do IDEB: 2007 a 2023	108
Figura 17 – Dados da evolução do SAEB: 2007 a 2023	108
Figura 18 – Frentes de atuação do atendimento educacional especializado.....	114
Figura 19 – Temas selecionados pelos professores para os encontros formativos.....	154
Figura 20 – Palestra com a professora Ms Guida Mesquita	164
Figura 21 – Foto com parte da equipe que participou do processo formativo	164
Figura 22 – Conversa com os professores de geografia e educação especial em horário de planejamento	17172
Figura 23 – Diálogo com a professora de língua portuguesa em horário de planejamento....	172
Figura 24 – Momento formativo com o professor Dr. Alexandro Braga Vieira.....	184
Figura 25 – Corpo docente da escola em que a pesquisa foi desenvolvida.....	184
Figura 26 – Registro da conversa após formação com a professora de educação especial, ensino fundamental I e da sala de recursos multifuncionais.....	189
Figura 27 – Registro de conversa após a formação com a professora de educação especial .	189
Figura 28 – Palestra com a professora Dra. Daniella Côrtes Pereira Borges	198
Figura 29 – Registro após encontro formativo com a diretora escolar	198

Figura 30 – Encontro com o professor de educação especial após o momento formativo...	201
Figura 31 – Diálogo com a assistente de apoio escolar.....	201
Figura 32 – Conversa com o trio gestor após as formações.....	205
Figura 33 – Temáticas escolhidas para a formação.....	207
Figura 34 – Sala de recursos multifuncionais.....	208

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações e teses utilizadas na revisão de literatura.....	31
Quadro 2 – Organização dos momentos de formação com a escola.....	86
Quadro 3 – Espaços físicos da escola.....	89
Quadro 4 – Turmas ofertadas em cada turno e horários de entrada e saída dos estudantes.....	90
Quadro 5 – Número de profissionais da escola: turno matutino.....	90
Quadro 6 – Número de profissionais da escola: turno vespertino.....	91
Quadro 7 – Professores, pedagogos, coordenadores de turno e assistente de apoio escolar participantes dos encontros formativos.....	93
Quadro 8 – Documentos/Normativas Nacionais que embasam o currículo.....	105
Quadro 9 – Documentos/Normativas locais que embasam o currículo.....	106
Quadro 10 – Equipe Pedagógica do Núcleo de Educação Especial.....	111
Quadro 11 – Vertentes do atendimento educacional especializado	114
Quadro 12 – Temáticas das formações da Rede de ensino.....	123
Quadro 13 – Documentos de registro da vida escolar dos estudantes	123
Quadro 14 – Dias previstos no calendário escolar para os encontros formativos	129
Quadro 15 – Organização do planejamento dos professores por área de conhecimento.....	130
Quadro 16 – Resumo das principais questões abordadas na formação: O processo de alfabetização das crianças com deficiência no ensino fundamental	158
Quadro 17 – Resumo das principais questões abordadas na formação: Avaliação e os pressupostos da educação especial.....	174
Quadro 18 – Resumo das principais questões abordadas na formação: A articulação entre a educação especial e o ensino comum.....	191

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Monitoramento das matrículas PAEE/2024.....	118
Tabela 2 – Número de professores da educação especial no município de Vila Velha /ES..	120
Tabela 3 – Distribuição de estudantes por turno da escola pesquisada.....	127
Tabela 4 – Número de aulas semanais e carga horária das disciplinas do fundamental I	132
Tabela 5 – Número de aulas semanais e carga horária das disciplinas do fundamental II.....	132
Tabela 6 – Quantitativo de alunos por sala e suas respectivas deficiências: turno matutino..	136
Tabela 7 – Quantitativo de profissionais de educação especial em atuação na escola.....	137

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAEE – Centro de Atendimento Educacional Especializado

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CME – Conselho Municipal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

COVID-19 – Doença do Corona Vírus (Corona Vírus Disease)

CRAPNEE – Centro de Referência de Atendimento aos Portadores de Necessidades
Educativas Especiais

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio

FMI – Fundo Monetário Internacional

GEPIPEA – Grupo de Estudos e Pesquisa, Inclusão e Processos de Ensino Aprendizagem

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDEBE – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFES – Instituto Federal de Educação do Espírito Santo

LGBTQIA+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais

NEE – Núcleo de Educação Especial

ONEEESPE – Observatório Nacional de Educação Especial

ONU – Organização das Nações Unidas

PAEBES – Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo

PAEE – Público- Alvo da Educação Especial

PEE – Plano Estadual de Educação

PGPE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PMVV – Prefeitura Municipal de Vila Velha

PNEE – Plano Nacional de Educação Especial

PNEEPI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPP – Projeto Político – Pedagógico

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEV – Sistema de Educação Educar para Valer

SEGES – Sistema Educacional de Gestão Escolar

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SGE – Sistema de Gestão Escolar

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA – Transtorno do Espectro Autista

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

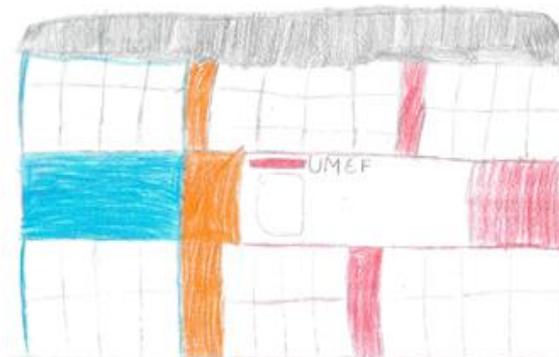
SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
1.1	IMPLICAÇÕES DA TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA NA CONSTITUIÇÃO DE ESTUDO DE MESTRADO.....	22
2	DIÁLOGOS COM ESTUDOS: GESTOR ESCOLAR, FORMAÇÃO CONTINUADA E INCLUSÃO DOS ESTUDANTES PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	28
2.1	O PAPEL DOS GESTORES ESCOLAR NOS PROCESSOS DE INCLUSÃO	34
2.2	A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A GESTÃO DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	41
2.3	OS DESAFIOS E POTENCIALIDADES DA RELAÇÃO GESTÃO-FORMAÇÃO-EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA ESCOLAS INCLUSIVAS.....	50
3	REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL, GESTÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DOCENTE.....	59
3.1	AS CONTRIBUIÇÕES DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS PARA UM NOVO OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	62
3.2	AS CONTRIBUIÇÕES DE VITOR HENRIQUE PARO PARA A GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	67
3.3	A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	72
4	A PRODUÇÃO DOS DADOS POR MEIO DE PRESSUPOSTOS QUALITATIVOS E DA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA	77
4.1	OS PRESSUPOSTOS DA PESQUISA QUALITATIVA E DA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA.....	78
4.2	O PLANEJAMENTO DO PERCURSO METODOLÓGICO PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS DA DISSERTAÇÃO/ PRODUTO EDUCACIONAL.....	83
4.3	O CAMPO DE PESQUISA: UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE VILA VELHA/ES.....	88
4.4	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	92
4.5	O PERÍODO DE PRODUÇÃO DOS DADOS.....	94
4.6	INSTRUMENTOS DE REGISTRO DE DADOS.....	95
4.7	ORGANIZAÇÃO, CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	97

5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	99
5.1	A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA REDE MUNICIPAL DE VILA VELHA/ES.....	100
5.2	A GESTÃO DOS PROCESSOS DE INCLUSÃO DOS ALUNOS APOIADOS PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA ESCOLA PESQUISADA.....	126
5.3	O PLANEJAMENTO E O LEVANTAMENTO DE TEMÁTICAS QUE PROFESSORES CONSIDERAM RELEVANTES APROFUNDAR EM MOMENTOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	141
5.4	OS ENCONTROS FORMATIVOS COM OS PROFESSORES A PARTIR DO LEVANTAMENTO DAS TEMÁTICAS.....	155
5.5	MOMENTO DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO FORMATIVO COM A EQUIPE GESTORA.....	202
6	O PRODUTO EDUCACIONAL.....	206
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	208
	REFERÊNCIAS	219
	APÊNDICES.....	232
	APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE A TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	233
	APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	236
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....	237
	APÊNDICE D – DESENVOLVIMENTO E SISTEMATIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	241
	ANEXOS.....	282
	ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	283
	ANEXO B – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA.....	288

1 INTRODUÇÃO

Figura 1 – A escola a partir de um estudante apoiado pela educação especial



Fonte: arquivo da pesquisadora (2024).

A imagem apresentada foi desenvolvida por uma adolescente pública da educação especial com diagnóstico de deficiência intelectual. Ela se encontra matriculada nos anos finais do ensino fundamental de uma unidade de ensino da Rede Municipal de Vila Velha/ES. Trata-se da escola que acolheu esta pesquisa de mestrado. Para entender os modos como os discentes apoiados pela educação especial¹ significam esse espaço-tempo e o trabalho pedagógico nele desenvolvido, solicitamos que alguns produzissem desenhos com o intuito de entender que relação estabelecem com a escola.

O desenho nos ajuda a apresentar a escola que possui formato retangular, com o prédio principal voltado para a rua que ganha movimentos com a entrada e saída dos estudantes. Seguida de dois andares, as amplas janelas formam a fachada. A unidade de ensino foi inaugurada no dia 29 de dezembro de 1939, não sofrendo muitas alterações em sua estrutura ao longo das décadas. Muitos pais/mães/responsáveis pelos estudantes já foram discentes da escola, evidenciando a formação de gerações nos seus 86 anos de fundação.

Nessas quase nove décadas de formação humana, essa escola presenciou transformações políticas e econômicas – destacando-se a democratização do Brasil e a elaboração da Constituição Federal de 1988 que abriu caminhos para o usufruto dos direitos sociais, como a educação (Dourado, 2016) – exigindo mudanças em sua organização curricular para atender às demandas advindas de uma sociedade requisitada a se constituir inclusiva.

¹ Baseando-nos nos estudos de Vieira (2012), adotamos, nesta dissertação, o conceito “estudantes apoiados pela educação especial”, pois compreendemos que esse alunado é de responsabilidade de toda a equipe escolar e não exclusivamente de professores que atuam na modalidade de ensino.

Nesse contexto de usufruto dos direitos sociais, documentos internacionais – como a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência das Nações Unidas (ONU, 2006) – fortaleceram pressupostos sobre a educação especial em uma abordagem inclusiva, linha de pensamento impulsionada pela conscientização social acerca de uma escola equânime/inclusiva para pessoas com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008).

Além desses marcos internacionais, o Brasil também consolidou legislações e políticas públicas que asseguram a educação como direito público subjetivo desses estudantes, entre as quais se destacam: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o Decreto nº 7.611/2011, a Resolução nº 4/2009 e a Lei nº 13.146/2015 – conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Esses instrumentos legais contribuíram para a ampliação da matrícula de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular.

Apesar das garantias trazidas, a educação especial tem se tornado terreno de disputas pela relação público-privado, pois, como afirmam Laplane, Caiado e Kassar (2016, p. 51), embora possamos acompanhar a crescente matrícula dos estudantes nas escolas/classes comuns, “[...] as transferências do governo federal, estados e municípios, por meio de programas, convênios e parcerias garantem verbas de capital e custeio às instituições que se caracterizam como Organizações da Sociedade Civil”.

Entre lutas, conquistas e desafios, a escolarização desses estudantes ganha relevo nos sistemas públicos de ensino que precisam não apenas adequar a estrutura física das escolas, como também reelaborar proposições curriculares, constituir redes de apoios e investir na formação continuada dos professores na estreita relação teoria e prática, pois, conforme entende Bueno (2011), as incipientes formação inicial e continuada têm corroborado a segregação no ambiente escolar e a produção do capacitismo.

A burocratização do trabalho docente, a falta de tempo para os planejamentos, a formação aligeirada, a extensa carga horária de atuação profissional, os baixos salários e os frágeis investimentos da equipe gestora nos processos de escolarização desses alunos também contribuem para a exclusão desses estudantes das/nas escolas. Dessa forma, dentre as ações a serem constituídas, torna-se necessário refletir sobre as contribuições do diretor, do pedagogo

e do coordenador de turno na organização de processos formativos realizados na escola e a partir da escola, com vistas a práticas pedagógicas inclusivas (Mariano, 2018).

A articulação entre esses profissionais constitui um elemento fundamental para a construção de uma educação de qualidade voltada aos estudantes da educação especial. Esse contexto nos leva a refletir que a sistematização de momentos de formação continuada promovidos pela equipe gestora, em parceria com os professores, representa uma estratégia potente de resistência às lógicas capitalistas que têm buscado transformar as escolas em empresas. Essa lógica desqualifica os educadores e reduz os estudantes a meros receptáculos de conhecimentos padronizados, impostos por documentos curriculares e sistemas de avaliação voltados às demandas do mercado, em detrimento de uma formação humana integral.

O trio gestor – diretor, pedagogo e o coordenador de turno – pode sistematizar práticas organizativas das escolas, nelas inserindo momentos de formação continuada próximos dos professores para que venham articular as teorias da educação com as questões vividas em sala de aula. Mediante tal prerrogativa, esta dissertação busca estudar como processos de formação continuada organizados pela equipe de gestão escolar podem contribuir para a inclusão de alunos apoiados pela educação especial.

Entendemos que o trio gestor faz parte de uma das facetas da administração escolar² que se reporta à coordenação da escola de maneira mais ampla. Esses profissionais, apesar de estarem inseridos em um contexto educativo com intencionalidades capitalistas, podem contribuir com reflexões facilitadoras de práticas pedagógicas que dialogam com os interesses dos professores e dos estudantes, potencializando a escola pública, laica, inclusiva e acessível a todos. Na concepção de Meirieu (2002, p. 83), falamos de processos de formação na articulação entre teoria e prática que levam os professores a refletir criticamente sobre o trabalho pedagógico. Essa reflexão permite compreender que ensinar é mais do que aplicar métodos:

[...] é um trabalho que consiste em apoderar-se dos objetivos da aprendizagem, examiná-los, analisá-los, interrogá-los, escrutá-los em todos os sentidos, prospectá-los e prospectar também sua organização, interrogar o tempo todo sua inteligibilidade para captar todas as suas nuances, identificar suas articulações, descobrir suas contradições.

² Segundo Paro (2003), a administração escolar não se resume às ações do diretor, porque o ato de administrar possui diferentes dimensões. Por exemplo, se o diretor se responsabiliza pela coordenação mais ampla da escola, o professor também se encontra em uma atividade de coordenação, nesse caso, da sala de aula.

A reorganização da escola dentro de uma perspectiva inclusiva nos permite reconhecer que a administração/gestão é permeada de desafios. De um lado, não se pode negar que “[...] de modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico” (Saviani, 2013, p. 381), fazendo com que a equipe gestora seja cobrada a organizar as unidades de ensino para atingir objetivos e metas que respondem a determinações de órgãos centrais e organismos internacionais, que são distantes das demandas trazidas por alunos e professores. Na atualidade, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as avaliações externas têm buscado “moldar” as práticas de gestão na lógica da produtividade e do atendimento às agências que financiam a educação brasileira.

Nesse contexto, os professores passam a ser incumbidos de preparar os alunos para atender à BNCC e às avaliações externas, desenvolvendo competências e habilidades previamente selecionadas de acordo com os interesses de formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Ao estabelecer um modelo curricular atrelado à lógica da eficiência capitalista, desconsideram-se os diferentes contextos escolares, as especificidades do alunado e as demandas dos profissionais da educação, sem dizer da função social da escola.

O olhar crítico-reflexivo sobre os desafios da administração escolar e as potencialidades em frente a uma abordagem democrática desvelam a relevância de se articular as atividades administrativas e as pedagógicas em uma abordagem inclusiva. Segundo Paro (2011), trata-se de atividades-meio e atividades-fim. Para o autor, as atividades-meio (as administrativas) precisam se articular às atividades-fim (as pedagógicas) dentro de princípios democráticos, porque, caso isso não aconteça, corre-se o risco de a escola ser objeto de reprodução do modelo socioeconômico vigente.

Segundo Paro (2012, p.25), a administração, em seu sentido genérico, constitui-se na “[...] utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”. A racionalidade empresarial é diferente da que deve ser desenvolvida no sistema educacional, porque ao trabalho pedagógico cabem especificidades, ou seja, o aluno não é receptor de conhecimentos, mas um coprodutor do seu saber. Nesse contexto, o professor se coloca como mediador – um sujeito de conhecimentos que articula, no planejamento e na mediação, a prática pedagógica. Quando a estruturação capitalista retira essa autonomia do professor, a qualidade do ensino fica comprometida e o *status quo* é retroalimentado.

A relação entre as atividades-meio e as atividades-fim é necessária, principalmente, quando tratamos da educação especial na perspectiva da educação escolar, convocando a gestão escolar a olhar as especificidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na organização das escolas.

Assim, torna-se preponderante compreender que a educação “[...] é projeto e intenção, ela é decisão e ação; ela é vontade de educar, mas não a qualquer preço, de orientar e não de impor, de conduzir o outro àquilo que se imagina ser o melhor para ele, mas com máximo de precaução, instigando sua liberdade [...]” (Meirieu, 2002, p. 118).

A inclusão dos alunos apoiados pela educação especial depende de toda a equipe escolar. Diante disso, chamamos a atenção para o trio gestor, tendo em vista o papel relevante que desempenha nos processos de escolarização desses discentes, pois as articulações político-pedagógicas levam as escolas a se organizarem de modo a considerar o direito à aprendizagem na relação igualdade-diferença.

Muitas vezes, a equipe gestora trata das questões administrativas e se afasta das abordagens pedagógicas, delegando aos docentes e aos pedagogos os assuntos relativos à aprendizagem, assim como o sucesso e o insucesso dos alunos em frente a modelos pedagógicos impostos impregnados de intencionalidades capitalistas.

Paro (2011) destaca que a administração escolar consiste no manejo de recursos materiais e conceituais para fins determinados, enfatizando a necessidade de se conhecer as condições concretas que envolvem a escola. Assim, é necessário entender que materiais pedagógicos e conceituais subsidiarão a inclusão de estudantes público da educação especial nas classes comuns com apoio do atendimento educacional especializado. Com isso, o autor entende que a comunidade escolar precisa reconhecer as intencionalidades do modo de produção capitalista e forjar propostas que viabilizem a prática democrática, considerando que “[...] a especificidade dos fins visados e as condições dos sujeitos envolvidos é que devem determinar os modos e funcionamento das instituições escolares [...]” (Paro, 2011, p. 9).

Diante da realidade apresentada, acreditamos que o trio gestor pode recorrer a alternativas que diluam a autoridade e as responsabilidades no interior da escola, promovendo a articulação das atividades administrativas e pedagógicas na busca pelo diálogo e por movimentos de ação-reflexão (práxis). Mecanismos, como conselho de escola, conselho de classe, reunião de responsáveis pelos discentes, grêmios estudantis e a formação continuada, podem ser elementos articuladores para a tomada de decisões democráticas. Pensar essa transformação se coloca como uma utopia que significa “[...] a exploração, por meio da imaginação, de novas possibilidades humanas de vida coletiva e individual” (Santos, 2021, p. 26), compartilhando (de maneira responsiva) a autoridade na escola.

Para Santos (2000), não devemos perguntar se a utopia é uma possibilidade, porque ela é uma necessidade. Por meio dela, podemos buscar respostas para aspirações, pautar necessidades acima de possibilidades e pensar em caminhos alternativos com os *outros* e não

para/sobre os *outros* para enfrentamento de processos de dominação, exclusão e opressão. Por isso, acreditamos que a formação continuada (que articula teoria e prática) se constitui em uma utopia realista, ou seja, um espaço-tempo propício para se pensar outros fazeres pedagógicos na premissa do direito social à educação para todos. Assim, a formação em contexto também se apresenta como alternativa para se pensar em utopias (desejos que se transformam em ação).

Como destacamos, apesar dos instrumentos legais, muitos estudantes apoiados pela educação especial ainda se veem alijados das condições concretas de aprendizagem, levando-nos a defender o pressuposto de que o trio gestor pode explorar recursos materiais e conceituais para organizar a escola de modo a atender às demandas de aprendizagem desses sujeitos – fazendo parte dessa dinâmica os investimentos na formação continuada. Com isso, esses profissionais podem se desvencilhar de ações irrefletidas que reproduzem o pensamento dominante legitimador do autoritarismo estatal e que mata a esperança – terreno das utopias (Santos, 2000).

Assim, momentos formativos comprometidos com o direito social à educação na relação igualdade-diferença são utopias (necessidades) que criam análises da realidade social/escolar também a partir dos grupos excluídos, levando os envolvidos a pensar a escola a partir dos pressupostos da pedagogia diferenciada, manejando recursos para atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes em uma perspectiva inclusiva. Isto é, constituir bases para que os alunos possam se tornar sujeitos das suas aprendizagens (Meirieu, 2002).

Paro (2005, p. 14) diz que, se pensarmos a democratização da escola como uma realidade inalcançável, de nada adianta continuar “[...] falando de escola como algo que possa contribuir para a transformação social [...]”. Assim, é necessário que a esperança se sobreponha ao medo, e os fins devem prevalecer sobre os meios (Santos, 2000). Nesse sentido, acreditar na escola como espaço de emancipação exige dos educadores um posicionamento firme diante das desigualdades, reafirmando seu compromisso com a construção de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade social, que atenda às necessidades reais dos sujeitos historicamente excluídos.

1.1 IMPLICAÇÕES DA TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA NA CONSTITUIÇÃO DO ESTUDO DE MESTRADO

Ao refletir sobre o trabalho do trio gestor – diretor-pedagogo-coordenador de turno – na implementação de ações formativas realizadas na escola, na intrínseca relação teoria-prática e com o compromisso de ajudar os professores a adensar seus saberes-fazeres e planejar/mediar

práticas pedagógicas inclusivas, revisito minha trajetória como estudante de escolas públicas e profissional da educação básica.

Nasci³ em meio ao processo de democratização do Brasil e acompanhei, em minha trajetória escolar, conquistas do povo brasileiro por direitos sociais, dentre eles, o da educação. O meu primeiro contato com uma instituição de ensino se deu na escola em que desenvolvo esta investigação de mestrado, onde meus primos e vizinhos estudavam ou haviam ali estudado. Nela se formar foi se instituindo uma espécie de tradição.

Para cumprir o “rito”, fui matriculada no que se chamava Jardim de Infância (atualmente o que corresponde a educação infantil). Naquele momento histórico, o ingresso nessa etapa de ensino objetivava a socialização da criança e a preparação para a alfabetização que ocorria a partir dos sete anos. Ali permaneci até os oito anos, quando minha família se mudou de bairro e me transferiu para uma escola mais próxima de minha nova casa.

A maior parte do meu percurso estudantil se deu em instituições públicas. Desde muito cedo, foi-me ensinado o valor dessa instituição na promoção de mudanças de vida e da sociedade. No entanto, mediante a pouca maturidade, eu reafirmava o discurso liberal que se estabelecia como vanguarda: a defesa da liberdade e da igualdade de oportunidades, ou seja, as chances estavam dadas, se a pessoa não as alcançava é porque não as desejava. Ainda não compreendia como a estrutura da sociedade/escola se submetia às demandas dos modos de produção capitalista, absorvendo o discurso meritocrático.

Com os processos de preparação para o vestibular (atualmente Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM), ingressei no Curso de História da Universidade Federal do Espírito Santo. Iniciei à docência logo nos primeiros anos de faculdade, ainda buscando moldar os alunos ao discurso de vanguarda anunciado. Hoje, vejo se tratar de um processo que vivi: o de “deseducar” do meu olhar sobre a relação do humano na sociedade.

Esse meu modo de entender o humano na sociedade (na época) me aproximou de Santos (2018) e me levou a refletir que a educação também sofre influências de uma racionalidade ocidental sustentada por um tipo de ciência marcada por perspectivas políticas e econômicas que fortalecem o capitalismo, portanto denominada indolente, ou seja, única, totalitária, dona da verdade e que exclui aqueles que não a representam ou a (re)produzem.

Buscava (a todo custo) “dar conta do conteúdo” para proporcionar o acesso aos conhecimentos necessários para ingresso dos alunos ao ensino superior, desconsiderando,

³ Nesta parte do trabalho, optei pelo uso da primeira pessoa do singular, pois relato experiências de cunho pessoal. No entanto, ao longo do texto, recorro à primeira pessoa do plural, considerando que a produção científica envolve a construção coletiva de saberes e a presença de múltiplas vozes.

muitas vezes, outras demandas trazidas pelos estudantes para a escola. Dessa maneira, sem muita maturidade e crítica, constituía-me uma das peças da engrenagem da estrutura tradicional da escola.

Essa situação se tornava mais latente diante dos alunos público da educação especial, pois não tinha referência em como trabalhar com eles, pois, como aluna da educação básica, ora eles não estavam presentes na escola/sala de aula, ora eram tratados como “os sem sucesso escolar”. Além disso, no transcorrer da graduação, pouco refleti sobre a escolarização desse alunado, situação que me conduz a reafirmar meu interesse pela formação inicial e continuada dos professores para o adensamento teórico-prático acerca da educação especial em uma perspectiva inclusiva.

Patto (2015) afirma que ideias que defendem um determinado grupo social, com aptidão para as atividades escolares, é um discurso burguês. Por meio da pretensa neutralidade científica, criam-se patologias e justificativas individuais/interpessoais para explicar a falta de ajustamento aos padrões escolares e às normalidades estabelecidas, sem reflexão sobre os condicionantes históricos que determinam esses cenários. São explicações a-históricas que levam o discurso reinante a apregoar que há oportunidades para todos, porém basta querer. Trata-se do discurso meritocrático.

Iniciei à docência em uma escola da rede privada de ensino, não questionando muitas questões, até porque aquele “modelo escolar” cabia à maioria do alunado advindo da classe média que a unidade de ensino atendia. Aqueles que não se ajustavam se retiravam ou eram convidados a se retirar. A maior parte do grupo ali iniciara sua trajetória escolar, permanecendo até o ensino médio. Por se tratar de uma escola confessional, existia um padrão de pensamento/comportamento que fazia com que os objetivos do grupo fossem alcançados sem grandes percalços.

Com o passar de sete anos na unidade de ensino, minhas atividades foram encerradas. Inicialmente, quando ingressei na Prefeitura Municipal de Vila Velha/ES, no cargo de coordenadora de turno e, depois, mediante a aprovação como docente de História pela Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo. Quando me preparei para o concurso de coordenação, não imaginei que a função seria tão desafiadora. Na época, eram exigidos dois anos de experiência em sala de aula e, como os possuía, acreditava que havia aprendido a contornar grande parte dos desafios da educação. Porém, uma realidade muito nova se descortinou, permeada de questões que atravessavam as aprendizagens dos alunos, as relações entre pares, a relação família-escola, além de múltiplas facetas de violências.

Essas demandas chegavam à coordenação e eu precisava mediar. Tinha que ouvir as partes envolvidas, fazer encaminhamentos e tomar decisões. Sentia-me, muitas vezes, sozinha e com questionamentos, principalmente, sobre como agir de modo assertivo dentro de uma perspectiva democrática e inclusiva. Gradativamente, fui entendendo a necessidade de a equipe gestora buscar refinamento entre o discurso e a prática para que os desafios dos atos de ensinar e aprender fossem enfrentados. Com esse propósito, passei por algumas escolas da Rede Municipal de Ensino de Vila Velha/ES, transferindo-me, no ano de 2016, para a que se coloca como espaço-tempo para a produção dos dados deste estudo de mestrado, localizada em um bairro periférico da municipalidade.

Quando cheguei à escola para trabalhar, percebi que ela contava com um grupo de profissionais efetivos que conhecia o alunado e a comunidade. A diretora (à época, eleita por meio de consulta pública), o pedagogo e o coordenador buscavam trabalhar em conjunto, mesmo que precariamente para atender às demandas que se apresentavam. A falta de tempo para a formação em contexto e a própria organização escolar criavam barreiras para que esse processo se efetivasse, principalmente, no tocante aos alunos público da educação especial.

Em reuniões, planejamentos e momentos corriqueiros, os docentes apresentavam questionamentos referentes a esses estudantes, indagando: como incluir? Como ele aprende? De quem é a responsabilidade pelo aprendizado? Como deve atuar o professor de educação especial? O que cabe à classe comum? O que é a colaboração? Essas perguntas eram a mim dirigidas e, como parte da equipe gestora, eu era impelida a apresentar respostas. No entanto, não possuía formação e conhecimentos para responder à luz da legislação e dos estudos desenvolvidos pela área.

Ao refletir sobre essa realidade, comecei a me questionar: como a gestão da escola pode colaborar com o fortalecimento dos saberes-fazer dos profissionais da educação visando à inclusão de estudantes apoiados pela educação especial? Que contribuições a formação continuada pode trazer para o processo? Como a equipe de gestão pode organizar a escola para ela se configurar em espaço-tempo de formação em contexto?

Santos (2018) destaca que, ao longo da história, a razão indolente criou linhas abissais que dividem a realidade social em duas partes: uma visível e outra invisível. Na visível, convivem os conhecimentos/grupos sociais validados socialmente. Na outra, tudo o que é considerado inexistente. Essa linha se faz presente nas escolas, por exemplo, quando políticas são pensadas por determinado segmento educacional, desmerecendo as contribuições de outros. No caso da formação continuada, essa racionalidade projeta o imaginário que essa política será pensada pelas Secretarias de Educação, sem diálogos com aqueles que lidam cotidianamente

com as demandas dos estudantes – os professores. As demandas docentes acabam sendo lançadas para o lado invisível das linhas abissais.

Na perspectiva de contribuir com pensamentos pós-abissais para a situação mencionada, participei do processo de seleção do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e iniciei minhas atividades formativas em março de 2023. Para me dedicar integralmente à pesquisa e ganhar distanciamento crítico em relação ao objeto de estudo, solicitei licença do cargo de coordenação na Prefeitura Municipal de Vila Velha/ES, mantendo minha atuação profissional como professora de História na Rede Estadual de Educação do Espírito Santo.

Assim, busco refletir sobre o papel da gestão escolar na implementação de processos de formação continuada capazes de articular teoria e prática, colocar em análise desafios que atravessam a inclusão dos estudantes apoiados pela educação especial nas escolas comuns e constituir outras possibilidades de trabalho pedagógico, pois a produção do conhecimento na área (Prieto; Andrade; Souza, 2017; Baptista, 2019; Jesus; Vieira; Santana, 2023) tem evidenciado a necessidade de as escolas contarem com políticas públicas para se repensarem com vistas a prover condições de acesso, permanência e aprendizagem com qualidade socialmente referenciada para o alunado mencionado.

Em face da premissa anunciada, elejo, como objetivo geral do estudo: ***coordenar, com a equipe de gestão de uma escola da Rede Municipal de Vila Velha/ES, processos de formação continuada visando a fortalecer os saberes-fazeres dos profissionais da educação em atuação na unidade de ensino e a inclusão dos estudantes apoiados pela educação especial no trabalho pedagógico.*** Para o alcance desse objetivo, apresento como objetivos específicos os que seguem:

- a) analisar a política de educação especial da Rede Municipal de Vila Velha/ES para compreender as orientações político-pedagógicas direcionadas à inclusão dos estudantes apoiados pela modalidade de ensino nas escolas comuns;
- b) refletir sobre a gestão dos processos de inclusão dos estudantes mencionados na escola pesquisada e promover um levantamento de temáticas que os professores consideram relevantes aprofundar em momentos de formação continuada;
- c) planejar e mediar, com a equipe de gestão da escola, processos formativos considerando as temáticas apontadas pelos professores na relação teoria e prática e

a busca por novas/outras possibilidades de trabalho pedagógico a partir dos processos de ação-reflexão-ação desencadeados pela formação em contexto;

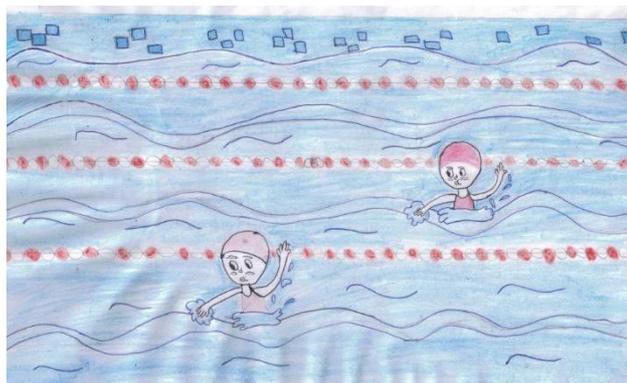
- d) elaborar, como produto educacional, um material sistematizador do processo de formação continuada coordenado pela equipe de gestão da escola.

Busquei processos formativos pensados com os professores e não para/sobre eles e capazes de impulsionar práticas escolares e conhecimentos comprometidos com a escolarização na relação igualdade-diferença. Para fundamentar a pesquisa, adotei as bases sociológicas do conhecimento de Boaventura de Sousa Santos (2000, 2007, 2018, 2021), além de autores da gestão escolar, como Libâneo (2009), Paro (2005, 2011, 2012, 2016). Em educação especial, dialoguei com Baptista (2011, 2013), Jesus (2006, 2008, 2014), dentre outros e, sobre formação docente, fundamentei-me em Pimenta (2005), Jesus *et al.* (2014), Franco (2015, 2018) e Nóvoa (2002).

O estudo se ancora em uma abordagem qualitativa, assume a pesquisa-ação colaborativo-crítica como método e assim se organiza: **introdução**, espaço que traz a temática, problemática, objetivos e justificativas; revisão **de literatura**, que favorece diálogos com outras pesquisas; referencial **teórico**, que articula reflexões entre gestão escolar, formação de professores e educação especial; **metodologia**, que dá suporte à produção dos dados. Também faz parte do estudo a **análise dos dados** constituídos com a escola, as **considerações finais** que fornecem um olhar crítico-reflexivo sobre a pesquisa, apontando possibilidades e desafios trazidos, e as **referências** que embasaram o estudo.

2 DIÁLOGOS COM ESTUDOS: GESTÃO ESCOLAR, FORMAÇÃO CONTINUADA E INCLUSÃO DOS ESTUDANTES APOIADO PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Figura 2 – A escola dos meus sonhos



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

A imagem foi elaborada por um aluno apoiado pela educação especial que frequenta o atendimento educacional especializado da escola em que realizamos a pesquisa. Ele se encontra matriculado no 7º ano do ensino fundamental, tem 12 anos de idade e foi diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Perguntamos em qual escola ele gostaria de estudar e explicamos que poderia falar da parte física, das aulas, dos professores, dos colegas. Abrimos um leque de possibilidades e solicitamos que fizesse um desenho.

Como podemos perceber, a imagem retrata uma piscina com crianças realizando atividades. Ele nos disse que gostaria que a escola tivesse uma piscina para ter aulas de natação. A imagem produzida nos faz refletir sobre o sonho de muitas pessoas em estudar em uma escola grande, com quadras poliesportivas, refeitório amplo, salas de aula para diversas atividades, corredores com armários para guardar materiais, dentre outros elementos, como retratam muitas produções cinematográficas.

É compreensível que a estrutura física adequada se constitua em um importante elemento para a qualidade da educação, porém não é o único. Como destacamos na introdução, a partir dos conceitos de administração escolar trazidos por Paro (2011), é necessário à escola a gestão de recursos materiais a fim de possibilitar o aprendizado, mas sem renunciar aos recursos conceituais que organizam os modos de pensar e sistematizar o ambiente escolar, além do trabalho coletivo para a apropriação dos conhecimentos pelos estudantes, principalmente dos apoiados pela educação especial.

Trabalhar as temáticas referentes à educação especial tem sido fundamental, principalmente entre os professores, tendo em vista que as normativas brasileiras que asseguram

o direito dos grupos atendidos por essa modalidade de ensino à classe comum, com o apoio do atendimento educacional especializado, são relativamente recentes. Quando analisamos o processo de inclusão presente na educação brasileira, percebemos que o avanço de políticas neoliberais vem privatizando e aligeirando a formação de profissionais da educação (Michel, 2021), convocando-nos a compreender essas questões na interface com a administração das escolas e com outras produções, cenário respondido pela revisão de literatura que consiste em:

[...] uma matéria formativa e instrumental que favorece tanto a leitura da realidade do que está sendo produzido na comunidade acadêmica, quanto à relação à aprendizagem da escrita e da formalização metodológica para o desenvolvimento do percurso investigativo (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155).

Para realizar a pesquisa, buscamos dissertações e teses nas páginas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por considerar que esse gênero traz um olhar ampliado sobre a produção do conhecimento elaborado. Para o recorte temporal, optamos pelo período de 2008 a 2023, tomando por base a publicação Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), documento que impulsionou várias ações, muitas delas no âmbito da gestão das escolas e da formação docente. Os descritores utilizados estão apresentados no diagrama abaixo:

Figura 3 – Diagrama com os descritores adotados para o levantamento da revisão de literatura



Fonte: Organização da pesquisadora (2024).

Utilizamos esses descritores agrupados de diferentes maneiras com o intuito de obter um panorama ampliado da questão estudada, conforme apresentado a seguir: “Gestão” AND “Educação Especial”, “Gestão” AND “Educação Inclusiva”, “Práticas de Gestão” AND “Educação Inclusiva”, “Prática de Gestão” AND “Educação Especial”, “Gestão Democrática” AND “Educação Inclusiva”, “Gestão Democrática” AND “Educação Especial”, fazendo transversalizar a temática “formação continuada” em todos eles, estabelecendo combinações a partir de operadores booleanos⁴. Na leitura dos estudos, detivemos atenção sobre a relação trio-gestor– diretor, pedagogo, coordenadores de turnos – educação especial e formação continuada.

Primeiramente, fizemos a busca no banco de dados da CAPES e, depois, na BDTD. Alguns estudos se repetiram, por isso contabilizamos o repositório que primeiro apareceu. Inicialmente, só usamos os descritores, depois fomos refinando as buscas por meio dos filtros: a) grande área: ciências humanas; b) área de conhecimento: educação e educação especial; b) área de concentração: educação e educação especial. Foram selecionados os trabalhos que possuíam em seu título uma ou duas das combinações apresentadas. Após a primeira seleção, fizemos a análise do resumo, das palavras-chave, das considerações finais e, quando necessário, do capítulo de dados.

Diante do exposto, optamos pelos trabalhos que problematizam o papel da gestão escolar como articuladora de processos capazes de fortalecer a inclusão dos estudantes público da educação especial, com destaque para a formação continuada de professores, apresentando as dificuldades, as potencialidades e os caminhos que precisam ser percorridos para que essa realidade se efetive a partir de práticas de gestão democrática.

Descartamos pesquisas que traziam as seguintes configurações: a) estudos realizados em ano anterior a 2008; b) trabalhos que refletem sobre a educação especial em perspectiva inclusiva em instituição de educação infantil, ensino médio e superior ou em instituições especializadas, já que trabalhamos com o ensino fundamental; c) estudos que não articulam a administração democrática com a educação especial ou inclusiva; d) investigações que se centram na gestão atrelada a algum tipo de deficiência específica (por exemplo, estudos no campo específico da surdez, deficiência visual, altas habilidades/superdotação).

Em um caminho inverso, selecionamos aquelas que: a) foram produzidas dentro do recorte temporal adotado para a composição da revisão de literatura; b) tiveram como foco o ensino fundamental; c) articularam conhecimentos sobre a gestão das escolas na interface com

⁴ Os operadores booleanos são expressões utilizadas nos bancos de dados para relacionar termos e estabelecer combinações que contribuam nos sistemas de busca de pesquisas (Disponível em: <http://www.capes.uerj.br/voce-sabe-o-que-sao-operadores-booleanos>. Acesso em: 10 dez. 2022).

os pressupostos da educação especial em uma perspectiva inclusiva; d) assumiram discussões sobre o alunado apoiados pela modalidade de ensino de maneira mais ampla; e) trouxeram reflexões de modo direto ou de maneira indireta sobre o trabalho da gestão escolar na articulação de políticas de formação continuada em contexto.

É importante ressaltar que algumas pesquisas foram realizadas em unidades de ensino que ofertavam o ensino fundamental e mais outra etapa da educação básica ou modalidade de ensino, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse caso, mantivemos o estudo. O quadro a seguir traz as teses e as dissertações utilizadas. Cabe elucidar que encontramos uma investigação dedicada a tensionar o trabalho do trio gestor – diretor, pedagogo e coordenador de turno – de modo articulado. Mediante tal ausência, selecionamos estudos que tratam da gestão das escolas e buscamos aproximações entre os conhecimentos produzidos com a interação entre os três segmentos explicitados, o que nos permite refletir sobre as práticas organizativas das escolas, a inclusão de estudantes apoiados pela educação especial e a formação continuada de professores.

Quadro 1 – Dissertações e teses utilizadas na revisão de literatura (continua)

Nº	Título	Gênero	Autoria	Metodologia	Instituição / Ano
1	Gestão escolar: a prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva	Tese	Thaís Cristina Rodrigues Tezani	Qualitativa Estudo de caso etnográfico	UFCAR, 2008
2	Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar	Tese	Edson Pantaleão Alves	Qualitativa Pesquisa-ação colaborativo-crítica	UFES, 2009
3	A gestão para a inclusão: uma pesquisa-ação colaborativa no meio escolar	Tese	Sirlene Maria Penaforte Silveira	Qualitativa Pesquisa-ação	UFC, 2009
4	Gestão escolar para uma escola inclusiva: conquistas e desafios	Dissertação	Regina Rita da Silva Santos	Qualitativa Estudo de caso	UNOESTE, 2011
5	O papel do gestor escolar para uma escola inclusiva do Ensino Fundamental I	Dissertação	Rosângela Aparecida de Almeida Valim	Qualitativa Estudo de caso	UNICID, 2013

Quadro 1 – Dissertações e teses utilizadas na revisão de literatura (continuação)

Nº	Título	Gênero	Autoria	Metodologia	Instituição / Ano
6	Escola comum/educação especial: a relação do gestor com as práticas inclusivas	Dissertação	Valquíria Martins Monteblando	Qualitativa Estudo de caso	UFSM, 2015
7	A gestão escolar na construção de uma escola inclusiva: fundamentos e práticas na rede de ensino municipal de São Luís/MA	Dissertação	Janaina Teles Pereira Santos	Qualitativa Estudo de caso	UFMA, 2016
8	A educação inclusiva e os desafios de uma equipe gestora de uma escola regular de ensino	Dissertação	Claudio Lopes da Silva	Qualitativa Estudo de caso	UFJF, 2018
9	Gestão escolar e os processos de inclusão da escola comum: um estudo comparado internacional	Dissertação	Ellis Regina dos Santos Godoy	Qualitativa Estudo comparado	UFES, 2018
10	O gestor da escola pública da região noroeste do RS: políticas educacionais na perspectiva da inclusão	Tese	Sonize Lepke	Qualitativa Estudo de caso	UFJF, 2019
11	Formação continuada do gestor escolar: instrumento facilitador no processo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas estaduais de Uberaba	Dissertação	Rejane Isabel Ferreira Marcelino	Qualitativa Estudo de caso	UFJF, 2019
12	Gestão escolar democrática: desafios e possibilidades para o atendimento a criança com deficiência	Dissertação	Edna Maria de Oliveira Honório	Qualitativa Estudo de caso	Faculdade Vale do Cricaré/ES, 2021

Quadro 1 – Dissertações e teses utilizadas na revisão de literatura (conclusão)

Nº	Título	Gênero	Autoria	Metodologia	Instituição / Ano
13	Ações do diretor escolar na construção de uma cultura inclusiva: um estudo no município de Santo André/SP	Dissertação	Maralígia da Silva	Qualitativa Estudo de caso	Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2021
14	Gestão escolar e inclusão: trilhando caminhos para uma educação inclusiva	Dissertação	Maria de Fátima da Rosa	Qualitativa Estudo de caso	Instituto Federal Catarinense, 2022
15	Práticas de gestão escolar, coordenação pedagógica e atendimento educacional especializado no contexto de de uma escola municipal: um estudo sobre a inclusão escolar	Tese	Tereza Cristina Coelho dos Santos	Qualitativa Pesquisa-ação	UFRN, 2022
16	Gestão escolar e educação especial: políticas e práticas nos Estados Unidos e Brasil	Tese	Flávio Lopes dos Santos	Qualitativa Estudo de caso	UFES, 2022
17	Educação inclusiva e a gestão escolar: ações e práticas no processo de inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais	Dissertação	Berenice Maria Dalla Costa da Silva	Qualitativa Estudo de caso	UNEMAT, 2022
18	Inclusão escolar: uma análise sob a perspectiva do gestor	Dissertação	Maria Rosilei Oliveira dos Santos Ornelas	Qualitativa Estudo de caso	UFVJM, 2023

Fonte: Organização da pesquisadora (2024).

Os estudos abordam a importância do gestor na constituição de escolas que atendam os alunos apoiados pela educação especial, apesar de alguns autores utilizarem os termos

“educação inclusiva” e “educação especial” como sinônimos. Entendemos que o conceito “educação inclusiva” se reporta à reorganização das escolas para acolhimento da diversidade/diferença humana, e a educação especial faz parte do processo, tendo a modalidade de ensino um público específico, ou seja, os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Diante disso, organizamos o diálogo com os estudos em três categorias com o objetivo de apresentar/problematizar possibilidades e tensões existentes na relação “gestão, educação especial e formação continuada”. São elas: a) o papel do gestor nos processos de inclusão do público da educação especial; b) a formação de professores e a formação continuada; c) as potencialidades e os desafios presentes na constituição de escolas inclusivas e as contribuições da gestão na formação em contexto. Destacamos que alguns trabalhos estarão presentes em mais de uma categoria, pois os debates se colocam transversais.

2.1 O PAPEL DOS GESTORES ESCOLAR NOS PROCESSOS DE INCLUSÃO

Como ressaltamos, a administração/gestão escolar se realiza atrelada às condições históricas, econômicas, estruturais e culturais que a influenciam, porque reflete os interesses da sociedade que a cerca (Paro, 2011). Não considerar essa premissa é dar um “mergulho sem uma bússola”, ou seja, descrever/analisar fatos que acontecem nos cotidianos das escolas, sem compreendê-los à luz de múltiplos fatores, como destaca Alves (2009), ao tratar da importância dos gestores escolares nos processos de inclusão dos alunos público da educação especial nas escolas comuns.

Dessa maneira, para se pensar nos papéis dos gestores escolares mediante os processos de inclusão de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, precisamos refletir que “[...] a escola é muito mais do que vemos ‘naturalmente’ no seu cotidiano” (Santos, T., 2022, p. 198), sendo atravessada por situações vividas e sentidas, muitas vezes, despercebidas na correria dos afazeres laborais.

Nesse sentido, esperamos da gestão das unidades de educação básica olhares sensíveis/cautelosos para perceber os movimentos produzidos pelos professores para o envolvimento dos estudantes nos processos de apropriação dos conhecimentos, respondendo a demandas para o alcance dessa meta e inserindo o reconhecimento da escola como espaço-tempo de formação continuada em contexto.

Ao discutir o papel dos gestores na sistematização das práticas organizativas das escolas no tocante à inclusão de estudantes apoiados pela educação especial, Santos, F. (2022),

fundamentado em Nobert Elias, problematiza que a gestão não está isolada do contexto ao qual pertence, influenciando e sendo influenciada por questões que a perpassa.

Assim, há relação de interdependência entre os processos de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e os modos como as escolas são/estão organizadas, cabendo aos gestores prestar atenção a elementos que implicam a inclusão desses discentes, destacando-se as questões arquitetônicas, os currículos, as redes de apoio, os materiais didáticos, a formação dos profissionais em atuação na unidade de ensino, as barreiras atitudinais, os procedimentos de avaliação, dentre outras.

Partindo desse entendimento, posturas inclusivas dos gestores escolares se mostram cruciais para que as questões pedagógicas contemplem as necessidades de aprendizagem de estudantes apoiados pela educação especial. Muitas vezes, os gestores se ocupam das questões administrativas e pouco se envolvem com as de ordem pedagógica. Assim, é papel da gestão o desenvolvimento de novas posturas, a fim de gerir escolas na perspectiva da diversidade (Silveira, 2009).

Os espaços-tempos de formação continuada se colocam como uma das alternativas que ajudam os professores a reconhecer os direitos de os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação usufruírem da matrícula, permanência e aprendizagem na escola com qualidade socialmente referenciada. A apropriação do conhecimento deve ser um elemento central a conduzir os momentos formativos e a organização das escolas para que esse direito seja usufruído.

Discutindo de modo detido o papel dos gestores escolares no tocante à escolarização de estudantes apoiados pela educação especial, os estudos de Montebianco (2022), Santos, T., (2022), Valim (2013), Godoy (2018) e Silveira (2009) destacam que muitos desses profissionais ainda se dedicam às questões administrativas em detrimento das pedagógicas. Faz parte dessa perspectiva uma visão tradicional de administração das unidades de ensino que as compara com as empresas, corroborando a exclusão dos estudantes da/na escola. Para Santos (2016, p. 93):

No contexto em voga, a escola tem, na gestão escolar, um importante meio que, através de uma prática comprometida com valores democráticos, pode tanto contribuir para que o modelo tradicional de educação que atende à perspectiva da reprodução do status quo da sociedade capitalista, como pode estabelecer uma prática educacional para a transformação social rompendo com a manifestação da exclusão, consubstanciada para contemplar todos promovendo a inclusão.

Entender que as questões pedagógicas fazem parte das atribuições da gestão da escola é temática apresentada como desafio pelos estudos analisados. É importante destacar que as

investigações acreditam que o gestor tem a função de promover a articulação entre os profissionais, a fim de alcançar uma escola que também atenda aos alunos apoiados pela educação especial.

Diante disso, emergem decisões políticas, como a ampliação das reflexões sobre gestão escolar na formação inicial e continuada de todos os profissionais da educação, muitas vezes, circunscritas no Curso de Pedagogia – cenário que se conflita com a realidade vivida, pois, quando prestamos atenção aos sistemas de ensino/escolas, verificamos que a gestão é assumida por docentes formados em várias licenciaturas. Além disso, é necessário transversalizar a educação especial nesses processos formativos, sem dizer dos investimentos em políticas voltadas à gestão democrática, como a consulta pública para a função de gestores escolares, a composição/fortalecimento dos órgãos colegiados, dentre outras ações.

Destacamos também a importância dos projetos político-pedagógicos (PPP), porque a elaboração desse documento leva os profissionais da educação e a comunidade escolar a conhecer a unidade de ensino em suas possibilidades e demandas. Por meio do PPP, esses segmentos podem se perguntar: qual a filosofia político-pedagógico-curricular a sustentar a inclusão de estudantes apoiados pela educação especial? Como prover acessibilidade curricular? Quais redes de apoio são necessárias e como articulá-las ao ensino comum? Que práticas pedagógicas respondem às necessidades de aprendizagem dos alunos? Como articular o atendimento educacional especializado à classe em que o estudante estuda? Que procedimentos de avaliação possibilitam o acompanhamento da apropriação dos conhecimentos e das ações pedagógicas.

Lepke (2019) – ao analisar as políticas de inclusão de estudantes público da educação especial e a forma como os gestores da região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul são orientados a mediar esse processo – destaca um cenário complexo. Se, de um lado, órgãos internacionais⁵ pressionam países emergentes (como o Brasil) a promover mudanças nas normativas para supervalorizar currículos pautados em avaliações de larga escala, o que fortalece o imaginário social/escolar de que a escola comum não é espaço-tempo para matrícula dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de outro, movimentos sociais organizados passam a exigir a concretização de direitos de cidadania. Com isso os gestores escolares convivem com tensões, o que reforça o necessário investimento em seus processos formativos. Nesse contexto dual, esses profissionais são “cobrados” a “levar” as escolas para que elas apresentem resultados

⁵ Como o FMI, BIRD, BM e fundações dos Estados Unidos.

positivistas nas avaliações de larga escala, operando com o prescrito na BNCC. Paralelamente, são acionados a enfrentar lógicas neoliberais para a defesa da escola como espaço-tempo de todos. Diante desse cenário, percebemos um profissional que lida com situações conflitantes, necessitando empreender esforços para que a diversidade-diferença seja reconhecida como potência da existência humana, dentro de uma sociedade/escola marcada pela lógica capitalista.

No campo da educação especial, os gestores escolares têm sido convocados a sistematizar práticas de gestão capazes de atender aos itinerários de aprendizagem dos alunos. Assim, precisam dialogar com os órgãos centrais sobre as políticas necessárias à escolarização desses sujeitos e fazê-las operar nas escolas de modo a fortalecer o trabalho docente e a apropriação dos conhecimentos. Em 2008, o Ministério da Educação reforça essa premissa, por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) que reafirma a inclusão de pessoas com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nos sistemas comuns de ensino, exigindo a readequação das políticas locais para recebimento desse alunado e a reorganização das escolas.

O impacto das normativas educacionais nos cotidianos escolares tem sido alvo de pesquisas – como as de Montebianco (2022), Santos, F., (2022), Valim (2013), Godoy (2018) e Silveira (2009) – que buscam analisar como o diretor/gestor/equipe gestora tem trabalhado a inclusão de alunos apoiados pela educação especial. Como afirma Santos, F. (2022, p. 228), “[...] sabemos que a inclusão dos estudantes não é suficiente para garantir êxito na escolarização”, demandando políticas públicas para a vivência dessa linha de pensamento nas ações cotidianas escolares. Assim nos perguntamos: quais desafios são impostos às práticas de gestão nas escolas (a partir da leitura das pesquisas) para possíveis conclusões sobre o que os autores ressaltam sobre o papel dos gestores em frente ao direito à educação pelos estudantes retratados? O fato de os trabalhos serem realizados em diversas partes do Brasil contribui para diferentes perspectivas.

Tezani (2008) – ao analisar quais saberes-fazerem subsidiam a prática administrativa e pedagógica da gestão escolar mediante uma escola inclusiva – realiza uma pesquisa com três gestores de escolas de ensino fundamental, ressaltando que a tese foi desenvolvida no ano de publicação da PNEEPEI. Os resultados enfatizam carências na construção coletiva do PPP, o que afeta a composição de ações necessárias aos processos educativos dos estudantes. Com fragilidades na elaboração do documento, os gestores se deparam com obstáculos para desempenhar papéis inclusivos, perdendo a oportunidade de escutar a comunidade escolar, compor redes de apoio, ofertar o atendimento educacional especializado e investir na formação continuada em contexto.

Para Tezani (2008), a composição do PPP se coloca como uma prática de gestão democrática que sistematiza a organização da escola em uma abordagem inclusiva, fortalecendo o diálogo entre os pares e as possibilidades de formação em contexto, inclusive para os gestores escolares. Como afirma Alves (2009), esses profissionais se formam em processo quando se colocam formadores dos demais sujeitos escolares.

Para os estudos mencionados, é importante que o gestor possua relações com conhecimentos administrativos, pedagógicos, financeiros e relacionais para fazer funcionar a escola, não se colocando como detentores desses saberes e não os assumindo como prontos. Esse processo de apropriação/formação se realiza na relação teoria e prática – por isso a importância dos investimentos na formação dos gestores escolares e nas práticas de gestão democrática, porque são ações que favorecem a troca e o compartilhamento de decisões.

Pensar a gestão da educação especial sob essa égide possibilita que os gestores, os docentes do ensino comum e os de educação especial, os coordenadores pedagógicos e os demais servidores, assim como os alunos e seus responsáveis analisem as políticas necessárias e pensem em como requerê-las e operacionalizá-las, de modo a fortalecer a acessibilidade curricular – função social da escola.

Corroborando as análises apresentadas, as teses de Silveira e Alves, publicadas em 2009 e desenvolvidas, respectivamente, em Fortaleza/CE e Vitória/ES, propuseram uma pesquisa-ação, por meio de projetos de intervenção, visando à gestão participativa. Os autores ressaltaram a importância de ouvir a comunidade escolar, compor redes de apoio e trabalhar pedagogicamente para que elas amparem o ensino comum, destacando a importância dos projetos em conjunto, porque indicam questões a serem consideradas.

Silveira (2009) enfatiza que a criação de uma identidade inclusiva depende de um movimento contínuo da escola, porque a cultura tradicional ainda prevalece no estabelecimento de ensino. Diante disso, emerge a importância dos gestores no fortalecimento dos órgãos colegiados, no trabalho dos pedagogos quanto ao acompanhamento dos processos de ensino-aprendizagem, nos investimentos de recursos públicos na educação especial, na composição de redes de apoio, na criação de oportunidades de formação em contexto, dentre outros.

Alves (2009) aponta a necessidade de os profissionais da escola conhecerem as legislações/documentos relativas à educação especial, como as diretrizes da PNEPEI, reafirmando a formação continuada realizada na escola como uma oportunidade para professores e gestores se formarem juntos e adensar seus saberes-fazer sobre várias questões, dentre elas, a legislação educacional, a relação entre o currículo comum e as especificidades de

aprendizagem dos alunos, a articulação das redes de apoio com a classe comum, a formação em contexto, dentre outros elementos. Para o autor,

[...] um dos grandes desafios da inclusão escolar é apostar na educabilidade do aluno e garantir a sua aprendizagem. Esse propósito requer, além de práticas pedagógicas na sala de aula comum e dos atendimentos especializados, ações de gestão que articule e mobilize os meios no cotidiano da escola para que tais práticas e atendimentos sejam concretizados. Isso significa que a equipe de gestão precisa desenvolver certo nível de implicação com o processo de inclusão escolar (Alves, 2009, p. 184).

Ratificando essa ideia, Santos (2011) conclui que existe a consciência entre os gestores acerca da gestão compartilhada, porém ela ainda não se encontra associada às questões da educação especial. O autor, ao realizar um estudo de caso com diretores escolares por intermédio de entrevistas, sinaliza que esses profissionais destacaram as práticas pedagógicas para o alunado apoiado pela educação especial como aquelas que se restringem às salas de recursos multifuncionais. Diante disso, o estudo aponta carências de um PPP capaz de orientar as ações e os papéis dos gestores, dos pedagogos, dos coordenadores de turno e dos professores mediante os processos de escolarização dos discentes mencionados.

Assim, é papel da gestão a organização de práticas capazes de enfrentar barreiras atitudinais, curriculares, pedagógicas e avaliativas — cenário que reafirma os investimentos na formação daqueles que assumem a gestão das unidades de educação básica, porque precisam contribuir para que a classe comum esteja articulada ao atendimento educacional especializado. Como destaca Santos (2011, p. 78):

A prática inclusiva implica em mudanças atitudinais sustentadas pelos princípios que norteiam e requer que todos os envolvidos no processo estejam disponíveis e interessados em realizar essas mudanças, a fim de garantir a aprendizagem e a valorização da diversidade. O trabalho precisa ser coletivo e dinâmico, para que os conteúdos intrínsecos sejam exteriorizados nas ações pedagógicas e resultem na renovação de paradigmas relacionados à prática inclusiva.

Valim (2013) acrescenta que a noção do conceito de inclusão deve ser construída dentro da escola, por meio da mediação dos gestores. Essas ideias se aproximam do que defendemos, pois, com base em Paro (2011), acreditamos que os gestores não são responsáveis apenas por administrar os recursos materiais/financeiros. Necessitam considerar os recursos conceituais para que a concepção de inclusão seja coletiva e orientada aos profissionais da unidade de ensino para que possam concentrar esforços coletivos em função da aprendizagem dos alunos.

“Esses conceitos devem estar presentes no PPP, orientando a articulação constante entre a sala de aula comum e o trabalho desenvolvido do AEE” (Monteblanco, 2015, p.70).

Santos (2016) adentra esse debate por intermédio de sua dissertação realizada com treze diretores e vice-diretores de sete escolas de São Luís do Maranhão. Problematiza as práticas e as concepções de gestão escolar, tomando por base a PNEEPI/2008 para afirmar que “[...] ainda há ranços do paradigma integracionista, mas há um esforço que aponta para a implementação de uma rede inclusiva” (Santos, 2016, p. 94). Assim, é papel dos gestores escolares enfrentar concepções que busquem segregar os estudantes na própria unidade de ensino e trabalhar para que a sala de aula seja um espaço-tempo de acolhimento da diferença/pluralidade humana e lócus de apropriação dos conhecimentos para todos.

Dessa forma, assim como Godoy (2018), entendemos que a escola e seus profissionais se constituem em um quebra-cabeça a ser encaixado. Essa tarefa é cheia de desafios e se mostra, muitas vezes, conflituosa, permeada de contradições e tensões que guardam práticas integracionistas, mas que podem caminhar para a inclusão mediante mudanças na mentalidade dos profissionais da educação, melhoria das condições de trabalho, valorização dos educadores, criação de redes de apoio e investimentos na formação docente. Trata-se de políticas que não podem ser de responsabilidade única dos gestores escolares, tendo esses sujeitos a possibilidade de problematizá-las com as Secretarias de Educação visando à efetivação de escolas inclusivas.

Compreendemos, por meio das pesquisas, que há entendimento por parte dos gestores sobre as legislações educacionais que fundamentam a inclusão de estudantes apoiados pela educação especial, porém, no cotidiano das unidades de ensino, as ações direcionadas têm se mostrado incipientes e pouco articuladas com o PPP, como destaca Ornelas (2023, p.70):

[...] os gestores apontaram que a educação inclusiva deve prover e prever condições de aprendizagem para todos os estudantes, sendo o motivo pelo qual reconhecem e afirmam a dimensão legal que fundamenta a educação inclusiva e o motivo por que a mesma não pode ser realizada em ambientes segregados. Contudo, ao analisarmos como os gestores organizam o processo de inclusão dos estudantes do PAEE, foi possível perceber determinados desafios e entraves, e até mesmo a ausência de ações e atitudes que certamente prejudicam a efetiva concretização do processo de inclusão escolar.

A pesquisa de Rosa (2022) também enfatizou que, mesmo os gestores da escola tendo passado por um processo de formação organizado pela Secretaria de Educação, foi possível destacar que eles não se sentem responsáveis pela inclusão de estudantes apoiados pela educação especial, atribuindo essa função ao órgão central e/ou aos profissionais em atuação na modalidade de ensino.

Assim, reforça que a formação dos gestores precisa ser contínua e constituída a partir da relação teoria e prática. Ademais, esse cenário desvela a importância da consulta pública para a função de diretor/a escolar e a sistematização de um projeto de gestão a ser defendido com a comunidade, de modo a evidenciar como esse/a futuro/a diretor/a tratará das questões relativas à educação especial. Para Rosa (2022), o afastamento desses profissionais na problematização da temática em tela influencia as ações e as atitudes inclusivas.

A partir da pesquisa realizada por Alves (2009), questionamos: até que ponto as formações organizadas, somente por órgãos oficiais e sem diálogos com os participantes, são capazes de captar as necessidades das escolas? Em que medida o gestor sozinho consegue dar conta das demandas das escolas? Essas perguntas evidenciam a necessidade de políticas voltadas a fortalecer o trabalho/formação dos gestores escolares em uma perspectiva democrática e inclusiva para a construção de um projeto coletivo de escola. Isso porque são profissionais que estão envolvidos no dia a dia escolar, ouvindo os professores, os familiares e os estudantes e, ao mesmo tempo, com vinculação com os órgãos centrais, trazendo as demandas das escolas para a política pública educacional.

Os trabalhos analisados neste eixo evidenciam que o papel dos gestores escolares no tocante à educação especial, na perspectiva da inclusão escolar, é atravessado por questões complexas. Se, por um lado, há cobranças em relação a resultados mensurados e implementação (a todo custo) da BNCC; de outro, há exigências dos movimentos sociais para a adoção de práticas de gestão comprometidas com a diferença-diversidade humana. Nesse sentido, falamos de uma função atravessada por várias tensões.

Por isso, defendemos a importância de esses profissionais se assumirem como sujeitos que resistem às práticas opressoras e excludentes, perspectiva que requer a atuação com a comunidade para fortalecer linhas de pensamento e de ação necessárias à implementação de práticas de gestão comprometidas com a apropriação do conhecimento para todos, reconhecendo que cada sujeito tem seu tempo e seu modo de aprender na escola comum.

2.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A GESTÃO DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A inclusão dos alunos apoiados pela educação especial se apresenta como um dos desafios presentes nas instituições de educação básica, tendo em vista dispositivos legais garantirem o direito de matrícula, permanência e apropriação dos conhecimentos na intrínseca

relação com as especificidades de aprendizagem desses sujeitos. Transversal a esse contexto, outra temática desafiadora é a formação inicial e continuada de professores, pois, como afirma Michels (2017, p. 39):

Durante a década de 1990, com a influência das discussões internacionais, a inclusão passou a ser a chave deste debate no Brasil. Dentre os pontos que passaram a fazer parte desta discussão podem se destacar a questão da política de inclusão, a flexibilização curricular, a preparação da escola regular para receber os alunos considerados deficientes, técnicas e recursos que auxiliam nessa ação, e ganhou ênfase a formação de professores como o agente principal desse processo de inclusão de alunos considerados deficientes no ensino regular.

Como apontam os estudos da autora, ao longo no início do século XXI, foram aprovados documentos/normativas que asseguram aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação o direito de frequentar a escola comum, ficando entendido que essas instituições deveriam se adaptar a esse público e não o contrário. Assim, fortaleceram os debates sobre a criação de políticas educacionais, dentre elas, a formação de professores na interface com a educação especial, pois a matrícula desses estudantes passou a requerer novas/outras composições curriculares e práticas pedagógicas, assim como a articulação das redes de apoio à classe comum, objetivando a apropriação dos conhecimentos com qualidade socialmente referenciada.

Como expressão desse cenário, temos a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que, em seu art. 2º, estabelece que os sistemas de ensino devem se organizar para o atendimento aos educandos apoiados pela educação especial, garantido as condições necessárias para uma educação de qualidade. Em consonância com a normativa, foi aprovada, em 2008, a PNEEPEI que também assegura o direito ao ensino comum. Percebemos, nas normativas brasileiras (Brasil, 1996, 2009, 2011), destaques para a necessidade de formação dos professores que atuam na educação especial e os que trabalham do ensino comum com o intuito de promover a inclusão.

A necessidade de investimentos na formação dos profissionais da educação, no tocante à inclusão dos estudantes mencionados, vem se colocando como uma preocupação recorrente na literatura da área (Alves, 2009; Michels, 2017), tendo em vista os professores requererem conhecimentos teórico-práticos para mediar esses saberes em articulação com as necessidades dos alunos, o que requer práticas pedagógicas, recursos didáticos, colaboração entre o ensino comum e o especial e procedimentos de avaliação inclusivos. O estudo de Godoy (2018) faz uma análise do trabalho do gestor escolar em frente à inclusão de alunos público da educação especial em escolas de ensino comum de Vitória/ES e de Xalapa (México), verificando que:

[...] guardadas as peculiaridades de cada realidade, há que se considerar o crescimento do número de matrícula de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino comum em diferentes países. Essa questão vem impulsionando alterações na dinâmica escolar e trazendo inúmeros desafios para as equipes de gestão, sobretudo no que se refere à garantia de espaços sistemáticos de formação continuada em contexto, à remoção de barreiras físicas, atitudinais e de comunicação, à disponibilização de tecnologias de informação e da comunicação que contribuam para o trabalho escolar, à organização de espaços para a realização de atividades complementares e/ou suplementares para os estudantes e à oferta de recursos, materiais e serviços específicos facilitadores do processo de ensino e de aprendizagem (Godoy, 2018, p. 103-104).

Nessa direção, entendemos que os processos de inclusão se constituem em uma justiça cognitiva e social, além de um direito humano assegurado por legislações nacionais e internacionais, conforme nos faz refletir Santos (2016). Lepke (2019) enfatiza que os lastros legais são importantes, necessitando de políticas em ação para que o prescrito seja implementado pelos gestores nas instituições de ensino. Linha de pensamento também problematizada por Tezani (2008) quando destaca a distância entre os discursos políticos e as práticas pedagógicas de três escolas municipais de Ensino Fundamental de uma cidade no interior do Estado de São Paulo.

Diante disso, esses autores entendem a importância das políticas de formação docente para aproximar o prescrito do vivido. Nos momentos de formação, reflexões sobre as legislações educacionais podem favorecer a compreensão de que os processos de inclusão escolar se configuram em direitos que não podem ser negligenciados por “pontos de vista”, dos profissionais da educação, dos familiares dos estudantes e da própria sociedade. Os pressupostos que fundamentam a inclusão de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação se sustentam na intrínseca relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano – ações interligadas ao exercício da cidadania e da formação da pessoa como sujeito.

Pesquisas empreendidas por Alves (2009), Valim (2013), Montebiano (2015), Rosa (2022) e Ornelas (2023) defendem as políticas de formação inicial e continuada como bases dos processos de inclusão dos alunos nas escolas comuns. Problematizam que algumas propostas de formação inicial têm sido insuficientes para formar professores capazes de dar conta das demandas escolares, principalmente, no que se refere à educação especial, devido a cursos superiores aligeirados e incipientes. Diante disso, é direito do professor se formar com qualidade, vivenciando experiências de ensino, pesquisa e extensão – pilares da formação de profissionais no ensino superior.

O aligeiramento da/na formação docente revela as intencionalidades do modelo político-socioeconômico vigente que no discurso defende a educação, mas na prática pretende apenas formar mão de obra barata para retroalimentar o *status quo*. Assim, a formação inicial necessita possibilitar bases teóricas que fundamentem a educação como direito social e a aproximação com as questões presentes nas escolas. No âmbito da formação continuada, a realizada em contexto (na e a partir da escola), torna-se uma política importante para o docente refletir criticamente sobre a realidade e criar respostas coletivas para os desafios que se apresentam à comunidade escolar, pois, como entende Alves (2009, p.185):

Essa formação aligeirada do profissional da educação tem acarretado a necessidade, cada vez mais, da implementação de processos de formação continuada no contexto escolar. Esse fato tem produzido demandas para a equipe de gestão articular e mobilizar meios para a concretização desses processos.

Os autores aqui mencionados – Alves (2009), Valim (2013), Monteblando (2015), Rosa (2022) e Ornelas (2023) – também destacam que os gestores necessitam de formação, já que são atravessados por essa carência na formação inicial e no sistema educacional a que estão vinculados. Sendo assim, o gestor, além de ter o direito de se formar, deve organizar a escola para proporcionar momentos para que os demais profissionais também possam se formar. Esse é um movimento que Alves (2009) denomina de “Formar formando-se”. Trata-se de processos de formação realizados nas escolas, a partir de práticas de gestão, no intuito de fortalecer a educabilidade dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, trazendo a adesão e o comprometimento dos profissionais da escola na busca pela articulação entre o ensino comum e a educação especial.

Partindo desse entendimento, é necessário que o trio gestor – diretor-pedagogo-coordenador de turno – também se entenda como agente das questões pedagógicas da escola e se incline a elas, engendrando movimentos comprometidos com a escolarização dos alunos, principalmente, os apoiados pela educação especial, rompendo com as ações “[...] pontuais, isoladas e não fundamentadas nas diretrizes da escola”, como identifica Santos (2011, p. 78) em seu trabalho em uma escola de Presidente Prudente/SP.

Nessa conjuntura, o fazer pedagógico ganha novos contornos e exige dos profissionais da educação atitudes refletidas para romper e ressignificar sentidos cristalizados no cotidiano e na prática docente. Dentre os rompimentos necessários, destacamos o afastamento da concepção de que os alunos com deficiência estão na escola apenas para a socialização (Santos, 2011). Além disso, também há necessidade de combater o entendimento de que os professores

do ensino comum são incapazes de mediar ações voltadas à educabilidade desse público (Lepke, 2019), de que os alunos com deficiências são de responsabilidade exclusiva dos professores do atendimento educacional especializado (Monteblanco, 2015) e a necessidade do afastamento do olhar clínico para envolvimento dos alunos nos currículos (Godoy, 2018). Assim, podemos enfrentar a crença de uma aptidão natural para o trabalho com a educação especial (Rosa, 2022), pois, alguns profissionais afirmam que têm o dom para trabalhar com os alunos especiais.

Dessa feita, “[...] torna-se imperante que a escola faça uma releitura de suas práticas” (Monteblanco, 2015, p. 72) e “[...] uma avaliação interna dos seus processos (Alves, 2009, p. 183), identificando quais práticas e articulações teóricas devem ser construídas com os profissionais da escola, a fim de assegurar um ambiente favorável ao processo de inclusão (Tezani, 2008). Esses movimentos trazem outra conotação para as escolas que, além de se constituírem em espaços-tempos de atuação dos profissionais da educação, são assumidas como ambientes propícios à formação continuada em contexto, porque possibilitam a articulação entre teoria e prática e a busca coletiva por ações administrativas e pedagógicas necessárias à inclusão dos estudantes.

Consideramos, assim como Santos, T. (2022), que devemos nos perguntar: as práticas desenvolvidas no contexto escolar pela equipe gestora (diretor, pedagogos e coordenação de turno), docentes do ensino comum e profissionais que realizam o atendimento educacional especializado estão alinhadas aos processos de inclusão dos alunos apoiados pela educação especial? Esse movimento de análise deve perpassar pelo PPP, uma vez que ele é orientador das práticas desenvolvidas no ambiente escolar.

Na elaboração do PPP, deve-se alinhar a escola que queremos à realidade vivida e às diretrizes construídas coletivamente. Nesse sentido, encontramos, na composição desse documento, uma possibilidade de formação para os envolvidos, ganhando relevância a colaboração com as universidades, porque favorece a formação inicial dos graduandos e a continuada de professores universitários e da escola em que a ação se desenvolve.

Monteblanco (2015, p. 70) identificou que os PPPs de três escolas de Santa Maria/RS continham pontos da PNEEPEI, porém as práticas vividas pelas escolas não correspondiam ao que estava escrito, identificando que as unidades de ensino possuíam dificuldades em operacionalizar o prescrito. O estudo evidencia que não se pode resumir o PPP a uma escrita, necessitando ser compreendido como a materialização de um conjunto de reflexões, formações, debates e pesquisas sobre a escola que temos e a que queremos, contexto que reafirma o processo formador desencadeado na/pela elaboração desse documento.

Nessa direção, entendemos, assim como Valim (2013, p. 75), que a “[...] definição do conceito de inclusão é construído dentro da escola a partir das ações planejadas e avaliadas pelos gestores escolares”. O trio gestor pode buscar construir um conceito coletivo para direcionar as ações da escola. Essa perspectiva deve estar expressa no PPP e ser trabalhada por meio de formações continuadas, organizadas a partir dos interesses e necessidades da própria equipe escolar, porque “[...] os membros da comunidade escolar possuem concepções diferentes sobre a inclusão escolar/social e esse trabalho não pode ser realizado sozinho” (Valim, 2013, p. 77).

Nesse movimento dialógico, é essencial “[...] trazer os professores responsáveis pelo atendimento educacional especializado para contribuir com a organização dos conceitos pertinentes ao atendimento dos alunos com deficiência” (Santos, 2016, p. 95). Considerando os conhecimentos específicos que trazem de seus processos de formação inicial e continuada, esses profissionais podem constituir (com a equipe gestora e docentes do ensino comum) possibilidades/alternativas para as práticas pedagógicas no contexto escolar, assumindo-as numa perspectiva inclusiva. Por isso, defendemos que a união dos segmentos da escola, sob orientação do trio gestor, pode se constituir “[...] em uma engrenagem, em que os segmentos se movimentam em um ritmo aglutinado e coletivo construindo conexões e favorecendo uma dinâmica processual inclusiva com a participação de todas as peças, de todos os segmentos” (Santos, 2022, p. 201).

Ao longo da análise das dissertações e das teses produzidas entre 2008 e 2023, percebemos que há consciência dos profissionais da educação de que práticas segregacionistas não cabem mais nas instituições escolares, no entanto a adoção de ações inclusivas ainda se coloca como desafios para as unidades de ensino da educação básica (e do ensino superior), como afirma Ornelas (2023, p. 70):

A análise dos dados levantados revelou que os participantes da pesquisa têm clareza de que a inclusão do PAEE é uma necessidade da escola regular, mas ressaltam que a política de educação inclusiva, embora tenha apresentado alguns avanços significativos, ainda tem desafios e barreiras a serem transpostos, motivo pelo qual alegam que há um longo caminho a percorrer para que as escolas se tornem de fato inclusivas.

Baptista (2013) destaca que estamos vivendo uma renovação profissional impulsionada pela necessidade de enfrentar novos desafios, considerando que o passado que nos habita limita nossa capacidade de enxergar um tempo presente e um futuro com possibilidades. Santos (2018) denomina esse cenário como “momento de crise epistemológica”, que propicia a busca

por alternativas e práticas pedagógicas que respondam a angústias que se instalam mediante dificuldades cotidianas.

Alves (2009), Valim (2013), Montebianco (2015), Rosa (2022) e Ornelas (2023) nos ajudam a defender a importância do planejamento entre o trio gestor – diretor, pedagogo e coordenador de turno – porque se fala do planejamento para/entre os professores, afastando esse instrumento das práticas daqueles que estão na gestão das escolas. Com isso, o trabalho burocrático consome esses profissionais que ficam sobrecarregados com a organização de documentos.

Os espaços-tempos de planejamento se configuram em oportunidades de formação continuada, portanto é importante instaurar a “cultura do planejamento entre a equipe de gestão”. Para tanto, é necessário que a equipe gestora trabalhe com os órgãos colegiados, problematizem condições históricas determinadas e usem os momentos de formação para promover uma *escuta profunda* (Santos, 2018) dos profissionais da escola, a fim de buscar novas alternativas para a resolução de desafios cotidianos.

Porque eu, quando escuto, estou de alguma maneira a reconhecer que há outro conhecimento que pode ser benéfico também para mim. Não é ouvir, é escutar. Escutar é nesse contexto entender. Ouvir é reduzir tudo o que ouço ao meu próprio paradigma. Escutar é despojar-me do meu paradigma e abrir-me a outros (Santos, 2018, p. 87).

A análise desenvolvida por Santos, T. (2022) corrobora o anunciado. Destaca que é preciso escutar o que é falado no silêncio para tecer fios, criar nós e delinear novas práticas educativas. Dessa maneira, processos de avaliação institucional defendidos por Alves (2009) e Silva (2018) podem ser instrumentos para a equipe gestora estabelecer uma escuta profunda sobre os processos educativos dos alunos apoiados pela educação especial. A gestão escolar em uma perspectiva democrática se mostra atenta, reflexiva e flexível “[...] com vistas ao alcance de objetivos transformadores das práticas desenvolvidas” (Santos, T., 2022, p. 167), cabendo aos gestores, como destaca Santos (2011, p. 68),

[...] organizar reuniões pedagógicas; mobilizar os professores e a comunidade; promover a acessibilidade; realizar adaptações. O diretor não deve, entretanto, ser visto como o gestor responsável por todas as decisões no ambiente escolar, se existe a proposta de gestão democrática.

Assim, os movimentos de formação continuada podem contribuir para a quebra de paradigmas em relação aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. “Nesse sentido, ela se configura como um modo social que visa ampliar as capacidades humanas de cada sujeito particular na compreensão de suas próprias subjetividades e das suas relações com o contexto” (Alves, 2009, p. 99), constituindo-se em “[...] uma alternativa de trabalho que envolve a cooperação, parceria, criatividade e a reflexão crítica da realidade entre os professores [...]” (Silva, 2022, p. 74).

Para momentos de formação, espaços-tempos já instituídos na escola podem ser utilizados, por exemplo, durante as reuniões que acontecem no início do ano letivo, os planejamentos dos professores e os dias de estudo previstos no calendário escolar. É importante que o professor tenha esse tempo para se formar na escola. A equipe gestora pode evitar burocracias que impedem o desenvolvimento das práticas docentes e escutar esses sujeitos para promover oportunidades formativas que articulem teoria e prática.

O papel da gestão, no sentido de proporcionar esse momento aos professores, é fundamental. Nessa troca de conhecimentos e experiências, todos são beneficiados, o trabalho em equipe expande o conhecimento e proporciona novas aprendizagens, fazendo com que essa interação seja indispensável e aumente as possibilidades dentro da sala de aula (Silva, 2022, p. 78).

Monteblanco (2015, p. 69) verificou que a participação dos professores nas formações continuadas com a temática “educação inclusiva” dependia do interesse pessoal desses profissionais e que algumas formações oferecidas pela Secretaria de Educação ocorriam no período do recesso do mês de julho. Essas evidências nos levam a entender que essa alternativa de formação pode dificultar o envolvimento dos professores com as questões relativas à educação especial, porque sobrecarrega esse sujeito, conseqüentemente, precariza as condições de aprendizado dos estudantes atendidos pela modalidade de ensino.

Dessa forma, os movimentos de formação no interior da escola, partindo de problemáticas vividas no dia a dia, abrem-se como alternativas para atender às demandas que se apresentam. Nesse sentido, é importante que a equipe gestora também se mostre aberta às mudanças nos espaços-tempos da escola, porque “[...] transformar a escola e suas práticas tradicionais e burocráticas é possibilitar, para as crianças e adolescentes sob suas responsabilidades, o seu desenvolvimento humano, cultural e científico de modo a terem condições de enfrentar as exigências da contemporaneidade” (Rosa, 2022, p. 187).

Nesse processo, o pedagogo é um articulador fundamental, porque promove o “[...] assessoramento do trabalho pedagógico, onde são desenvolvidas ações de planejamento, formação e acompanhamento ao trabalho docente” (Santos, 2022, p. 168). Um exemplo dessa prática foi apresentado por Godoy (2018) quando constatou que a pedagoga da instituição organizava reuniões com o diretor, o professor regente, o especialista em educação especial e o profissional de apoio para avaliar demandas sobre profissionais especializados, acessibilidade, aquisição de materiais, trabalho pedagógico, atendimento educacional especializado e relação com as famílias dos estudantes apoiados pela da educação especial. Os profissionais tinham a oportunidade de discutir essas questões e apresentar seus pontos de vista para aprimorar as práticas pedagógicas.

Essa análise conjunta permite a realização de estudos de caso com o intuito de compreender o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, porque é imprescindível conhecer a trajetória desses sujeitos para traçar estratégias de aprendizado. É importante recordar que o aprender na escola não se restringe apenas aos alunos, porque, também para os gestores e os professores, é relevante desenvolver uma postura aprendente, abrindo-se para a reestruturação de suas práticas com o intuito de torná-las inclusivas. Para que esse processo possa se efetivar na escola, Baptista (2013, p. 58-59) apresenta algumas pistas, propondo:

Resgatar aquilo que se conhece, valorizar a postura investigativa, não se conformar com receitas de organização de espaços e de intervenções poderiam se constituir um começo para o nosso agir como educadores. Muitas outras pistas poderiam ser lembradas, como: a valorização de um diagnóstico pedagógico que nos auxilie no planejamento; o predomínio dirigido a situações de pequenos grupos, quando o atendimento especializado se faz necessário, favorecendo trocas e ajustes que não dependem exclusivamente do professor; o investimento contínuo no trabalho coletivo e nas trocas que permitem a circulação do conhecimento sobre o assunto, evitando armadilhas que antecipam aquilo que pode ser visto como apenas negativo, abrindo espaço para o novo.

Esses movimentos podem contribuir com mudanças internas e externas à escola, porque ela não está isolada do contexto social ao qual o aluno pertence. A constituição de movimentos coletivos para responder às demandas não pode anular os questionamentos que devem ser dirigidos aos órgãos centrais. É importante compreender que os sistemas de ensino são atravessados por condições trazidas pelo neoliberalismo, no entanto essa constatação não deve nos levar ao imobilismo, mas trazer reflexões para nossas práticas. Esse cenário exige uma práxis inovadora em articulação com os segmentos da escola, desvelando a importância de a equipe gestora engendrar processos de formação com os professores na relação teoria e prática.

2.3 OS DESAFIOS E POTENCIALIDADES DA RELAÇÃO GESTÃO-FORMAÇÃO-EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA ESCOLAS INCLUSIVAS

A história da educação especial é marcada por momentos de exclusão, segregação, integração e inclusão. Assim sendo, é importante compreender que a perspectiva inclusiva é resultado de mudanças políticas e atitudinais que foram ocorrendo ao longo dos tempos e não se constitui em um movimento linear, mas ritmado, ou seja, marcado por períodos de maior ou menor intensidade, com avanços e retrocessos, a depender do contexto histórico. Em conformidade com essa discussão, Santos, F. (2022) diz que pessoas com deficiências, ao longo da história, foram tratadas como uma espécie de *outsiders (estranhos)*, inseridas na estrutura social inicialmente sem a garantia de direitos. Com o processo de lutas, os direitos têm sido conquistados gradativamente, cenário que nos permite perceber que:

[...] devido às transformações sociais motivadas pela luta pela igualdade de direitos, os movimentos nacionais e internacionais conquistaram a garantia do direito à educação, mas de forma segregada, para, posteriormente, conquistarem o direito de inserção na estrutura social escolar pública e gratuita, garantindo a inclusão na sala de aula regular e em outros espaços. Mesmo diante de tais avanços, sabemos que a inclusão dos estudantes não é o suficiente para garantir êxito na escolarização. Essa mutação exigiu uma reestruturação do ambiente escolar por parte de seus gestores, com novas figurações, novas práticas, outras relações de poder e conflitos/tensões (Santos, F., 2022, p. 228).

Os processos de exclusão vividos por esses sujeitos são desdobramentos da racionalidade burguesa que difundiu ideais meritocráticos, ou seja, “[...] a ascensão social com base no mérito pessoal” (Patto, 2015, p. 36). Essa assertiva nos convoca a concordar com Santos T. (2022, p. 198) quando diz que “[...] algumas ‘verdades sociais’, chamadas de preconceitos e estigmas, ainda resistem no seu contexto, tornando-se impedidoras de reconhecimento de verdades difíceis de vencer e de serem derrubadas em muitas pessoas [...]”. No entanto, como ressaltamos, a mentalidade coletiva sofreu alterações ao longo dos tempos e a inclusão dos alunos apoiados pela educação especial passou a acontecer com base nas mudanças de pensamento, nas políticas e nas ações pedagógicas, a começar pelos trabalhos desenvolvidos nas/pelas escolas.

Entendemos que esse processo se torna mais lento à medida em que as políticas conservadoras ganham espaço na sociedade (como acompanhamos na gestão presidencial de Jair Messias Bolsonaro) e na falta de investimentos na formação inicial e continuada de

professores. No caso da primeira, quando insuficiente, mostra-se aligeirada e sem compromisso com a constituição de um profissional de conhecimento e pesquisador de novos/outros saberes. Quanto à continuada, ela se organiza distante das necessidades cotidianas das escolas. Assim, a formação se mostra um desafio, mas também uma alternativa, pois, quando o Estado a assume como política pública inclusiva, ela se mostra capaz de enfrentar preconceitos e estigmas.

Outra problemática que atravessa os processos de inclusão dos estudantes aqui retratados são as condições de trabalho dos professores. A falta de compromisso dos órgãos governamentais com concursos públicos, a precariedade das condições de trabalho, a extensa carga horária, os baixos salários, planejamentos insuficientes, os frágeis redes de apoio, o número excessivo de estudantes por sala de aula, os currículos comprometidos com resultados quantificados, dentre outros elementos, contribuem para a desmotivação dos docentes em se perceberem capazes de compor lógicas de ensino necessárias à mediação e à apropriação dos conhecimentos pelos estudantes que requerem apoios da educação especial.

Além disso, a imposição de diretrizes/documentos/normativas – como a BNCC – sem o devido diálogo com os profissionais da educação dificultam proposições orgânicas em prol da inclusão dos alunos público da educação especial nas escolas comuns. Não podemos deixar de mencionar que a inexistência de redes de apoio – como a contratação de professores especializados – e a falta de articulação com o ensino comum se coloca como desafio que precisa ser problematizado pela gestão, visando a enfrentar processos de exclusão dos alunos da/na escola. Nesse bojo, precisamos tensionar a formação dos professores que atuam na modalidade de educação especial, tendo em vista que muitos trazem conhecimentos frágeis mediante as necessidades apresentadas pelos discentes para o contexto da classe comum e da de recursos multifuncionais.

Como nos faz pensar Santos (2007), o desafio que se coloca é utilizar esses elementos em uma outra perspectiva, desafiando-nos a buscar pensamentos alternativos para adotá-los como favorecedores da apropriação dos conhecimentos pelos estudantes e não instrumentos de controle neoliberais. Precisamos defender propostas de formação com os professores e não para/sobre eles; currículos abertos a diversos conhecimentos; articulação entre ensino comum e especial; atendimento educacional especializado como uma prática pedagógicas e a equipe gestora como capaz de mobilizar ações inclusivas tendo em vista a acessibilidade aos conhecimentos pelos estudantes apoiados pela educação especial.

Os estudos desenvolvidos por Santos, T. (2022) e Alves (2009) revelaram que a constante rotatividade dos professores nas escolas também se coloca como tensões, porque compromete os vínculos e a prática profissional, já que “[...] o pouco contato entre os sujeitos

produz afastamentos e dificulta o engajamento social e político das relações de trabalho” (Alves, 2009, p.182). Outro fator importante a ser destacado é a perspectiva clínica para a condição do aluno que molda o olhar docente em relação aos processos de ensino-aprendizagem, criando obstáculos à escolarização. A escola precisa ampliar seus conhecimentos sobre a perspectiva clínica, assistencial e medicamentosa que se coloca como um “fantasma” para a educação especial, despotencializando, simultaneamente, os professores, os alunos e a própria unidade de ensino.

Tal situação é tratada nos trabalhos de Valim (2013), Godoy (2018), Rosa (2022) e Santos, T. (2022). O estudo de Rosa (2022, p. 190) diz: “[...] destacamos a importância que os gestores escolares atribuem ao diagnóstico da criança e adolescente e como, a partir dele, são pensadas as (im)possibilidades de aprendizagem que cada criança ou adolescente”. Como alternativa, o autora ressalta a necessidade de se conhecer o processo histórico da aquisição dos direitos pelas pessoas com deficiência para que novos caminhos sejam trilhados, por isso é tão relevante que a temática educação especial esteja envolta nos planejamentos, nas formações e nas avaliações, porque, como afirma Rosa (2022, p.191):

[...] crianças e adolescentes com deficiência continuam invisibilizados nos planejamentos e nas avaliações dos professores(as). É fato, que em muitas salas de aula só são notados(as) quando suas diferenças desestabilizam os professores(as), de tal modo que recorrem a gestão escolar para que tomem providências.

Valim (2013), ao buscar entender o papel do gestor na implementação de escolas inclusivas, considera que as unidades e os ensinos se organizam segundo a lógica do capital. Assim, para cumprir metas estabelecidas por avaliações externas, precisam organizar as práticas de gestão e as de cunho pedagógico para alcançar boas colocações nos ranques municipais, estaduais e nacionais.

A autora enfatiza que, com tal dinâmica, os alunos com deficiências acabam sendo “convidados a se retirar da escola”, tendo em vista serem significados como aqueles que puxarão os resultados para baixo. Esse contexto faz com que o trabalho dos educadores perca sentido, porque não cumpre a sua função primordial, qual seja, promover a educabilidade de todos os estudantes. Diante disso, a escola acaba por não responder aos anseios de uma sociedade inclusiva que defende o pressuposto de que todos podem/devem aprender, cada um com sua trajetória e especificidade de aprendizagem.

Essa perspectiva de escola foi gerada com base no princípio técnico-científico que visa a “[...] melhorar os índices de eficácia e de eficiência, por meio da definição rigorosa dos cargos e funções e a partir de um planejamento com pouca participação das pessoas (Rosa, 2022, p.106). Segundo Santos (2018), esse modelo criado na Europa se fundamenta nos pressupostos da Ciência Moderna e, aos poucos, foi se tornando hegemônico. Esse paradigma é identificado como positivista, apresentando-se como “único caminho possível com potencial” para compreender os fenômenos relativos à vida social, portanto se constitui em uma monocultura do saber. Cabe ressaltar que o capitalismo – modelo econômico vigente – tem suas raízes nesse padrão de interpretação da realidade e o sustenta. Dessa maneira, cada vez mais, vem formatando todos os aspectos da vida social, conseqüentemente, a escola.

Quando observamos essa racionalidade ainda presente nas instituições de ensino, percebemos que esses princípios positivistas: a) negam diversas possibilidades de se apropriar dos conhecimentos; b) sinalizam uma perspectiva de tempo linear que aponta para ideias de progresso, modernização e revolução; c) fazem imperar a lógica classificatória que estabelece hierarquias entre as pessoas e os saberes; d) defendem uma abordagem produtivista que se apoia na mentalidade capitalista de maximização dos ganhos (Santos, 2018).

Por consequência, a educação se torna um campo de disputa, pois o mercado capitalista enxerga como um modo para obter lucros, por meio da venda de material didático e pedagógico, prestação de serviço de assessoramento e organização de grandes redes de ensino. Além disso, ocorre o interesse na produção de mão de obra barata para atender às demandas do mercado. Essa ideologia na escola tem como pretensão transformar professores executores de práticas pedagógicas prescritas, cenário problematizado por Franco (2012, p. 183) quando enfatiza que “[...] a invasão da lógica ‘capitalística’ na educação tem retirado da prática o elemento artesanal, criativo, crítico, que é imanente a prática pedagógica”.

É importante lembrar que muitos professores foram formados nesse contexto, por isso possuem dificuldades em apontar alternativas às práticas pedagógicas tradicionais. Dessa forma, os gestores podem trazer para a escola reflexões sobre essa realidade, à luz da historicidade, e trabalhar para romper com a lógica mercadológica, cada vez mais presente na escola, por meio das parcerias público-privado.

As grandes empresas que passaram a ter interesse pela educação básica (por enxergar nelas uma oportunidade para expandir os negócios) buscam desenvolver, nos espaços públicos, lógicas neoliberais. Nas escolas, transferem para a gestão o modelo de organização empresarial e criam mecanismos de competição entre as instituições de ensino, com vista a obter uma fatia

maior do financiamento público, que é distribuído de acordo com os resultados dos estudantes em avaliações externas, ou seja, com base em critérios meritocráticos.

Dessa maneira, as metodologias didáticas se tornam padronizadas por meio do desenvolvimento de habilidades e competências. Essa perspectiva inviabiliza a criação de escolas inclusivas, contrariando, inclusive, as normativas estabelecidas. De posse dessa realidade, é importante que gestores e órgãos colegiados trabalhem juntos, em função de gestão fundamentada em uma maior autonomia e emancipação não só dos alunos mas também da equipe docente e da comunidade escolar.

Tratando desse assunto, Silva (2022) aponta a preocupação dos gestores com os processos de avaliação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Esse segmento destacou que a equipe tem dificuldades em compreender que os processos avaliativos podem ser diversos, que há alternativas aos métodos tradicionais e que as avaliações devem considerar as especificidades dos estudantes. Portanto, considera que a organização dos processos avaliativos é tão complexa como a de ensino-aprendizagem. Ao discutir a questão, Silva (2022, p. 82) assim se posicionou:

Quando se pensa no tema do ensino, é preciso romper com a ideia de finalidade e, principalmente, de finalidade igual. É necessário respeitar o tempo e respeitar os saberes do aluno. A aprendizagem tem que ser a 'atividade fim' do espaço escolar. Não é necessário homogeneizar quando se apresenta uma proposta pedagógica aos alunos. Cada pessoa tem suas especificidades e reage de forma diferente diante de uma nova informação, criando estratégias distintas para lidar com esses dados inéditos.

Diante disso, a cultura da gestão democrática é importante para as escolas em uma perspectiva inclusiva, porque permite ao grupo contribuir com um fazer pedagógico que tenha sentido e significado para o estudante, porque se preocupa com a apropriação do conhecimento (função social da escola), mostrando-se potencialmente transformador. Partindo dessa proposta, Rosa (2022, p. 106) defende uma concepção sociocrítica nas escolas, porque essa perspectiva teórica:

[...] tem o foco nas pessoas e nos objetivos educacionais voltados às necessidades sociais e políticas da educação. Desse modo, procura efetivar a democracia no fazer pedagógico primando pelas interações sociais no seio do grupo e dando ênfase nas decisões tomadas coletivamente. Por esta perspectiva, a escola é vista como um espaço educativo envolto por uma comunidade de aprendizagem, na qual todos os profissionais têm poder de decisão sobre seu trabalho e aprendem mais sobre sua profissão.

Quanto ao fato de a equipe de gestão criar possibilidades para que os professores trabalhem com as práticas pedagógicas inclusivas, os autores trazidos nesta revisão de literatura entendem se tratar de uma oportunidade de formação continuada em contexto para esses sujeitos. Com isso, contribuem para que os conhecimentos mediados com os estudantes impactem seus projetos de vida. Afirmam Santos (2018, p.78): “[...] ninguém vai à luta apenas por razões. Tem que haver paixão. Tem que haver emoção. É dessa luta que surgem alternativas, projetos utópicos de sociedades mais justas, aquilo que tenho vindo a designar como a artesanaria das práticas”. Se a escola se constitui em um espaço que tem compromisso com a formação cidadã, a busca por novas alternativas pedagógicas para a formação de todos os alunos se coloca como a base dos processos educativos. Por isso, precisamos ressaltar que a escola não se faz sozinha. São necessários o diálogo e a participação para que as práticas pedagógicas sejam significativas para os docentes e os alunos. Como nos diz Franco (2012, p.181):

[...] sempre há espaços para invenções do e no cotidiano, e essa porosidade das práticas proporciona múltiplas reapropriações de seu enredo e de seu contexto. Para conhecer o sentido das práticas é preciso adentrar o seu âmago, e esse âmago precisa ser buscado nos diálogos com as representações elaboradas de cada sujeito. As práticas não mudam por decreto [...], só mudarão quando os seus usuários a considerarem.

Entendemos, então, que os caminhos que possibilitam a mudança em relação às ações com os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação perpassam por movimentos organizados pela equipe gestora. A busca por uma gestão democrática – que se reafirma por meio da relação teoria-prática – inicia-se com uma escuta sensível e a cultura do diálogo. Como destacamos, por meio das dissertações e teses analisadas, é importante que a equipe gestora – diretor-pedagogo-coordenador de turno – faça uma avaliação institucional para “[...] desvelar os elementos dissimulados do cotidiano” (Alves, 2009, p. 183), porque até o que não é dito pode ter relevância. Para exemplificar, destacamos a experiência de Franco (2012, p.186):

Vejo em minha vivência de pesquisadora muitos professores fechando os olhos para a sua prática, evitando refletir, negando-se ao diálogo. Tenho observado que são formas de resistir ao impacto de orientações externas, excessivamente prescritas, que buscam impor formas de fazer, invadindo o saber fazer próprio do docente.

Logo, o PPP pode ser um importante instrumento de gestão democrática. Quando é construído coletivamente, proporciona o alinhamento das intencionalidades do grupo e aponta a possibilidade de identificar as potencialidades e as fragilidades da instituição. A identificação dessas carências pode engendrar movimentos de formação continuada em contexto (na e a partir da escola).

É importante que essa tessitura seja feita dentro da escola. Nas formações previstas em calendário ao longo do ano letivo e nos momentos de planejamento, sempre com auxílio do pedagogo e com a articulação do diretor e do coordenador de turno, pode-se planejar melhor o propósito do grupo e as movimentações necessárias para a participação de todos. O professor do atendimento educacional especializado tem contribuições a dar na assessoria aos professores das classes comuns, visibilizando a educabilidade dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Nesses momentos de formação em contexto, com a equipe escolar, podemos estudar e discutir estratégias de ensino-aprendizagem, avaliação e levantamento de temáticas que podem ajudar esse grupo a conduzir as práticas organizativas das escolas e as de cunho pedagógico. Por isso consideramos importante a articulação das escolas com as universidades, porque essa ação conjunta fortalece a socialização de conhecimentos, o que pode gerar boas iniciativas para fortalecer os saberes-fazeres docentes e a aprendizagem dos estudantes, aqui, em destaque, os apoiados pela educação especial.

Identificamos que as ações destacadas podem se constituir em alternativas/possibilidades para promover não só a socialização dos alunos apoiados pela educação especial, mas também a educabilidade desses sujeitos, enfrentando o imaginário escolar/social que reduz as unidades de ensino à convivência entre pares. Essa situação contribui para enfrentar estigmas, a perspectiva clínico-terapêutica e superar a crença de que os alunos com deficiência são de exclusividade dos professores do atendimento educacional especializado ou daqueles que possuem uma aptidão natural para o trabalho (Franco, 2012; Santos, 2018).

Como podemos perceber, nesse terreno de disputa de concepções e interesses que atravessam a educação e a educação especial, temos vários desafios. Com isso é importante entender os problemas que perpassam a modalidade, o que recruta a necessidade de reflexões coletivas para constituirmos respostas sobre como conjugar a acessibilidade curricular às especificidades de aprendizagem de cada estudante, movimento a ser reconhecido como uma responsabilidade de todos e uma necessidade de mudanças nas práticas de gestão das escolas.

Os trabalhos analisados contribuíram para compreender as problemáticas e possibilidades que atravessam essa modalidade de ensino. Entendemos, por meio das pesquisas, que a equipe gestora precisa criar espaços para o diálogo a fim de discutir as questões referentes à educação especial (Tezani, 2008; Silva, 2021). Além disso: a) compreender os princípios que norteiam a proposta de educação inclusiva (Santos, 2011; Lepke, 2019); b) construir com a equipe com a qual trabalha o conceito de inclusão atrelado ao direito social à educação (Valim, 2013); c) partir do pressuposto que a educação especial é um direito humano e uma justiça social (Santos, 2016); d) entender que o crescimento do número de matrículas do público da educação especial requer mudanças na organização pedagógica da escola (Godoy, 2018); e) romper com padrões tradicionais de ensino (Silveira, 2009; Rosa, 2022; Silva, 2022); f) prover momentos de formação continuada para os gestores e equipe escolar (Santos T., 2022); g) responsabilizar-se pela educabilidade dos alunos (Ornelas, 2023); h) entender que, quando a equipe de gestão cria momentos de formação, ela própria se forma (Alves, 2009); i) compreender a importância da articulação da equipe gestora (Santos, T., 2022); j) considerar a gestão democrática como caminho para a formação de escolas inclusivas (Honório, 2021; Silva 2018).

A temática que perpassa todos os trabalhos é a importância da formação continuada, tanto as organizadas pelo sistema de ensino, como as realizadas na própria escola. Percebemos que há necessidade e interesse pelo fortalecimento de práticas pedagógicas direcionadas aos alunos da educação especial, portanto, como ensina Franco (2012, p. 184), “[...] precisamos incorporar vida à escola. Vida e dinamismo, dialética, contradições e tensões [...]. O desafio é descongelar as práticas ultrapassadas e oferecer espaços para a construção coletiva de novas vivências, conhecimentos e saberes”.

Ao analisar as pesquisas realizadas entre os anos de 2008 e 2023, percebemos que os profissionais das escolas possuem consciência de que não pode existir distância entre o que se estabelece nas normativas e as práticas escolares. Assim, é crescente o conhecimento da PNEEPEI com o entendimento de que a escolarização dos alunos apoiados pela modalidade de ensino deve acontecer na classe comum com apoio do atendimento educacional especializado, por isso a importância desses serviços em uma roupagem pedagógica.

Destacamos, no início desta seção, a consciência em relação à relevância de se compreender que a inclusão dos alunos não é linear, mas marcada por períodos de maior ou menor adesão, recebendo influência de condições e contextos políticos, por exemplo, os investimentos na formação dos professores. A nosso ver, quando são fortalecidos os saberes-fazer dos profissionais da educação sobre o direito à educação para os discentes em tela nas

escolas comuns, adensam-se as possibilidades de eles conviverem com alternativas às aprendizagens na relação igualdade-diferença.

Por meio das pesquisas, percebemos que os relatos de rejeição têm sido substituídos pelos de tentativas, mas também angústias sobre como dar conta dos processos de ensino-aprendizagem desses alunos, contexto que reforça os investimentos na formação dos professores e nas condições de trabalho. Como destaca Santos (2018, p. 41), “[...] há portanto, uma necessidade de agir já, porque amanhã será tarde demais. Se não agirmos hoje, amanhã pode não haver futuro”, mesmo que estejamos vivendo em um momento de crise, não podemos nos deixar levar a uma paralisia. Franco (2012, p. 182), ao parafrasear Paulo Freire, diz que “[...] se nós não inventarmos o novo, esse novo se fará de qualquer modo”. Assim, é melhor que a mudança seja protagonizada pelos profissionais da educação, a partir da perspectiva almejada de educação e sociedade.

Dessa feita, acreditamos que podemos avançar com pesquisas que se comprometem em produzir conhecimentos sobre educação especial na perspectiva do direito social à Educação. Segundo Jesus (2008, p. 139), “[...] a pesquisa-ação pode se constituir como um meio de formação e mudança participativa”. Apesar da existência de ações já instituídas, podemos, por meio dessa metodologia, realizar ações embrionárias que apontem para a emergência de novas alternativas (Jesus; Vieira; Effegen, 2014). Nessa direção, entendemos que a referida metodologia de pesquisa que se coloca como uma alternativa à formação continuada é uma estratégia potencializadora de mudanças no contexto escolar e pode contribuir para a inclusão dos alunos público da educação especial.

3 REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL, GESTÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DOCENTE

Figura 4 – A equipe gestora pelo olhar de um estudante apoiado pela educação especial



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

A imagem que abre este capítulo nos leva a pensar sobre a importância de se produzir conhecimentos sobre a articulação do trio gestor da escola em uma perspectiva inclusiva. Dessa forma, como destacamos até aqui, o presente trabalho tem como objetivo *coordenar, com a equipe de gestão escolar, processos de formação continuada para fortalecer os saberes-fazeres docentes e a inclusão dos estudantes apoiados pela educação especial no trabalho pedagógico de uma unidade de ensino de Vila Velha/ES*. Para tanto, entendemos ser essencial problematizar como a gestão das escolas tem se constituído dentro do modelo de produção capitalista e como ele tem impactado os processos de inclusão de alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e a relevância dos princípios democráticos.

Esses grupos de estudantes – que ao longo do desenvolvimento histórico foram alijados dos processos de escolarização – vêm requerendo práticas pedagógicas capazes de atender seus direitos à apropriação dos conhecimentos na intrínseca relação com as especificidades de aprendizagem. Por isso se mostra urgente o comprometimento da gestão escolar em frente à organização de sistemas inclusivos e de processos de formação que articulem teoria e prática.

No Brasil, o direito público subjetivo à educação vem sendo gradativamente conquistado, culminando na Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que prevê: “[...] educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 2009, art. 208, I). Nesse campo de lutas, percebemos a importância da universalização do ensino, pois crianças de zero a três anos ainda não têm reconhecidos seus processos de formação como um dever estatal.

Mesmo com essa lacuna a ser superada, podemos dizer que como reflexo da sociedade democrática, as instituições escolares foram convocadas a atender reivindicações sociais para prover a educabilidade de alunos que até então tinham seus percursos de escolarização negados. Dentre os que passaram a ser recebidos pela escola, destacamos aqueles com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que, a partir da perspectiva dos direitos humanos e da cidadania, tiveram suas ausências questionadas nos sistemas ensino.

A inclusão desses estudantes se realiza dentro de uma sociedade/escola complexa, pois, de um lado, temos a defesa pela formação de indivíduos autônomos e capazes de exercer a cidadania para a transformação social e, de outro, as escolas sendo formatadas como empresas, por meio de uma organização hierarquizada para bater metas de desempenho, segundo critérios externos, evidenciando os pressupostos da educação bancária (Freire, 2023). Refletindo sobre essas contradições, Paro (2011, p. 33) destaca:

[...] a persistência do modelo hierarquizado e em desacordo com a concepção democrática da prática pedagógica destoam do desenvolvimento histórico em outras áreas e parece denunciar precisamente a persistência também de um tipo de prática educativa que não logra realizar os objetivos de formação de personalidades humano-históricas à altura do desenvolvimento histórico-cultural da sociedade.

Nesse contexto, compreendemos o trabalho dos profissionais da educação como complexo, pois não está descolado de situações que acontecem na sociedade. Assim sendo, acreditamos que a gestão escolar, dentro de uma perspectiva democrática, pode-se constituir com o planejamento/mediação de ações inclusivas capazes de enfrentar rotinas naturalizadas que criam barreiras à aprendizagem. Essa perspectiva de gestão enfrenta modelos autoritários que defendem uma única maneira de pensar a escola, fazendo do diretor, o centro do processo, enquanto os demais segmentos executam e cumprem ordens.

Nessa linha de pensamento, as ações do trio gestor, em uma abordagem democrática e inclusiva, mostram-se fundamentais para a escola compreender o contexto no qual estão inseridos os alunos e a escola, de modo tal que os professores se formem em processo e os estudantes sejam envolvidos nas proposições curriculares comprometidas com a apropriação de conhecimentos prudentes que favorecem uma vida decente, pois, como entende Santos (2003, p. 56):

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Para tanto, é importante que a escola seja levada a se comprometer com uma justiça cognitiva, por meio da legitimação de conhecimentos e vivências ocultados por determinações preestabelecidas (Santos, 2018). Assim, considerando que este capítulo objetiva trazer os referenciais teóricos que sustentam a dissertação, evidenciamos as contribuições da *Sociologia do conhecimento*, de Boaventura de Sousa Santos (2000, 2007, 2018) e as teorizações sobre administração escolar de Vitor Henrique Paro (2011, 2012, 2016) em diálogo com autores da educação especial e da formação de professores para pensarmos práticas de gestão que fortalecem os saberes-fazeres docentes e os processos de ensino-aprendizagem dos estudantes, pela via da formação continuada em contexto.

Boaventura de Sousa Santos é um sociólogo português que trata da necessidade do rompimento com a ordem social vigente, assentada em uma perspectiva de Ciência Moderna que se mostra eurocêntrica. Para esse autor, essa racionalidade implica a constituição de uma sociedade descomprometida em apresentar respostas às demandas do tempo presente, já que a razão indolente lida com problemas modernos, mas sem soluções modernas (Santos, 2007). Diante disso, defende pensamentos alternativos para que as pessoas se entendam como parte do mundo, como a manifestação de sua existência.

Vitor Henrique Paro é professor brasileiro, emérito da Universidade de São Paulo, possui uma longa carreira na área da educação e atua como coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Administração Escolar (GEPAE). Ressalta que a estrutura escolar se organiza a partir de atividades administrativas e pedagógicas, além do trabalho coletivo, o da diferença/diversidade, dialogando com aqueles que se debruçam a pensar a formação de professores, pois é na complexidade de uma formação que se amplia por meio das experiências vividas e das diversas culturas profissionais que se pode vislumbrar caminhos para enfrentar os dilemas educacionais. Isso evidencia a importância de articular essas ações formativas, de modo que a aprendizagem aconteça e os professores se desenvolvam continuamente, a partir dos desafios que enfrentam em sua prática pedagógica

Os autores da educação especial trazem reflexões acerca da defesa da escola comum como espaço-tempo de acolhimento dos professores (Nóvoa, 2002).

Para condução das reflexões, organizamos o capítulo em três eixos. No primeiro, aproximamos as teorizações de Boaventura de Sousa Santos com o objetivo central da dissertação, por acreditarmos que seu pensamento contribui para entendermos que “[...] a ciência entra não como monocultura, mas como parte de uma ecologia mais ampla de saberes” (Santos, 2007, p. 31). No segundo eixo, por meio de Vitor Henrique Paro, trazemos discussões sobre a administração escolar e a necessidade de a escola enfrentar condicionantes capitalistas

para se fazer democrática e inclusiva; e no terceiro, tratamos da formação continuada para a constituição de escolas inclusivas, principalmente, em relação aos alunos público da educação especial.

3.1 AS CONTRIBUIÇÕES DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS PARA UM NOVO OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Segundo Santos (2018), o mundo contemporâneo se alicerça em uma razão denominada indolente que se afirma como totalitária. Na base dessa constituição, está a Ciência Moderna que se apresenta como único conhecimento verdadeiro, justificando-se na ideia de que somente ela tem “rigor metodológico” que se expressa em leis que buscam explicar o mundo natural e a realidade social. Esse modelo de pensamento transformou os mecanismos de produção que culminaram na Primeira Revolução Industrial (1760-1840).

A burguesia, de posse dessa produção material e do poder econômico, por meio de revolução nos séculos XVIII e XIX, firmou-se como detentora do poder político, tornando-se a “[...] porta-voz do sonho humano de um mundo igualitário, fraterno e livre [...]” (Patto, 2015, p. 42), promovendo a consolidação do modelo de produção capitalista.

No bojo desses acontecimentos, a escola se desenvolveu, tendo três interesses principais: a) difundir os pressupostos da Ciência Moderna; b) gerar a crença na igualdade de oportunidades e ascensão social com base no mérito; c) consolidar a formatação dos Estados Nacionais por meio da difusão dos princípios nacionalistas. Diante do exposto, Patto (2015, p. 47) afirma:

A crença generalizada de que chegara o momento de uma vida social igualitária e justa era o cimento ideológico que unia forças e punha em relevo a necessidade de instituir mecanismos sociais que garantissem a transformação de súditos em cidadãos. Para isso, a constituição determinava direitos e deveres; o aparelho judiciário, considerado um poder independente, garantia a cada cidadão a defesa dos seus direitos; a imprensa livre ficaria encarregada da denúncia e da crítica dos desvios; as eleições garantiriam a participação popular nas decisões, na escolha de seus representantes e da rejeição dos maus governantes.

Assim, o arquétipo de cidadania se desenvolve vinculado a uma identidade e sentimento de pertencimento a um Estado que teoricamente deveria ter como função proteger e garantir direitos que são normatizados em constituições e documentos oficiais na premissa de assegurar direitos mesmo em situações de desigualdades, expressando o contrato social estabelecido entre os governantes e a população governada.

Santos (2018), ao analisar o desenvolvimento do conceito de cidadania no interior da formação dos Estados Nacionais, destaca que o Estado burguês, apesar de se apresentar como garantidor da justiça entre as classes sociais, tem em seu desenvolvimento elementos que engendram exclusões e a existência de não cidadãos que se tornam invisibilizados por representações de sub-humanidade ou disfuncionalidade pela racionalidade indolente (Santos, 2018). Trata-se de grupos excluídos alijados das condições de exercer seus direitos/deveres como cidadãos, sendo significados como empecilhos para o desenvolvimento social.

Dentro da lógica educacional, esse discurso é traduzido pelo fracasso escolar, atribuindo a exclusão de uma parcela de alunos à incapacidade de acompanhar os conteúdos, buscando justificativas em sua origem social, limitações físicas/intelectuais e desinteresse em aprender, desmerecendo um conjunto de condicionantes que fragilizam uma justiça social e cognitiva (Santos, 2007).

A responsabilização pela inadequação ao ensino é individualizada, já que o aparelho ideológico difunde a ideia de que há uma igualdade de oportunidades, camuflando que “[...] dar a todos o mesmo é beneficiar aqueles que estão em melhor situação para entender, receber e rentabilizar aquilo que lhes é dado” (Rodrigues, 2017, p. 24).

Dessa forma, a escola, criada dentro desse sistema, reproduz hierarquizações. As trajetórias e os percursos escolares são definidos a depender do gênero, da raça, da classe social, da religião, da orientação sexual, da condição do sujeito (com ou sem deficiências), dentre outros dispositivos de classificação do humano. Com isso, cria-se o imaginário social/escolar sobre o aluno ideal. “A aproximação ou semelhança com essa idealização em sua totalidade ou particularidades é perseguida, consciente ou inconscientemente, uma vez que o afastamento dela caracteriza a diferença significativa, o desvio, a anormalidade” (Vieira; Jesus, 2017, p.132-133). Ao discutir sobre o assunto, Patto (2015, p. 63) argumenta que:

[...] numa ordem social em que o acesso aos bens materiais e culturais não é o mesmo para todos, o ‘talento’ é muito menos uma questão de aptidão natural do que de dinheiro e de prestígio; mais do que isto, numa sociedade em que a discriminação e a exploração incidem predominantemente sobre determinados grupos étnicos, a definição de superioridade de uma linhagem a partir da notoriedade de seus membros só pode resultar em um grande mal entendido: acreditar que é natural o que, na verdade, é socialmente determinado.

Essa maneira de significar o humano nega múltiplas possibilidades de o sujeito existir no mundo, uma vez que a parte hegemônica da sociedade é tomada como o todo. Santos (2018, p. 59) sinaliza que esse cenário se presentifica mediante a “[...] produção de não existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada ininteligível ou descartável pelo saber

dominante, neste caso, a Ciência Moderna eurocêntrica” que molda a mentalidade ocidental por meio do sistema capitalista.

Esse processo de inexistência se manifesta por meio de cinco monoculturas: a primeira, denominada *monocultura do saber e do rigor do saber*, que descarta todo conhecimento produzido fora dos padrões estabelecidos pela razão indolente, declarando como inferior ou insignificante o que não pode ser medido, quantificado ou experimentado.

A segunda é a *monocultura do tempo linear* que condiciona a história a uma linha determinada, como se as maneiras de produzir a existência caminhassem para uma única direção. Valoriza-se uma ideia de progresso, segundo critérios eurocêntricos.

A terceira forma é baseada na *lógica da classificação social que se assenta na monocultura da naturalização das diferenças*, ou seja, que determina que há grupos naturalmente superiores e outros inferiores. Nesse contexto, o considerado “frágil” é comparado com o “forte”, ratificando a ideia do conceito de “diferença” como inferioridade.

Em quarto lugar, está a *lógica da escala dominante*, que busca universalizar certos modos de existência, estabelecendo o que é local como descartável e rival/inferior às lógicas dominantes.

Por último, a *lógica produtivista*, que se baseia na monocultura dos critérios de produtividade capitalista, só credibilizando aqueles grupos/conhecimentos/modos de produção que podem gerar lucros para o sistema econômico (Santos, 2018).

Para Santos (2018), essas monoculturas criam linhas abissais que “[...] apenas confirmam o que existe e tal como existe” (Santos, 2018, p. 62) dentro do que é considerado hegemônico pela racionalidade moderna. Essas linhas radicais determinam o que será produzido como existente e inexistente, fazendo com que, deste lado da linha, sejam alojados os conhecimentos e as existências legitimadas, enquanto, no outro lado, todas as experiências não validadas por essa hegemonia, sendo, portanto, descartadas.

Ao transpor tal pensamento para a realidade escolar, percebemos que essa produção da inexistência pode se manifestar por meio de: práticas de gestão que não legitimam os saberes dos estudantes e suas trajetórias de escolarização; práticas pedagógicas que visam apenas a responder a metas ditadas por avaliações externas; linhas de pensamento e ações didáticas que desqualificam os processos de ensino-aprendizagem, centrando-se em métricas a serem alcançadas, negando a pluralidade humana. Se essa configuração penaliza os alunos próximos do protótipo ideal, duplamente assim procede com aqueles atendidos pela educação especial que passam a conviver com rótulos e preconceitos, significados como os que apresentam significativas dificuldades de aprendizagens, portanto ineducáveis (Vieira, 2012).

Diante de tal situação, as diferenças são transformadas em desigualdades, sem que haja a devida reflexão sobre elementos que afetam o fazer docente, as práticas pedagógicas e a aprendizagem propriamente dita, fazendo com que produções de inexistências sejam vivenciadas por professores e alunos, desconectando-os de sua essência humano-histórica.

Essa vivência monocultural, gerada pelas intencionalidades mercadológicas dos modos de produção capitalista, culmina no que Santos (2007, p. 29) denomina de epistemicídio, ou seja, “[...] a morte de conhecimentos alternativos”. Na educação, o epistemicídio pode ser traduzido como esgotamento da racionalidade pedagógica (Franco, 2016) que é produzida pela inviabilização dos diálogos e da reflexão crítica sobre como a organização escolar nega certos conhecimentos e compartimentaliza os saberes e os tempos de aprendizagem.

A ausência de diálogo e de reflexão crítica sobre os elementos que impactam os processos de ensino-aprendizagem leva a escola a conviver com duas manifestações da razão indolente: a proléptica e a metonímica. A razão proléptica, ao deixar de enfrentar certas situações no presente, acaba por contrair o tempo e reduzi-lo a “[...] um instante fugaz entre o que já não é e o que ainda não é” (Santos, 2006, p. 100). Dessa forma, o futuro se expande, uma vez que as questões consideradas não críveis – e que o pensamento moderno é incapaz de resolver – são projetadas para um tempo adiado.

Para exemplificar essa contração do presente e a dilatação do futuro, podemos destacar os conceitos de *poiesis* e *práxis*, trazidos por Franco (2016) com base na proposta de Carr (1996), para diferenciar as práticas pedagógicas. A primeira refere-se a práticas não reflexivas da realidade escolar, e a segunda é inerente a processos reflexivos. Diante disso, afirma a autora que “[...] há práticas docentes construídas pedagogicamente e há práticas docentes construídas sem a perspectiva pedagógica, num agir mecânico que desconsidera a construção do humano” (Franco, 2016, p. 536).

A prática pedagógica no sentido de *poiesis* produz inexistências, porque lança para o “outro lado” da linha abissal novas/outras possibilidades de se pensar a organização escolar. Assim, muitas ações que deveriam fazer parte do tempo presente são postergadas para um futuro incerto. Nesse sentido, é importante que o trio gestor busque criar alternativas comprometidas com a *práxis*, constituindo um pensamento pós-abissal, a partir da Sociologia das Ausências e a das Emergências. Com a primeira, considera-se como existentes conhecimentos invalidados pela Ciência Moderna e com a segunda criam-se movimentos para que esses saberes tenham espaço na sociedade. Na educação, são conhecimentos/experiências trazidos pelos diversos grupos que compõem a escola, possibilitando o trabalho curricular

interdisciplinar que se aproxima do pensamento de Santos (2018) quanto argumenta sobre a ecologia de saberes, ou seja, a Ciência em diálogo com os demais conhecimentos.

A ecologia dos saberes sustenta práticas de gestão democrática, comprometidas com uma administração colegiada que prevê a participação dos docentes e discentes nas decisões, como também da comunidade a qual a escola pertence. Tal articulação é importante para que a unidade de ensino se torne um ambiente inclusivo, pois, como afirma Jesus (2006, p. 97), “[...] para que a diversidade humana possa fazer-se presente como valor universal, a escola precisa assumir uma postura desconstrutora de igualdades, visando a incluir na tessitura social aqueles que vêm sendo sistematicamente excluídos”.

A ecologia de saberes favorece processos de formação de professores pensados de maneira coletiva e a partir das demandas de alunos e professores, possibilitando a compreensão de que a inclusão dos alunos público da educação especial não pode ficar a cargo somente dos docentes especializados, sendo urgente a integração de todos os profissionais nas ações que envolvem a educabilidade desses estudantes. Além disso, a formação em contexto possibilita pensar nos tempos escolares para promover momentos de reflexão sobre estratégias didáticas capazes de fortalecer a escolarização desses alunos na sala de aula comum com apoio do atendimento educacional especializado, significado como ação multifuncional em educação especial, conforme também defende Baptista (2011, p. 71):

Multifuncional porque pode favorecer ou instituir uma pluralidade de ações que variam desde o atendimento direto ao aluno, ou a grupos de alunos, até uma ação em rede. Refiro-me ao acompanhamento de processos que ocorrem nas salas de aula comum, na organização de espaços transversais às turmas, em projetos específicos, na assessoria a colegas docentes, em contatos com familiares ou outros profissionais que têm trabalhado com os alunos.

Para esses processos formativos, é primordial à equipe gestora entender como os condicionantes socioeconômicos incidem sobre a escola e quais linhas de enfrentamento serão necessárias para apoiar o trabalho docente e a aprendizagem dos alunos, apresentando a formação continuada na relação teoria e prática e com o compromisso de forjar professores-pesquisadores, que contribuam para a inclusão de estudantes apoiados pela educação especial nas escolas comuns.

Considerando as análises apresentadas e a necessidade de continuidade delas, trazemos, na seção que segue, as contribuições de Vitor Henrique Paro, autor que nos ajuda a compreender como a gestão escolar pode impulsionar a inclusão desses alunos e a formação dos professores,

assim como conexões/articulações entre os docentes especializados e os professores do ensino comum podem contribuir para as discussões curriculares necessárias a processos inclusivos.

3.2 AS CONTRIBUIÇÕES DE VITOR HENRIQUE PARO PARA A GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Vitor Henrique Paro (2012) é outro autor que também problematiza a sociedade capitalista e as desigualdades nela existentes. Elege defender os pressupostos da gestão democrática, trazendo em suas obras uma linha histórica com o intuito de evidenciar como os preceitos da administração foram incorporados à escola.

Sinaliza que Frederick Winslow Taylor (1856-1915) e Jules Henri Fayol (1841-1925) são considerados os precursores das abordagens clássica e científica da administração. Os princípios desenvolvidos por Taylor influenciaram a organização dos modelos fabris e corporativos, pois, por intermédio da mecanização, introduziu sistemas de linhas de produção, visando à fragmentação das atividades e ao aumento da produção. *A teoria clássica de Fayol* propunha uma abordagem global, ou seja, uma estrutura preestabelecida a ser utilizada em todos os setores empresariais, buscado a máxima eficiência.

Como parte da sociedade, a escola teve a estrutura de funcionamento impactada pelo desenvolvimento dessas teorias, entendidas como modelo para o alcance da eficiência e da lucratividade. Paro (2012) enfatiza que a incorporação dos pressupostos da administração das empresas nas escolas implicou a constituição de hierarquias, a fragmentação do currículo, das ações escolares e da avaliação em uma perspectiva positivista e o fortalecimento da lógica da produtividade, dentre outros movimentos. Para o autor, esse arquétipo consiste em uma prática degradadora que estabelece moldes de produção idênticos para realidades distintas, desconsiderando o desenvolvimento humano. Assim como Paro (2012), entendemos que esses modelos preestabelecidos minam a práxis reflexiva, importante à profissão docente.

Os modos de fazer impostos pelas burocracias se estabelecem como um ritual que poda a criatividade e aliena o professor e sua prática, promovendo a ideia de que cabe aos gestores o controle das práticas a serem desenvolvidas no ambiente escolar. Esse modelo escolar considera o outro como um objeto e o utiliza como meio para formar personalidades e mão de obra, com vistas a atender às demandas mercadológicas do capitalismo (Kuenzer, 2016).

Nessa perspectiva de educação, a escola, que deveria ser espaço de acolhimento e escolarização de alunos com diferentes trajetórias escolares, depara-se com barreiras para promover processos de inclusão, porque os modelos impostos instrumentalizam a prática

docente e não dão conta da diversidade humana. Esse modo de administrar é reforçado por um tipo de ciência que só conhece os modelos administrativos estabelecidos pelo capitalismo, difundindo a ideia de que quanto maior for o controle das atividades pedagógicas, maior será a eficiência da instituição escolar.

Nesse contexto, os gestores são vistos como os únicos responsáveis pela coordenação das atividades desenvolvidas pela escola. Sua figura de comando é avaliada como eficiente (ou não) à medida em que ele consegue manter o rigor da organização da unidade de ensino. Sua competência é legitimada pelo controle e o alcance de índices nas avaliações externas. Dessa forma, seu campo de atuação se resume às atividades-meio (administrativas), desconectando-se das atividades-fins (as pedagógicas), desconsiderando as características dos alunos e dos contextos em que a escola está inserida. Paro (2012) enfatiza que essa sistematização em nada contribui para que a classe trabalhadora se aproprie dos conhecimentos produzidos historicamente; ao contrário, se alinha à naturalização de uma formatação social autoritária.

A necessidade de entender a relação entre o humano e a administração culminou na revolução científica e industrial dos séculos XIX e XX e no desenvolvimento de estudos. Buscando a racionalização máxima dos processos de produção, foram desenvolvidas disciplinas que pretendiam, por meio das leis da Ciência estabelecer os princípios da “administração geral”. Considerando esse contexto, Paro (2012, p. 40) afirma:

A criação de uma disciplina encarregada de estudar os problemas administrativos já denota por si que, em seu desenvolvimento histórico, o homem atingiu um estágio em que ele não apenas utiliza racionalmente seus recursos para atingir fins, mas possui também consciência desse fato. Por isso pode refletir sobre ele e sistematizar os conhecimentos, técnicas e procedimentos já alcançados e buscar intencionalmente fazê-los avançar de modo mais acelerado.

O desenvolvimento de pesquisas sobre a administração escolar, gradativamente, foi problematizando o quanto as escolas não poderiam ser significadas na lógica empresarial. Ao se tornarem uma área de conhecimento, os estudos foram propagando problematizações sobre a relação entre a administração e a função social da escola trazendo questionamentos, como o que segue:

Mas, o que é o produto da escola? A resposta a esta pergunta pode contribuir para uma crítica ao costume de se culpar o aluno pelo fracasso escolar. Enquanto ‘atividade adequada a um fim’ (Marx, s.d.) o processo pedagógico constitui verdadeiro trabalho humano, que supõe a existência de um objeto de trabalho que, no caso, é o próprio educando. É este que, de fato, constitui o objeto da ação educativa e que, no processo, se transforma (em sua personalidade viva) no novo produto que se visa realizar. O produto do trabalho é, pois, o aluno educado, ou o aluno com a ‘porção’ de educação

que se objetivou alcançar no processo. Não tem sentido, portanto, identificar a aula ou o processo pedagógico escolar como o produto da escola. A aula é uma atividade — o processo de trabalho — não o seu produto. Não pode haver ‘boa’ aula se não houve aprendizado por parte do educando. A produtividade da escola mede-se, portanto, pela realização de seu produto, ou seja, pela proporção de seus alunos que ela consegue levar a se apropriar do saber produzido historicamente. Isto supõe dizer que a boa escola envolve ensino e aprendizagem ou, melhor ainda, supõe considerar que só há ensino quando há aprendizagem (Paro, 1998, p. 3).

Considerando a formação do estudante como fundamento do trabalho educativo escolar, Paro (2012) analisa que se trata de uma ação complexa, exigindo a compreensão da racionalização do trabalho como processo de interdependência e não de subordinação, uma vez que o ser humano é sujeito ativo, e não objeto. Para o autor, o trabalho educativo assume caráter coletivo, na medida em que a coletividade favorece a articulação entre teoria e prática, resultando na constituição da práxis. Nesse sentido, os sujeitos implicados no trabalho coletivo desenvolvem um agir intencional, ultrapassando a práxis espontânea e alcançando a práxis reflexiva. Complementarmente, Ghedin (2006) ressalta que tal movimento não se limita à resolução empírica de problemas, mas estrutura-se mediante um processo sistemático de abstração e concretização

No Brasil, com a democratização, os pressupostos da gestão democrática foram difundidos, trazendo a importância das ações compartilhadas, do diálogo entre os segmentos escolares, dos fortalecimentos dos órgãos colegiados, da escuta à comunidade sobre ocupação do cargo dos gestores, dentre outras ações. Esse movimento se coloca formativo, porque proporciona o exercício reflexivo sobre a escola que temos e a que queremos.

Os pressupostos da gestão democrática nos conduzem a refletir sobre as condições em que se dá a administração das escolas e os terrenos de disputas que atravessam a educação. Entender a formatação da sociedade e nossa constituição histórico-social favorece pensar em novas/outras possibilidades de gestão, considerando os vários grupos atendidos pela escola.

Além disso, refletir sobre o que nos aprisiona e como nos aprisiona é um exercício coletivo que contribui para o apontamento de outras possibilidades de enfrentamento a práticas de gestão que desconsideram a pluralidade humana.

Internalizar essa perspectiva é um exercício coletivo que leva a comunidade a refletir que o administrador escolar não é o único responsável pela escola, pois a gestão desse espaço-tempo deve ser partilhada por todos os envolvidos (direta ou indiretamente), visando à prática educativa democrática, pois, segundo Paro (2011, p. 62):

Se atentarmos para o caráter mediador da administração, perceberemos que, embora a coordenação do trabalho coletivo seja uma importantíssima função administrativa, na busca de objetivos de qualquer organização humana, ela não precisa ser realizada, necessariamente, na forma de controle do trabalho alheio, como sói a acontecer nos sistemas autoritários. Quando se trata da busca de objetivos que atendam democraticamente aos interesses dos envolvidos, a forma razoável (até para entender ao princípio essencial de coerência entre os meios e fins) é a da cooperação, em que a coordenação do trabalho é feita na forma de consentimento livre dos indivíduos envolvidos.

A nosso ver, a gestão democrática vai apontando ações conscientes e comprometidas com a expansão do presente, fortalecendo a escola para se aventurar por práticas de gestão descredibilizadas pela racionalidade indolente. Dessa maneira, permite à comunidade escolar enxergar a realidade, perceber possibilidades e contestar a ordem vigente, traduzida por Santos (2018) como Epistemologia do Norte. As novas/outras possibilidades são entendidas como Epistemologia do Sul que se constituem na validação de outras formas de existir, de se organizar, de fazer e de lutar contra estruturas de opressão que adentram a vida cotidiana.

Segundo Santos (2010, p. 13), “[...] as epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos ecologia de saberes”. Dessa forma, torna-se importante a equipe gestora da escola se assumir como produtora de Epistemologias do Sul capaz de contestar padrões impostos e apresentar a viabilidade de outras formas de gestão.

Dentro da perspectiva deste trabalho de mestrado, entendemos que uma das funções da gestão é discutir com os demais segmentos escolares como tem se dado a escolarização dos alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, procurando enfrentar dificuldades e planejar/mediar modos de organização das unidades de ensino a partir de princípios inclusivos. Nesse processo (que se mostra formativo), as angústias são compartilhadas, servindo como impulso para a busca de novas alternativas.

O desenvolvimento de Epistemologias do Sul leva a equipe gestora a enfrentar práticas e pensamentos monoculturais (Santos, 2018) que produzem inexistências e a invalidação de modos plurais de existir e de aprender na escola. Para esse raciocínio, é importante que a equipe gestora constitua com os professores processos de formação continuada que caminhem na contramão de sistemas impostos, pois “[...] a verdade não é uma representação, a verdade é uma construção que, por ser muito partilhada, parece uma representação, mas é apenas porque é partilhada” (Santos, 2018, p. 33).

Assim, a equipe gestora pode contribuir com a inclusão de alunos atendidos pela educação especial, desencadeando um conjunto de ações, dentre elas, os momentos de formação alimentados pela relação teoria e prática para articular coletivamente recursos conceituais e materiais necessários a práticas pedagógicas que irrompem ciclos monoculturais que promovem a exclusão desses sujeitos da/na escola.

Desta maneira, é importante o fomento de proposições formativas coordenadas pela equipe gestora para os professores compreenderem as lutas históricas firmadas em função do direito social à educação para estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, analisar a relevância da educação para a inclusão social desses sujeitos e promover ações conjuntas visando à acessibilidade ao currículo, porque, como destaca Beyer (2006, p. 81):

É pelo convencimento gradual, por meio da exposição convincente de todos os aspectos que constituem as principais bases (filosóficas, psicológicas, sociais e pedagógicas) do projeto inclusivo, que os professores e educadores em geral poderão se tornar peças estratégicas desse jogo fascinante que se chama educação inclusiva.

Para tanto, é importante que a equipe gestora se entenda como articuladora, promovendo uma escuta sensível (Barbier, 2004) sobre as narrativas dos envolvidos na prática pedagógica, buscando soluções coletivas para as demandas advindas do trabalho pedagógico. Emerge, portanto, articulações com o Conselho de Escola, a Secretaria de Educação e a universidade, inclusive para a criação de parcerias objetivando a formação continuada.

Assim, torna-se relevante que a equipe gestora rompa com práticas da administração que compara as escolas com as empresas que operam em função de processos burocráticos e criam empecilhos para o desenvolvimento de uma perspectiva de gestão capaz de responder às demandas do público que atende, tendo em vista, como problematiza Jesus (2006, p. 98), que:

[...] a escola, como organização, repense a sua função curricular, a sua forma de gestão, as formas de aprendizagem a partir das inovações metodológicas e didáticas na sua organização das turmas, dos tempos e dos espaços da escola, com vistas a atender as crianças e os jovens de culturas cada vez mais diversificadas nas complexas sociedades atuais.

Conforme destacamos, defendemos momentos de formação no início e ao longo do ano letivo, bem como assumimos os planejamentos como espaços-tempos formativos capazes de promover articulações para uma prática pedagógica inclusiva. É importante que a gestão envolva os profissionais da unidade de ensino no planejamento, na mediação e na avaliação dos

processos formativos – movimento que permite a corresponsabilização coletiva das decisões tomadas, buscando fazer da escola “[...] um lugar desejável pelo aluno, onde ele não vá apenas preparar-se para a vida, mas vivê-la efetivamente” (Paro, 2011, p. 127).

3.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

No transcorrer deste capítulo, trouxemos a importância de práticas de gestão que rompam com a indolência do pensamento moderno que invisibiliza o direito social à educação para estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação para buscar, por meio da formação continuada, novas linhas de ação para sustentação de práticas organizativas da escola em uma abordagem inclusiva.

Os investimentos na formação continuada se justificam pelo fato de entendermos o professor como mediador dos conhecimentos socialmente produzidos na intrínseca relação com a trajetória de vida dos estudantes. Ele é o profissional que, pela via do trabalho pedagógico cotidiano, pode enfrentar os pressupostos da razão indolente presentes nas proposições curriculares, porque, conforme nos faz pensar Santos (2007, p. 25), trata-se de uma racionalidade “[...] que não se abre para possibilidade de construir o novo, não indo além do que já existe”.

A defesa pela formação que articula teoria e prática se dá pelo fato de ela ajudar os professores a analisar como a racionalidade moderna tem buscado limitar e banalizar o ofício docente, desconsiderando as especificidades do seu saber, apropriando-se da sua capacidade crítico-reflexiva por meio da instrumentalização do seu trabalho. Desse modo, esses profissionais podem refletir sobre a importância do professor na sociedade e da relevância de se assumirem pesquisadores de novos saberes, articulando ações pedagógicas em uma matriz teórica que permita a defesa da educação como direito, a reflexão crítica do vivido em sala de aula e a busca por outros possíveis.

A criação de parcerias entre as escolas e as universidades se coloca como uma potente alternativa para desencadear processos formativos para as análises mencionadas, rompendo com a separação entre os que produzem conhecimentos (no caso, os pesquisadores universitários) e aqueles que os aplicam (os professores) – movimento que acaba por destituir os docentes do seu papel como intelectuais críticos e profissionais capazes de intervir nos processos sociais/educacionais, questionar as relações de poder e trabalhar em função dos

conhecimentos dentro de uma ecologia de saberes. Segundo Ghedin (2006), essa separação nega e aliena a essência humana, constituindo-se em uma violência.

Quando colocamos em análise as políticas de formação de professores, não podemos deixar de mencionar o quanto a Educação a Distância tem se mostrado presente, seja na formação inicial, seja na continuada. Não negamos que o mundo virtual traz uma gama de oportunidade para as pessoas se conectarem, mesmo estando em diferentes espaços geográficos, podendo formar uma comunidade de aprendizagem. De acordo com Moran (2003), com o avanço dos programas de internet e o fortalecimento das ferramentas de informação, é possível criar redes colaborativas para a construção de conhecimentos, em muitos casos, estruturadas em aulas virtuais conjugadas a encontros presenciais.

No entanto, é fundamental realizar uma análise crítica da adoção da Educação a Distância por setores mercadológicos na formação de professores. Em propostas pautadas no aligeiramento da formação docente, os professores são significados como meros receptores de conteúdos, assim como comunicadores desses saberes aos estudantes, ambos compreendidos como clientes. Nessa perspectiva, os professores e os estudantes são tratados como repositórios passivos de informações. Assim sendo, os processos de formação docente são direcionados exclusivamente à certificação, sem valorizar a apropriação de conhecimentos prudentes comprometidos com uma vida decente, como nos faz pensar Santos (2008).

Cursos de Educação a Distância associados à relação teoria-prática, à formação crítica do professor e à constituição de sujeitos pesquisadores se colocam como relevantes, porque ampliam o acesso à educação, contribuindo com o desenvolvimento intelectual, cultural e crítico dos educadores. Quando se distanciam dessa perspectiva, a modalidade se torna apenas um instrumento de distribuição de diplomas, desprovida de processos formativos que ajudem os professores a constituir uma identidade profissional alimentada pelos seguintes saberes: da formação profissional, disciplinares, curriculares, experienciais e da formação profissional conforme salienta Tardiff (2002). Diante disso, precisamos enfrentar o uso da Educação a Distância em uma abordagem empresarial/capitalista e aproximá-la de pressupostos que a assumam como uma ferramenta que contribui com a inclusão, a emancipação, a qualidade do ensino e a transformação social (Saldanha, 2008).

Dessa forma, é preciso que a equipe gestora se coloque em uma relação dialógica com todos os envolvidos nas práticas educativas para enfrentar a “[...] imagem dos *professores como funcionários* submetidos ao controle dos corpos políticos e administrativos e dos *professores como técnicos* sujeitos à tutela de grupo de cientistas pedagógicos” (Nóvoa, 2002 p. 37, grifos do autor).

Para isso, é importante que a equipe gestora reflita que as práticas de gestão podem contribuir para a manutenção da lógica neoliberal (linear, dicotômica, pragmática), mas, quando alimentadas pela abordagem democrática/inclusiva, valorizam a flexibilidade crítica (Libâneo, 2006), por sua vez, necessária à constituição da escola como espaço-tempo de todos.

Para Pimenta (2005), a lógica neoliberal conduz os professores a implementar práticas pedagógicas, mas sem a reflexão crítica sobre elementos macros e micros que as implicam. Para a autora, esse movimento se mostra perigoso, pois restringe as reflexões a situações práticas, não levando em consideração os contextos amplos que influenciam a vida cotidiana da escola.

Guedin (2006, p. 130) concorda com a autora quando diz que “[...] é preciso sair de uma epistemologia da prática e caminhar em direção a uma epistemologia crítica que insere o professor em um contexto histórico, fazendo com que seus trabalhos não fiquem restritos a limites institucionais, mas que contribuam para a transformação social”. Diante disso, processos de formação que possibilitam a reflexão de vários elementos que implicam as práticas pedagógicas permitem aos professores refletirem sobre:

[...] 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 a comunidade exterior, dialoga com ela. Atenta a comunidade interior, envolve todos na construção do clima de escola, na realização do seu projeto, na avaliação de sua qualidade educativa. Consciente da diversidade pessoal, integra espaços de liberdade na malha necessária de controles organizativos. Enfrenta situações de modo dialogante e conceitualizador, procurando compreender antes de agir (Alarcão, 1995, p. 26).

Dessa maneira, a formação continuada constituída a partir das demandas dos profissionais, em um exercício de articulação entre teoria e prática e a partir de uma perspectiva dialógica, pode contribuir para que o trio gestor – diretor, pedagogo e coordenador de turno – empreenda espaços-tempos de reflexão capazes de impulsionar a acessibilidade curricular, as práticas pedagógicas inclusivas, a articulação da classe comum com o atendimento educacional especializado, dentre outros movimentos, rompendo com uma monocultura de gestão que valoriza a burocracia, a produção de comandos e comandados, a mensuração dos conhecimentos e o enquadramento do humano nos princípios da normalidade.

A escola que assim se organiza entende que a atuação do professor não se restringe à sala de aula, defendendo a criação de momentos de trocas entre os colegas, estudos individuais

e coletivos, espaços de escuta, pesquisas sobre questões que afetam a aprendizagem dos alunos e o planejamento de ações capazes de enfrentar esses desafios (Paro, 2011).

Quando nos referimos aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, os momentos e formação permitem que o professor supra lacunas da formação inicial e entenda que a escola deve se abrir a esse público, trabalhando coletivamente em função da educabilidade desses estudantes.

Dessa maneira, a equipe gestora (com o corpo docente) pode dialogar com as Secretarias de Educação para repensar os tempos da escola para planejamentos conjuntos, compreendendo que a escola tem compromissos sociais com os processos de ensino-aprendizagem, portanto aprender deve ser uma prerrogativa inegociável, tanto para alunos como para os professores.

Por intermédio de processos de formação em contexto, a gestão escolar pode mediar oportunidades para que todos os segmentos escolares reflitam sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, o que pode desencadear análises sobre avaliação, currículo, didática, atendimento educacional especializado, articulação entre o ensino comum e o especial, os impactos dos diagnósticos na escolarização discente, dentre outros assuntos, fazendo com que o PPP ganhe sentido, porque irá expressar o interesse coletivo.

Esse trabalho só terá uma importância social que justifique a atenção do Estado de modo significativo, a ponto de não ter outra alternativa senão investir de modo consequente no provimento de ensino para a população, no momento em que as vastas camadas dessa população estiverem convencidas da relevância de tal serviço e se dispuserem a reivindicá-los (Paro, 2016, p. 46).

Santos (2018) nos ajuda a compreender que os momentos formativos podem possibilitar aos professores o reconhecimento de sua douda ignorância, ou seja, da incompletude do conhecimento e da relação contínua entre aquilo que se sabe e aquilo que ainda precisa ser conhecido. Diante dessa perspectiva, investir na formação docente significa abrir-se à tradução de múltiplas experiências e reconhecer que a construção do conhecimento é sempre provisória e em movimento. Nesse sentido, a escola se torna um espaço propício à criação de novas possibilidades, apostando no "ainda não", aquilo que ainda não existe plenamente, mas que já anuncia sinais de futuro. Essa compreensão articula-se à reflexão de Pimenta (2006), ao afirmar que a emancipação das formas de dominação que afetam o pensamento e a prática docente não se dá de maneira espontânea, mas se constrói em processos contínuos de descoberta e transformação das práticas cotidianas. Assim, investir na formação contínua dos profissionais

da educação é fundamental para que possam compreender os condicionantes sociais e institucionais de sua prática e agir de forma crítica e transformadora diante deles.

As teorizações aqui anunciadas nos levam a defender a escola como *zonas libertárias*, ou seja, um lugar que se abre para o novo, que propõe outras maneiras de existir e de se relacionar com o outro, desconstruindo as desigualdades por meio de uma *justiça cognitiva global*, reconhecendo e legitimando múltiplas culturas.

4 A PRODUÇÃO DOS DADOS POR MEIO DE PRESSUPOSTOS QUALITATIVOS E DA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA

Figura 5 – Caminhos da escola



Fonte: arquivo da pesquisadora (2024).

A metodologia permite explicitar o percurso seguido para a construção dos dados. É explicada por Minayo (2002, p. 16), como o “[...] caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”, ou seja, do itinerário adotado para conhecer o campo investigado e constituir as informações necessárias. A imagem apresentada em epígrafe foi produzida por um aluno do 5º ano do ensino fundamental I e representa simbolicamente o trajeto percorrido pelos estudantes até a escola, inspirando-nos a enunciar o percurso adotado para a produção dos dados que sustentam a dissertação e o produto educacional.

O delineamento da metodologia nos permite refletir que os programas de pós-graduação profissionais se constituem em espaços privilegiados para o professor vivenciar processos de formação continuada, pois a pesquisa propicia “[...] novos olhares e esforços na construção de estratégias formativas inovadoras, capazes de agregar potência e compromisso no cenário das formações dos profissionais da Educação Básica” (Campos; Guerius, 2017, p. 37). Com isso o professor tem a oportunidade de construir novas relações com a docência, por intermédio do conhecimento, o que permite a reflexão crítica sobre as práticas educativas.

Como anunciado neste estudo, buscamos mediar processos de formação continuada com a equipe de gestão escolar de uma unidade de ensino da Rede Municipal de Vila Velha/ES visando a fortalecer os saberes-fazeres dos professores e os processos de inclusão de estudantes apoiados pela educação especial no trabalho pedagógico da classe comum. Diante disso, emerge a necessidade de desenhar o caminho metodológico para o alcance do objetivo apresentado.

Com esse intuito, organizamos este capítulo com os pressupostos da pesquisa qualitativa, a base teórico-metodológica que dá embasamento à pesquisa-ação colaborativo-crítica e diz respeito aos procedimentos para a produção dos dados. Em consonância com o regimento do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação do qual fazemos parte, buscamos produzir esses movimentos a partir dos pressupostos da pesquisa implicada/engajada, o que favorece a constituição da dissertação e do produto educacional.

4.1 OS PRESSUPOSTOS DA PESQUISA QUALITATIVA E DA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA

Minayo (2002, p. 17) entende a pesquisa como “[...] a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade”. Assim, defende que ela propicia a atualização da realidade do mundo e das atividades de ensino. Para a autora, a pesquisa se dá na relação entre pensamento e ação, com o intuito de resolver questões que emergem a partir da observação dos fenômenos da vida cotidiana.

Dentro desse processo de entendimento dos fenômenos naturais, a Ciência Moderna se desenvolveu e se utilizou de pressupostos teórico-metodológicos apoiados no tripé: observação-experimentação-mensuração. Esse paradigma é denominado de Positivista e se fundamenta em uma abordagem quantitativa que objetiva mensurar, tipificar e classificar os objetos analisados.

Com o desenvolvimento das Ciências Sociais, a partir do século XIX, a pesquisa convencional passa a ser questionada, tendo em vista vários estudos revelarem que a fenomenalidade humana não dava conta de ser entendida por métodos e técnicas tradicionais, devendo procurar alternativas epistemológicas que levassem em consideração o humano em sua totalidade, ou seja, o contexto histórico-cultural a que ele pertence. Dessa forma, foram desenvolvidos pressupostos que passaram a sustentar a pesquisa qualitativa que, segundo Minayo (2002, p. 21-22),

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Nessa direção, a pesquisa qualitativa se tornou uma alternativa para a produção de dados em Ciências Sociais, na medida em que “[...] propicia ao pesquisador ‘colocar-se no papel do outro’, ou seja, compreender a realidade pela visão dos pesquisados como forma de aproximação entre a vida e o que vai ser investigado” (Zanette, 2017, p.153).

Na educação, as abordagens qualitativas permitiram ao pesquisador se colocar mais próximo da realidade estudada, pois esse tipo de investigação possibilita que as informações subjetivas (como perspectivas de vida, dúvidas e angústias) sejam colocadas em análise por meio de diálogos que propiciam processos reflexivos sobre a realidade estudada. Não se trata de um processo mecânico, linear e previsível, mas dinâmico, histórico e complexo (Ghedin; Franco, 2011).

Dentre as possibilidades metodológicas para compreender o fenômeno educativo, optamos pela pesquisa-ação colaborativo-crítica, por acreditarmos que o método pode se constituir em “[...] um olhar crítico (mas também propositivo) e em linhas de pensamento que não naturalizam o fracasso do humano e da sociedade” (Jesus; Vieira; Effgen, 2014, p. 775). Como afirma Thiollent (1986, p. 14):

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Franco e Betti (2018) argumentam que, apesar das muitas denominações e conceitos para esse método de pesquisa, atualmente, não podemos entendê-la como um agregado de técnicas oriundas da pesquisa social. Embora haja uma abrangência epistemológica, a pesquisa-ação se constitui em uma prática investigativa “[...] que tem como pressuposto essencial a concomitância entre pesquisa e ação e a imbricação fundamental entre pesquisador e práticos, na perspectiva de formação dos sujeitos que dela participam” (Franco; Betti, 2018, p. 16).

Dessa maneira, a pesquisa-ação rompe com os modelos cartesianos de compreensão da realidade, já que não se sustenta em critérios burocráticos que buscam extrair de situações concretas um simples levantamento de dados que são analisados por meio de critérios objetivos. Essa prática investigativa exige que o pesquisador possua uma postura ativa diante dos sujeitos da prática, por sua vez envolvidos em suas tensões cotidianas.

Jesus (2008) destaca que, tradicionalmente, as pesquisas em educação não vêm construindo um diálogo com a escola, assim os resultados se tornam artificiais aos docentes e pouco contribuindo para a transformação da realidade educativa. Para a autora, “[...] temos caído mais na armadilha de falar da/sobre a escola. Não temos sido seus interlocutores, mas, muitas vezes, seus críticos ferozes” (Jesus, 2008, p. 141). Dentro da perspectiva da educação especial, essa tensão é ainda mais presente, já que os estigmas em relação às pessoas com deficiências persistem, exigindo dos profissionais da educação uma postura inclusiva diante dos desafios dessa modalidade de ensino.

Pensar assim a tensão entre a pesquisa e a realidade educacional cotidiana nos leva a propor, como uma possível contribuição aos processos de construção de conhecimento na área da educação especial e particularmente sobre a formação do educador, a abordagem da pesquisa-ação em uma perspectiva colaborativo-crítica [...] (Jesus, 2008, p. 142).

A autora chama a atenção para as várias perspectivas teóricas da pesquisa-ação. Podemos dizer da pesquisa-ação diagnóstica, da participativa, da empírica, da experimental, dentre outras. Neste estudo de mestrado, optamos pela pesquisa-ação colaborativo-crítica pelas justificativas que seguem. A *pesquisa* assume a função de possibilitar a compreensão da realidade social que emerge da problematização dos fenômenos educativos. A *ação* dá conta dos movimentos necessários à busca de novas/outras alternativas para a prática educativa. São ações mediadas pela ação do pesquisador e dos participantes da investigação implicados na resolução das problemáticas. Nessa proposta, a colaboração e a criticidade também ganham destaque. A *colaboração* faz referência ao esforço conjunto/coletivo e a *crítica*, ao processo de conexões e reflexões que os pesquisadores coletivos fazem ao longo do processo, por meio de diálogos intersubjetivos em estreita relação com os contextos políticos e sociais dos quais fazem parte (Ghidini, 2020).

Partindo dos pressupostos dessa ação investigativa, acreditamos que os estudos de Santos (2018) contribuem para o entendimento do contexto histórico desta pesquisa. O autor afirma que, no mundo atual, existem dois tipos de Epistemologias: a do Norte e a do Sul. As Epistemologias do Norte têm como um dos seus expoentes a Ciência Moderna que impõe a sua visão de mundo como verdadeira, por meio técnicas e métodos próprios que lhes dão validade. Segundo Santos (2018), essa perspectiva foi difundida pelo sistema capitalista, colonialista e patriarcal. Diante disso, o autor entende que, quando nos referimos a Epistemologias do Norte, não estamos retratando precisamente uma posição geográfica, mas modos dominantes de pensar

que invadem o imaginário coletivo e povoam o cotidiano, estabelecendo uma relação de superioridade e de inferioridade entre os cenários sociais e pessoais.

Já as Epistemologias do Sul, “[...] são um conjunto de procedimentos que visam reconhecer e validar o conhecimento produzido, ou a produzir, por aqueles que têm sofrido sistematicamente as injustiças, a opressão, a dominação, a exclusão [...]” (Santos, 2018, p. 24). Diante disso, métodos, como a pesquisa-ação colaborativo-crítica, possibilitam ao pesquisador engendrar a produção de conhecimentos que respondem às demandas de grupos sociais marginalizados tornados invisíveis pelo que o autor denominou de Epistemologias do Norte.

Quando analisamos os sistemas educativos à luz da perspectiva de Santos (2018), entendemos o quanto é imprescindível “[...] repensar o currículo, as práticas pedagógicas e a própria avaliação da aprendizagem, urgentemente, para resgatarmos o princípio básico da escola: a aprendizagem de todos [...]” (Jesus; Vieira; Effgen, 2014, p. 776). Essas práticas estão, muitas vezes, cheias de princípios que não correspondem às necessidades de docentes e discentes, principalmente, aqueles apoiados pela educação especial, historicamente alijados dos processos de escolarização.

Quando sugerimos a investigação com base nos princípios da pesquisa-ação colaborativo-crítica, estamos propondo a transformação de uma consciência ingênua para uma consciência crítica (Franco, 2016) dos sujeitos que lidam com a prática educativa para que encontrem sentido no seu fazer cotidiano e tenham seus saberes reconhecidos no contexto social. Valendo-se das análises de Santos (2007), concordamos com Jesus, Vieira e Effgen (2014, p. 776) quando afirmam que:

[...] para a composição desses pensamentos alternativos, é preciso implementar políticas sociais comprometidas com a constituição de uma justiça social global, visando à garantia dos direitos sociais, bem como de uma justiça cognitiva global comprometida com a validação de todos os saberes (sem hierarquias), pois muitas maneiras de produzir conhecimentos e experiências—muitas—apontando possibilidades de transformação da realidade social—são diariamente sufocadas e desacreditadas pela racionalidade técnico-instrumental que valoriza o individualismo exacerbado, a competição entre as pessoas e a manutenção do status social dos grupos privilegiados.

O modo de conceber a realidade social pelas Epistemologias do Norte produziu a ideia de que há uma separação entre aqueles que produzem conhecimentos e outros que os colocam em prática, fomentando a desconexão entre teoria e prática que Franco (2016, p. 523) denomina de “saber pedagógico colonizado”. Trata-se de “[...] saberes construídos por outros e que não

fazem sentido à prática do professor, mas que mesmo assim são utilizados para referendar procedimentos e ações didáticos pedagógicas”.

Entendemos que Franco, ao defender os pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica, aproxima-se de Santos (2018), quando o teórico enfatiza a existência das Epistemologias do Norte e do Sul, convidando-nos a explorar procedimentos investigativos capazes de visibilizar vozes de grupos excluídos e compor com eles alternativas para os desafios da vida cotidiana.

Nesse contexto, a pesquisa-ação colaborativo-crítica se coloca como uma alternativa, porque possui um caráter formativo e emancipatório. Em nosso entendimento, ela se apresenta como uma Epistemologia do Sul, uma vez que cria um “[...] conjunto de movimentos, de ações coletivas de populações que lutam contra as formas de opressão, exploração e discriminação [...]” (Santos, 2018, p. 25).

Assim, em pesquisa-ação colaborativo-crítica, movimentos que articulam a escola e as universidades se mostram importantes, porque, além de contribuir com a formação inicial dos professores, podem fomentar ações que influenciam a formação continuada. Como defendem Jesus (2008), Jesus, Vieira e Effgen (2014) e Franco (2016), as pesquisas em instituições educativas devem ser realizadas “com” os docentes e não “para” / “sobre” eles para que se constituam emancipatórias, incorporando uma crítica social.

A pesquisa-ação colaborativo-crítica exige uma nova postura do pesquisador que precisa mergulhar no contexto analisado, indo além do observado. Desse modo, é importante que ele estabeleça uma escuta sensível e de identificação com os sujeitos da prática, dispondo o seu conhecimento a serviço das resoluções de problemáticas que podem ser comuns a vários grupos (Barbier, 1985)

Essa ação conjunta entre pesquisadores e sujeitos da prática permite o engajamento mútuo em um processo de “[...] aprender-ensinar; de estranhar e compreender” (Franco, 2016, p. 516), contexto que Barbier (2004) denomina de abordagem em espiral, ao considerar a realidade como um processo dialético retroalimentado por meio do processo de reflexão-ação-reflexão. Portanto, em pesquisa-ação colaborativo-crítica, a investigação não nasce pronta, mas é construída em meio à problemática que é identificada pelo grupo. Nesse sentido, “[...] a pesquisa-ação reconhece a potência da ação grupal como uma possibilidade de reinvenção de ações, de pensamentos e de saberes-fazeres, além da superação que parecem intransponíveis” (Jesus; Vieira; Effgen, 2014, p.780).

No decurso da pesquisa, os sujeitos participantes vão entendendo uma outra maneira de estar na profissão, produzindo rupturas cognitivas (Franco, 2016, p. 515), o que o permite

entender, pela via do conhecimento, a historicidade e a complexidade de suas práticas. Essa consciência pode contribuir para a transformação de contextos mais amplos, como políticas educacionais, muitas vezes construídas à revelia dos interesses dos profissionais da educação.

A pesquisa-ação emancipatória, em última instância, busca mudanças em termos de justiça social e opera numa escala mais ampla. Sua perspectiva emancipatória toma diferentes configurações segundo as situações e análises dos grupos, bem como em suas ênfases mais ou menos voltadas para o local e global (Jesus, 2008, p.150).

Esse percurso, entretanto, não é linear, mas exige parcimônia do pesquisador ao entrar no cotidiano da escola. A pesquisa-ação colaborativo-crítica não é um método milagroso que apresenta um resultado finalizado; ao contrário, é construída/concebida em processo, porque “[...] as mudanças, muitas vezes, nem sempre se constituem de forma imediata e envolvem todas as pessoas do mesmo modo e com a mesma intensidade” (Jesus; Vieira; Effgen, 2014, p. 782).

Esse pensamento imediatista se constitui em uma Epistemologia do Norte, pois, para validar os conhecimentos, exige que ele seja mensurado, quantificado e medido. A pesquisa-ação colaborativo-crítica insurge como uma Epistemologia do Sul, porque se propõe a produção e a propagação de alternativas, olhares e conhecimento para a escola, mostrando-se uma racionalidade insurgente.

4.2 O PLANEJAMENTO DO PERCURSO METODOLÓGICO PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS DA DISSERTAÇÃO/PRODUTO EDUCACIONAL

A pesquisa-ação colaborativo-crítica, ao se afastar de métodos investigativos tradicionais, não deixa de produzir Ciência. Busca se constituir uma base teórico-metodológica, com técnicas e métodos diferenciados e com vistas a conhecer/intervir na realidade pesquisada. De acordo com Thiollent (1985, p.14), com a pesquisa-ação, “[...] sem abandonar o espírito científico, podemos conceber os dispositivos da justiça social com base empírica nos quais, em vez de separação, haja um espírito de co-participação dos pesquisadores e das pessoas implicadas no problema da investigação”. Diante do panorama anunciado, apresentamos o esquema adotado para a produção dos dados da pesquisa.

Figura 6 – Esquema com o passo a passo para a produção de dados



Fonte: Organização da pesquisadora (2024).

O primeiro passo consistiu no pedido de autorização à Rede Municipal de Vila Velha/ES. Protocolamos um ofício com as assinaturas da pesquisadora e do orientador e anexamos o projeto para análise e anuência. Em 25 de julho de 2023, o profissional responsável pela Gerência de Ensino Municipal de Educação autorizou a pesquisa. Com isso passamos para o **segundo passo** da investigação: a anuência da escola.

No dia seguinte, procuramos a gestão da escola para apresentar a proposta e solicitar permissão para a produção dos dados, que foi concedida após a leitura e discussão do projeto. Em 21 de fevereiro de 2024, voltamos à escola para acertar os detalhes para o início da produção dos dados. Nesse dia, conversamos com a diretora da escola sobre a realização dos encontros formativos. A responsável pela unidade de ensino, ao recorrer ao calendário escolar, identificou quatro datas possíveis: 5-3, 3-4, 16-5 e 19-6-2024. Assim, acordamos que a primeira reunião seria com o trio gestor e que as temáticas trabalhadas nas formações seguintes seriam escolhidas pelos professores.

O terceiro passo se concentrou na solicitação à Secretaria Municipal de Vila Velha/ES dos seguintes documentos: a) diretrizes adotadas para a Educação Municipal; b) documentos orientadores das políticas da educação especial; c) política de formação continuada de professores. Buscamos compreender a educação especial, com destaque para a relação da classe

de aula comum com o atendimento educacional especializado e o papel da formação continuada nos contextos escolares. Além disso, levantamos dados como: a) composição do Núcleo de Educação Especial; b) número de estudantes apoiados pela modalidade de ensino; c) quantitativo de professores especializados e assistentes de apoio escolar; d) salas de recursos multifuncionais, dentre outras informações. Com o acesso aos documentos solicitados, procedemos ao estudo/análise desse material.

Concomitantemente à consulta documental, temos o *quarto passo* que se realizou por meio de uma reunião/formação com a equipe gestora –diretora, pedagoga e coordenador de turno. Nesse encontro, iniciamos o primeiro processo formativo, oportunidade que nos permitiu refletir sobre as implicações do trio gestor com a educação especial. Esse movimento dialógico com esse segmento nos trouxe à lembrança as teorizações de Toyllent (1985, p. 51) quando problematiza: “[...] na pesquisa-ação, a concretização do tema e seu desdobramento em problemas a serem detalhadamente pesquisados são realizados a partir de um processo de discussão com os participantes”.

Diante disso, nosso objetivo se concentrou em lançar à equipe gestora a seguinte pergunta: “[...] que processos de formação continuada a equipe de gestão escolar pode planejar/mediar com os professores para fortalecer a inclusão de estudantes apoiados pela educação especial no trabalho pedagógico da unidade de ensino pesquisada?”.

Nessa reunião, destacamos que a formação, organizada pela equipe de gestão e acompanhada pela pesquisadora, tinha o objetivo de problematizar/refletir sobre problemas teórico-práticos, a partir da temática proposta, mas também buscar mediação teórico-conceitual para dar embasamento às questões debatidas, porque, conforme argumenta Toyllent (1985, p. 55), “[...] o papel da teoria consiste em gerar ideias, hipóteses ou diretrizes para orientar a pesquisa e as interpretações”.

Para a sistematização dos momentos de formação, a equipe gestora promoveu um levantamento com os participantes da investigação das demandas relativas à educação especial na premissa de buscar novas/outras possibilidades para a temática analisada. Ficaram estabelecidos com a equipe de gestão os seguintes encaminhamentos: a) a formação seria realizada na própria unidade de ensino, em parceria com o Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGPE/CE/UFES) e instituições parceiras; b) para os encontros, seria necessário um local acessível; c) o horário das formações compreenderiam das 10h às 11h30min. Além disso, ficou acordada a importância de contar com a colaboração de profissionais-pesquisadores que fazem interlocuções com as

temáticas levantadas pelos professores e também que a coordenação do PGPE/CE/UFES se encarregaria da certificação dos envolvidos.

O *quinto passo* consistiu na organização/vivência dos encontros formativos promovidos pelo trio gestor. Nessas formações, convidamos profissionais da educação que pesquisam as temáticas levantadas pelos professores e que possuem envolvimento direto com a educação básica, proporcionando um diálogo alinhado às demandas da escola. As temáticas e as datas dos encontros formativos estão expressas no Quadro nº 2.

Quadro 2 – Organização dos momentos de formação com a escola

DATA DO ENCONTRO	TEMÁTICA DISCUTIDA	PROFESSOR/A CONVIDADO/A
5-3-2024	Reunião-formativa com a equipe gestora para reflexões sobre a gestão da educação especial e a formação de professores	Professora. mestranda Juliana Sousa Elias Professor Dr. Alexandre Braga Vieira
3-4-2024	O processo de alfabetização de crianças com deficiências no ensino fundamental	Professora Ms. Guida Mesquisa Pedagoga da Rede Municipal de Educação de Vitória/ES
16-5-2024	Avaliação no contexto da educação especial	Professor Dr. Alexandre Braga Vieira Universidade Federal do Espírito Santo
19-6-2024	Articulação entre a educação especial e o ensino comum	Professora Dra. Daniella Côrtes P. Borges Secretaria Municipal de Vila Velha/ES Núcleo de Educação Especial

Fonte: Organização da pesquisadora (2024).

O *sexto passo* foi delineado a partir dos diálogos entre a pesquisadora e o orientador da pesquisa. Ao final do primeiro encontro formativo, compreendeu-se a importância de dar continuidade ao processo, considerando que um único encontro não seria suficiente para esgotar o tema. Assim, ficou acordado que a pesquisadora manteria o diálogo com a escola, retornando após cada formação para escutar os profissionais e aprofundar as reflexões iniciadas em grupo.

Como afirma Barbier (2004), trabalhar com a pesquisa-ação requer abertura para compreender como o caminho metodológico vai se desenhando. É importante ter planejamento, mas flexível, aberto, atendo às pistas que o campo de pesquisa vai acenando. É preciso saber escutar, ou melhor, lançar uma escuta sensível para capturar o problema de pesquisa, mas também os arranjos necessários à produção de dados para responder.

Com essa linha de pensamento, no intervalo entre um encontro formativo a outro, retornamos à escola para dialogar com os professores durante os horários de planejamento sobre o debate disparado pelo encontro formativo. Na Rede Municipal de Vila Velha/ES, os professores cumprem uma carga horária semanal de 25 horas, das quais 20 são destinadas ao trabalho direto com os estudantes e cinco horas ao planejamento pedagógico. Esse planejamento ocorre de forma distribuída ao longo da semana, com um ou dois professores de disciplinas específicas se dedicando a essa atividade em dias determinados.

Dentro dessa dinâmica, passamos a dialogar com os professores sobre a alfabetização, a avaliação e a articulação da educação especial com o ensino comum – temáticas que sustentaram os processos formativos. Além disso, esse retorno à escola nos permitiu identificar pontos fortes e fragilidades do processo formativo, além de acompanhar o adensamento teórico-prático promovido pelas formações. Voltar à unidade de ensino depois de cada encontro nos ajudou a perceber como a pesquisa-ação colaborativo-crítica produzia movimentos na escola e contribuía no aprofundamento dos saberes-fazer docentes, levando os professores a refletir sobre os desafios e avanços nos processos de escolarização dos estudantes apoiados pela educação especial na escola pesquisada.

Por último, temos o *sétimo passo*: a elaboração do produto educacional. Em atendimento ao regimento do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, além da dissertação, para obtenção do título de Mestra em Educação, é necessária a elaboração/defesa de um Produto Educacional. Para este estudo de mestrado, temos um caderno que apresenta a sistematização/realização do processo de formação vivido com os profissionais envolvidos na pesquisa. A intenção é que a dinâmica formativa possa servir de subsídio para outras unidades de ensino, respeitadas as devidas adequações às realidades educacionais que se interessarem pela proposta de formação apresentada.

Por meio desse produto educacional, defendemos que as propostas de formação continuada sejam realizadas em contexto, partindo da realidade da comunidade escolar. Para isso, os professores precisam ser escutados e necessitam de mais tempo destinado ao planejamento/formação, tendo em vista possibilitar o diálogo entre pares e o desenvolvimento de trabalhos significativos para os docentes.

Nesse sentido, acreditamos que os espaços e tempos dedicados ao planejamento/formação devam ser potencializados na escola, tendo a equipe gestora o compromisso de desenvolver uma “[...] escuta sensível” (Barbier, 2004) para as demandas dos professores com o intuito de articular teoria e prática na busca por novos/outros possíveis para

prover a inclusão dos alunos no trabalho pedagógico da classe comum. Esse processo favorece a construção de caminhos que respondem de forma mais efetiva aos desafios presentes no ambiente escolar, promovendo ações pedagógicas mais alinhadas às necessidades da escola.

4.3 O CAMPO DE PESQUISA: UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE VILA VELHA/ES

A pesquisa foi desenvolvida em uma unidade de ensino da Rede Municipal de Vila Velha/ES, cuja escolha se justificou pela matrícula de estudantes apoiados pela educação especial, existência de profissionais especializados na modalidade de ensino, instalação de uma sala de recursos multifuncionais, professores do ensino comum com demandas formativas sobre a escolarização do alunado mencionado e o fato de termos atuado como coordenadora disciplinar na escola por sete anos.

Durante esses sete anos, tivemos a oportunidade de trabalhar nos três turnos de funcionamento da escola, adquirindo conhecimentos sobre a dinâmica da instituição. Para conduzir a investigação com dedicação e profundidade, solicitamos licença sem vencimentos com o objetivo de analisar com mais profundidade o objeto de estudo elencado.

Em meio à dinâmica organizativa dos turnos, percebemos a importância do trabalho coletivo, principalmente, do trio gestor – diretor-pedagogo-coordenador de turno – na articulação de práticas pedagógicas que promovessem a mobilização dos segmentos escolares em torno de questões pertinentes à educação especial, como: avaliação, currículo, planejamento, formação, processos de ensino-aprendizagem, articulação entre os professores de classe comum e professores da educação especial e vinculação do atendimento educacional especializado às necessidades educativas dos estudantes.

A Prefeitura Municipal de Vila Velha organiza o município em cinco regiões. A pesquisa foi efetuada em uma escola da Região III, em um bairro marcado por expressiva vulnerabilidade social. A escola é tradicional na comunidade. Foi inaugurada na década de 1930 e administrada pelo Governo Estadual até 2006, quando foi municipalizada.

As instalações da escola são antigas. A unidade de ensino está localizada em uma rua com muitas casas e um campo de futebol, conhecido na redondeza por organizar eventos esportivos e ofertar uma escolinha de futebol. Grande parte dos estudantes mora nas imediações, porém não é incomum o recebimento de alunos de localidades vizinhas. O espaço

físico é distribuído em dois pavimentos: o andar térreo e o primeiro andar. Além disso, possui um anexo.

Quadro 3 – Espaços físicos da escola

Caracterização do Espaço Físico da Escola	
1º Pavimento	Uma secretaria; uma sala da direção; uma sala para os professores; um laboratório de informática; um arquivo; uma sala para os pedagogos; uma sala da coordenação; uma biblioteca; um depósito de materiais de limpeza; duas salas de aula; um estacionamento
2º Pavimento	Cinco salas de aula; uma sala da coordenação; um depósito de materiais educativos, equipamentos e insumos de materiais de uso pedagógico
Anexo	Uma cozinha; quatro salas de aula; uma sala de apoio aos professores em atividades diversas; uma sala do AEE; um arquivo; pátio integrado ao refeitório e quadra; dois banheiros para o uso dos estudantes; uma pequena sala para armazenar os materiais para as aulas de Educação Física; espaço para as profissionais da cozinha e auxiliares de serviço geral

Fonte: Organização da pesquisadora (2024).

A seguir, apresenta-se uma imagem da fachada da escola, com o objetivo de ilustrar parte da sua estrutura física.

Figura 7 – Fachada da escola pesquisada



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

A escola funciona em dois turnos: o matutino e o vespertino, com oferta do ensino fundamental I e II. No ano de 2022, as atividades Educação de Jovens e Adultos (EJA), no turno noturno, foram encerradas. Os alunos foram agregados em escolas polo das regiões.

Com o processo de municipalização das escolas estaduais, decidiu-se destinar as unidades de menor porte da região à oferta da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental I. A escola em que desenvolvemos a pesquisa também oferece o 4º e 5º anos no turno vespertino e o 5º ano no matutino e recebe um número significativo de estudantes da comunidade em que está inserida.

Dessa forma, a unidade de ensino organiza suas turmas e horários de entrada e saída da seguinte maneira nos turnos matutino e vespertino:

Quadro 4 – Turmas ofertadas em cada turno e horário de entrada e saída dos estudantes

Turno	Anos escolares atendidos	Níveis de ensino	Horário de entrada e saída
Matutino	Turmas de 5º, 6º ao 9º anos	Ensino Fundamental I e II	7h às 11h30min
Vespertino	Turmas de 4º, 5º, 6º ao 9º anos	Ensino Fundamental I e II	13h às 17h30min

Fonte: Organização da pesquisadora (2024).

A escola conta com um total de 79 profissionais distribuídos entre as funções de diretor, pedagogos, coordenadores, professores do ensino comum, professores de educação especial e assistentes de apoio escolar. É importante destacar que os profissionais que atuam nos turnos matutino e vespertino, embora constem nos quadros de ambos os turnos, não foram contabilizados duas vezes no total de professores. Dentre os 79 profissionais, 49 são estatutários e 30 contratados temporariamente. A maioria possui curso de especialização, enquanto outros concluíram o mestrado ou estão em processo de doutorado.

Quadro 5 – Número de profissionais da escola: turno matutino (continua)

Área	Quantidade	Observação
Diretora	01	
Professor PP – Professor Pedagogo	02	
Professor PC – Professor Coordenador	02	
Professor PE – Educação Especial	07	Um dos profissionais está em desvio de função atuando na área do pedagógico
Professor PA – Séries Iniciais	04	Um dos profissionais está em desvio de função na biblioteca
Professor PB – Arte	01	
Professor PB - Ciências	03	Um dos profissionais está em desvio de função na coordenação

Quadro 5 – Número de profissionais da escola: turno matutino (continua)

Área	Quantidade	Observação
Professor PB – Educação Física	02	
Professor PB – Ensino Religioso	01	
Professor PB- Geografia	02	
Professor PB - História	02	
Professor PB – Língua Estrangeira- Inglês	01	
Professor PB – Língua Estrangeira - Espanhol	01	A profissional está em desvio de função na secretaria devido à extinção da disciplina na Rede
Professor PB- Língua Portuguesa	02	
Professor PB- Matemática	02	
Professor PB – Tecnologias Educacionais	01	
Assistente de Apoio Pedagógico	07	Trabalham no turno matutino e vespertino, uma vez que a carga horária é de 40 horas/ semanais

Fonte: Organização da pesquisadora (2024).

Quadro 6 – Número de profissionais da escola: turno vespertino (continua)

Área	Quantidade	Observação
Diretora	01	
Professor PP – Professor Pedagogo	02	
Professor PC – Professor Coordenador	02	
Professor PE – Educação Especial	07	Um dos profissionais está em desvio de função atuando na área pedagógica
Professor PA – Séries Iniciais	04	Uma das profissionais está em desvio de função na área pedagógica
Professor PB – Arte	02	Uma das profissionais está em desvio de função atuando na área pedagógica
Professor PB - Ciências	03	Uma das profissionais está em desvio de função na biblioteca
Professor PB – Educação Física	02	
Professor PB – Ensino Religioso	01	
Professor PB- Geografia	02	
Professor PB - História	01	
Professor PB – Língua Estrangeira- Inglês	01	
Professor PB – Língua Estrangeira - Espanhol	-----	

Quadro 6 – Número de profissionais da escola: turno vespertino (conclusão)

Área	Quantidade	Observação
Professor PB- Língua Portuguesa	02	
Professor PB- Matemática	03	Uma das profissionais está em desvio de função na coordenação
Professor PB – Tecnologias Educacionais	01	
Assistente de Apoio Pedagógico	07	Trabalham no turno matutino e vespertino, uma vez que a carga horária é de 40 horas/semanais

Fonte: Organização da pesquisadora (2024).

A escola atende a um total de 593 estudantes regularmente matriculados. No turno matutino, estão distribuídos 312 discentes, sendo 33 deles apoiados pela educação especial. Esses estudantes são acompanhados pelos professores da modalidade de ensino que atuam em regime de trabalho colaborativo com os docentes da sala de aula comum. A sala de recursos multifuncionais, que funciona no contraturno, conta com 14 estudantes matriculados, dos quais 10 pertencem à própria unidade escolar e 4 são oriundos de escolas próximas.

No turno vespertino, há 281 estudantes matriculados e 46 fazem parte do alunado apoiados pela educação especial. No turno regular, esses sujeitos também são assistidos pelos professores em atuação na modalidade de ensino, via trabalho colaborativo. Na sala de recursos multifuncionais, 11 discentes fazem parte do atendimento educacional especializado de contraturno, ou seja, no matutino.

4.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Como afirmam Jesus, Vieira, Effgen, (2014), a pesquisa-ação colaborativo-crítica busca suplantiar as posições hierárquicas nos contextos de formação. O que se deseja não é a capacitação dos professores para assumir atividades e conhecimentos preestabelecidos, mas a constituição de profissionais autônomos que refletem sobre suas práticas e trilham novas-outras possibilidades de enfrentamento dos desafios cotidianos.

Assim, o interesse do estudo foi envolver os participantes em todas as fases da pesquisa, assumindo-os como pesquisadores coletivos. Diante disso, a intenção é que a direção escolar, os pedagogos e os coordenadores (equipe gestora) sistematizassem os movimentos de formação (com a colaboração da pesquisadora), envolvendo os professores do ensino comum, os de educação especial e os assistentes de apoio escolar no processo investigativo/formativo.

Optamos por realizar a pesquisa no turno matutino pelos seguintes motivos: a) havia estudantes apoiados pela educação especial; b) a pesquisadora estava de licença sem vencimento no turno matutino, mas se encontrava em suas atividades laborais no período da tarde e da noite; c) havia maior aproximação com os colegas de equipe, uma vez que, nos dois últimos anos antes do início da pesquisa, exercemos a função de coordenadora disciplinar na escola no turno matutino, sendo, portanto, parte do trio gestor.

Dessa forma, os encontros formativos envolveram os seguintes profissionais:

Quadro 7 – Professores, pedagogos, coordenadores de turno e assistente de apoio escolar participantes dos encontros formativos (continua)

Nº	Formação	Escolaridade	Atuação	Tempo de serviço	Vínculo
1	Pedagogia	Pós-Graduação (Stricto sensu)	Diretora	Mais de 20 anos	Efetivo/ Estatutário
2	Pedagogia	Pós- Graduação (Lato sensu)	Pedagogo	Mais de 20 anos	Efetivo/ Estatutário
3	Pedagogia	Pós-Graduação (Lato sensu)	Coordenadora de turno	Entre 10 e 15 anos	Designação temporária
4	Pedagogia	Pós-Graduação (Lato sensu)	Professor Educação Especial Fundamental I e II	Entre 15 e 20 anos	Efetivo/ Estatutário
5	Pedagogia	Pós-Graduação (Lato sensu)	Professora de Educação Especial (Sala de Recursos Multifuncionais)	Entre 15 e 10 anos	Efetivo/ Estatutário
6	Pedagogia	Pós-Graduação (Lato sensu)	Professora Fundamental I (Desvio de Função–Biblioteca)	Entre 15 e 10 anos	Efetivo/ Estatutário
7	Pedagogia	Pós-Graduação (Lato sensu)	Professora Educação Especial Fundamental I	Entre 10 e 15 anos	Efetivo/ Estatutário
8	Pedagogia	Pós-Graduação (Lato sensu)	Professor Educação Especial Fundamental I	Entre 5 e 10 anos	Efetivo/ Estatutário
9	Arte	Pós-Graduação (Latu sensu)	Professor Fundamental I e II	Mais de 20 anos	Efetivo/ Estatutário
10	Assistente de Apoio Escolar	Ensino Médio	Fundamental I e II	Entre 0 e 2 anos	Designação temporária
11	Ciências	Pós-Graduação (Lato sensu)	Professora Fundamental II (Desvio de Função–Coordenação Disciplinar)	Entre 10 e 15 anos	Designação temporária

Quadro 7 – Professores, pedagogos, coordenadores de turno e assistente de apoio escolar participantes dos encontros formativos (conclusão)

Nº	Formação	Escolaridade	Atuação	Tempo de Serviço	Vínculo
12	Educação Física	Pós-Graduação (Lato sensu)	Professora Fundamental I e II	Entre 15 e 20 anos	Efetivo/ Estatutário
13	Filosofia	Pós-Graduação (Stricto sensu)	Coordenador de Turno	Entre 10 e 15 anos	Efetivo/ Estatutário
14	Geografia	Pós-Graduação (Lato sensu)	Professor Fundamental II	Mais de 20 anos	Efetivo/ Estatutário
15	Inglês	Pós-Graduação (Stricto sensu)	Professor Educação Especial Fundamental I e II	Entre 2 e 5 anos	Efetivo/ Estatutário
16	Língua Portuguesa	Pós-Graduação (Lato sensu)	Professora Educação Especial Fundamental II	Entre 15 e 20 anos	Efetivo/ Estatutário
17	Língua Portuguesa	Pós-Graduação (Lato sensu)	Professora Educação Especial Fundamental II	Entre 15 e 20 anos	Efetivo/ Estatutário
18	Matemática	Pós-Graduação (Lato sensu)	Professor Fundamental I	Entre 15 e 20 anos	Efetivo/ Estatutário
19	Tecnologias Educacionais	Pós-Graduação (Lato sensu)	Fundamental I	Entre 15 e 20 anos	Efetivo/ Estatutário

Fonte: Organização da pesquisadora (2024).

Em conformidade com as diretrizes éticas, a pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo – Campus Goiabeiras (Anexo - A) tendo sido aprovada. Como mencionado, todos os envolvidos participaram de forma voluntária e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice - C) em atendimento ao que estabelece a Resolução nº 196/96 (Brasil, 1996).

4.5 O PERÍODO DE PRODUÇÃO DOS DADOS

A produção dos dados ocorreu de março a julho de 2024, conforme cronograma dos encontros formativos já apresentado neste capítulo. Também como anunciado, após as formações, retornávamos à escola, uma vez por semana, em dias alternados, para dialogar com os profissionais envolvidos na pesquisa, com o objetivo de discutir o processo formativo realizado. Esses encontros proporcionaram momentos de reflexão, apontamento de possíveis soluções e identificação de demandas para as formações seguintes.

Em dezembro de 2024, retornamos à escola para conversar com o trio gestor, a fim de compreender quais foram os movimentos gerados pela pesquisa na escola, sempre em consonância com a perspectiva dialógica proposta por Barbier (2004). Para o autor, a pesquisa deve ser compreendida como um processo interativo e reflexivo, que “[...] visa à mudança de atitudes, de práticas, de situações, de condições, de produtos, de discursos, em função de um projeto-alvo que exprime sempre um sistema de valores, uma filosofia de vida, individual e coletiva, suposta melhor do que preside a ordem estabelecida” (Barbier, 2004, p. 106).

4.6. INSTRUMENTOS DE REGISTRO DE DADOS

Conforme analisa Jesus (2008), as técnicas e os métodos utilizados na pesquisa-ação colaborativo-crítica têm como objetivo adentrar na totalidade do grupo, entendendo sua dinâmica interna. Para tanto, todo o processo investigativo necessitava ser registrado. Sobre os instrumentos de registro dos dados, assim afirma a autora:

Quase todas as técnicas usuais em ciências sociais são suscetíveis de serem empregadas numa pesquisa-ação, mas essas, via de regra, são mais interativas e implicativas, com ênfase na observação participante, no diário de itinerância, e no acompanhamento-mudança em fluxos contínuos de participação grupal (Jesus, 2008, p. 155).

Essas premissas são utilizadas como estratégia no processo investigativo, portanto requerem o uso de instrumentos de registro adequados aos procedimentos adotados na pesquisa. Para o registro dos dados, utilizamos como instrumentos: o diário de campo, uma filmadora e um celular, com o intuito de permitir à pesquisadora visitar a pesquisa, captar momentos significativos e refletir sobre aspectos que, porventura, pudessem passar despercebidos.

Diário de campo:

O diário de campo, como destaca Minayo (2002), é um “amigo silencioso”, pois podemos, por meio dele, registrar inquietações, questionamentos, dúvidas e *insights* que podem surgir durante a pesquisa. Sobre essa forma de registro, a autora, faz a seguinte ponderação:

O diário de campo é pessoal e intransferível. Sobre ele o pesquisador se debruça no intuito de construir detalhes que no seu somatório vai congrega os diferentes momentos da pesquisa. Demanda um uso sistemático que se estende desde o primeiro momento da ida ao campo até a fase final da investigação. Quanto mais rico for em anotações essas anotações esse diário, maior será o auxílio que oferecerá à descrição e à análise do objeto estudado (Minayo, 2002, p. 63- 64).

O diário de campo foi utilizado em todas as fases da pesquisa, abrangendo os períodos de formação, os diálogos desenvolvidos após os encontros, os momentos informais (como o recreio) e as observações do cotidiano escolar. Além disso, registramos reflexões e dúvidas, sempre com o objetivo de ancorar os dados obtidos nos referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa. No capítulo de análise dos dados, apresentamos algumas das reflexões registradas no diário de campo para que os leitores venham a compreender o estudo em detalhes.

Filmadora

Durante a pesquisa, utilizamos a filmadora nos processos de formação continuada, com o objetivo de registrar cada encontro, assim como captar interações entre os participantes e documentar as discussões/reflexões levantadas durante as dinâmicas formativas. Esse recurso permitiu que analisássemos com mais profundidade a formação desenvolvida, revisitando os registros para identificar nuances que poderiam passar despercebidas no momento da observação direta.

Além disso, os vídeos serviram como material de apoio para a análise dos dados, possibilitando uma compreensão mais detalhada das trocas entre os profissionais envolvidos. Dessa forma, pudemos observar não apenas os discursos expressos verbalmente, mas também gestos, reações e dinâmicas de participação nos encontros.

Vale destacar que todas as gravações foram realizadas com o consentimento dos participantes, garantindo o respeito às questões éticas e à privacidade dos envolvidos. O uso desse recurso audiovisual foi essencial para refletirmos sobre os impactos da formação continuada e para embasar as discussões teóricas que fundamentam a pesquisa.

Celular

Foi utilizado para a gravação de áudios e tirar fotografias. A gravação de áudio constituiu-se como um recurso complementar à pesquisa, permitindo registrar falas, discussões e reflexões compartilhadas durante os momentos formativos e nas reflexões feitas após as formações, a fim de identificar os aspectos considerados positivos ou negativos e as demandas para as futuras formações. Esse instrumento possibilitou uma captação mais detalhada das interações verbais, garantindo que nenhum dado se perdesse durante as análises. Além disso, o áudio gravado facilitou a transcrição de trechos relevantes, contribuindo para a interpretação dos discursos e para o embasamento das reflexões teóricas.

Além da captação de áudio, o dispositivo também foi utilizado para tirar fotografias, registrando aspectos visuais dos encontros e materiais utilizados nas formações. Esses registros visuais ajudaram a complementar as análises, possibilitando uma melhor contextualização dos cenários e das práticas observadas.

De acordo com Bardin (2011), a utilização de múltiplos instrumentos na coleta de dados enriquece a pesquisa, pois permite ao investigador acessar diversas dimensões da realidade estudada, cruzando informações obtidas por diferentes meios para construir uma análise mais completa e fundamentada. Dessa forma, a combinação de registros audiovisuais, anotações no diário de campo e interação direta com os participantes potencializou a qualidade da investigação, permitindo um olhar mais aprofundado sobre os processos formativos.

4.7 ORGANIZAÇÃO, CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

De posse dos dados produzidos nas três grandes frentes da pesquisa, ou seja, a consulta documental, o planejamento/execução da formação em contexto e o retorno da pesquisadora à escola, todo o material armazenado no diário de campo, nos documentos, nas filmagens, nas gravações de áudio e nas fotografias passou a ser organizado para análise.

Dessa forma, trabalhamos com alguns procedimentos para o tratamento do material produzido pela pesquisa na escola. As formações gravadas foram transcritas, assim como os áudios. Esses dados se juntaram aos documentos e aos registros do diário de campo. Inicialmente, procedemos a uma leitura de todo o material para reacender nossa memória sobre o processo vivido e a análise mais detida de todo o material que tínhamos. Em seguida, fizemos uma leitura mais minuciosa, separando o material que respondia aos objetivos do estudo de outros que seriam armazenados para futuros artigos.

O material produzido e selecionado para a pesquisa foi organizado em categorias que traziam informações capazes de nos ajudar a responder ao objetivo geral – coordenar, com a equipe de gestão de uma escola da Rede Municipal de Vila Velha/ES, processos de formação continuada visando a fortalecer os saberes-fazeres dos profissionais da educação em atuação na unidade de ensino e a inclusão dos estudantes público da educação especial no trabalho pedagógico.

Além disso, ajudou-nos a dialogar com cada objetivo específico, quais sejam: a) analisar a política de Educação Especial da Rede Municipal de Vila Velha/ES para compreender as orientações político-pedagógicas direcionadas à inclusão dos estudantes apoiados pela modalidade de ensino nas escolas comuns; b) refletir sobre a gestão dos processos de inclusão

dos mencionados na escola pesquisada e promover um levantamento de temáticas que os professores consideram relevantes aprofundar em momentos de formação continuada; c) planejar e mediar, com a equipe de gestão da escola, processos formativos considerando as temáticas apontadas pelos professores na relação teoria e prática e a busca por novas-outras possibilidades de trabalho pedagógico, a partir dos processos de ação-reflexão-ação desencadeados pela formação em contexto; d) elaborar, como produto educacional, um material sistematizador do processo de formação continuada coordenado pela equipe de gestão da escola.

Uma vez organizados e categorizados, os dados passaram por nossa reflexão crítica e recorreremos aos aportes teóricos adotados pela dissertação/produto educacional e à revisão de literatura para fomentar reflexões que desvelassem os movimentos produzidos pelo trio gestor com apoio, com vistas a fomentar oportunidades de formação continuada em contexto para que professores do ensino comum, de educação especial e assistentes de apoio ampliassem seus saberes-fazer e fortalecessem as práticas pedagógicas no tocante à inclusão de estudantes apoiados pela educação especial na escola que acolheu o estudo.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Figura 8 – A biblioteca como espaço formativo



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

A imagem retrata a biblioteca da escola investigada vista sob a ótica de um aluno apoiado pela educação especial, matriculado no 9º ano do ensino fundamental e diagnosticado com autismo. Esse ambiente, cuidadosamente organizado pela equipe gestora, transformou-se em um local de reflexão, diálogo e troca de experiências, acolhendo angústias e o fomento de novas ideias, pois foi nele que os momentos formativos foram realizados por este estudo de mestrado.

Diante disso, neste capítulo, trazemos a análise dos dados, com vistas a destacar o processo de formação continuada coordenado pela pesquisadora em parceria com a equipe gestora. As ações formativas objetivaram fortalecer os saberes-fazeres dos professores, pedagogos, coordenadores de turno e da direção escolar no intuito de ampliar as possibilidades de inclusão dos alunos apoiados pela educação especial no trabalho pedagógico realizado na classe comum com apoio do atendimento educacional especializado.

Com o intuito de proporcionar ao leitor uma compreensão detalhada da análise dos dados, estruturamos o capítulo da seguinte forma: a) reflexão crítica sobre a Política de Educação Especial da Rede Municipal de Vila Velha/ES; b) problematização da gestão dos processos de inclusão dos estudantes apoiados pela educação especial na escola investigada; c) apresentação do levantamento das temáticas que os professores consideram relevantes para aprofundamento nos momentos de formação continuada, do planejamento e da mediação dos processos formativos; d) retorno da pesquisadora à escola após os encontros formativos; e)

apresentação do produto educacional. Essa organização busca oferecer uma visão abrangente e articulada dos objetivos que compõem a pesquisa e suas contribuições para o contexto escolar investigado.

5.1 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA REDE MUNICIPAL DE VILA VELHA/ES

Para entrarmos na Política de Educação Especial implementada pela municipalidade, vamos conhecer, inicialmente, a cidade de Vila Velha/ES.

- **Breve histórico da cidade de Vila Velha/ES**

O presente estudo de mestrado foi conduzido na Rede Municipal de Vila Velha/ES, localizada na Região Metropolitana da Grande Vitória, Estado do Espírito Santo. A cidade foi fundada em 23 de maio de 1535, no contexto da colonização do Brasil, com o objetivo de promover a prosperidade da empresa portuguesa na América.

Devido aos enfrentamentos dos indígenas em frente ao processo de colonização, o donatário, Vasco Fernandes Coutinho, transferiu a sede da capitania, em 1549, para uma ilha próxima, chamada Vila Nova do Espírito Santo, hoje, Vitória, a capital. A antiga ocupação passou a ser conhecida como Vila Velha.

Atualmente, Vila Velha faz parte da Região Metropolitana do Espírito Santo, juntamente com Vitória, Cariacica, Serra, Viana, Fundão, Viana e Guarapari. A cidade tem uma população de 467.722 habitantes, de acordo com o IBGE de 2022, e um litoral de 32km de praias. Para facilitar a visualização, apresentamos, a seguir, o mapa do Espírito Santo, destacando o município de Vila Velha.

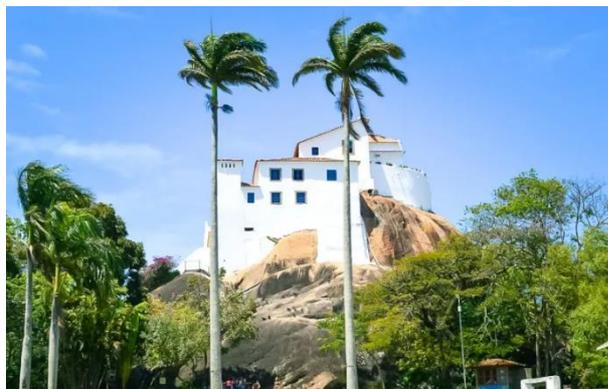
Figura 9 – Mapa do Espírito Santo



Fonte: Site da Secretaria de Turismo de Espírito Santo.

Além de paisagens naturais, Vila Velha preserva marcos históricos, como a Igreja do Rosário e o Convento da Penha, este último, palco da tradicional Festa da Penha, uma das maiores celebrações religiosas do país. Entre as manifestações culturais locais, destaca-se o congo – uma tradição de origem africana que se expressa por intermédio da dança, música, poesia e religiosidade. As festas em homenagem a São Benedito e a São Sebastião perpetuam essa tradição, reconhecida como Patrimônio Imaterial do Espírito Santo. Expomos, a seguir, imagens desses patrimônios e manifestações culturais do Estado.

Figura 10 – Convento da Penha



Fonte: Site - Terra Capixaba.

Figura 11 – Igreja do Rosário



Fonte: Blog-Pé na Estrada.

Figura 12 – Festa da Penha



Fonte: Site G1.

Figura 13 – Festa do Congo na Barra do Jucu



Fonte: Museu Vivo da Barra do Jucu.

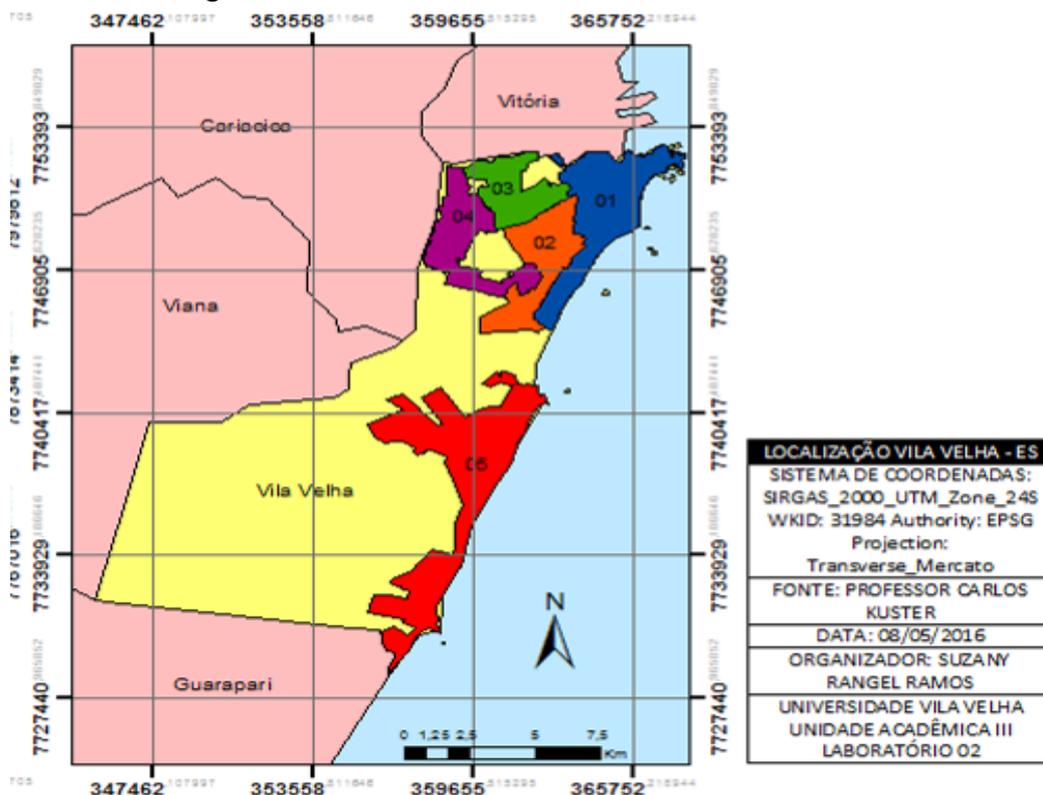
De acordo com o Programa de Assistência Técnica e Extensão Rural (PROATER – 2020-2023), a economia de Vila Velha é majoritariamente voltada ao setor de serviços, representando 68,64% da economia local. A indústria responde por 12,98%, enquanto os setores de administração pública, defesa, educação, saúde e segurança social somam 18,18%. A agropecuária tem participação mínima, de apenas 0,2%.

A cidade está organizada em cinco regiões administrativas, conforme estabelecido pela Lei nº 4.707, de 10 de setembro de 2008: Região 1 – Centro; Região 2 – Grande Ibes; Região 3 – Grande Aribiri; Região 4 – Grande Cobilândia; e Região 5 – Grande Jucu. Essas divisões respeitam as particularidades históricas, culturais e sociais de cada área, como observa Souza (2023, p. 78-79):

Nessas regiões, congregam bairros que nos ajudam a compreender o quanto o município é diverso em questões econômicas, estruturais e culturais, tendo em vista em alguns deles residir uma população com melhores condições econômicas, enquanto em outros há aqueles que convivem na linha da pobreza ou da extrema pobreza, cenário que impacta o direito social à Educação.

O mapa a seguir facilita a localização e contextualização da cidade e suas regiões administrativas.

Figura 14 – Mapa da cidade de Vila Velha/ES com suas regiões administrativas



Fonte: researchgate.net

Em atendimento ao preceito constitucional que proclama a educação como direito público e subjetivo, a Secretaria Municipal de Educação constitui um arsenal de ações/políticas para fortalecer os direitos de aprendizagens dos estudantes, assim como para enfrentar barreiras que podem promover o fracasso/abandono escolar – cenário que nos impulsiona conhecer a dinâmica da Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha/ES na seção que segue.

- **A Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha/ES**

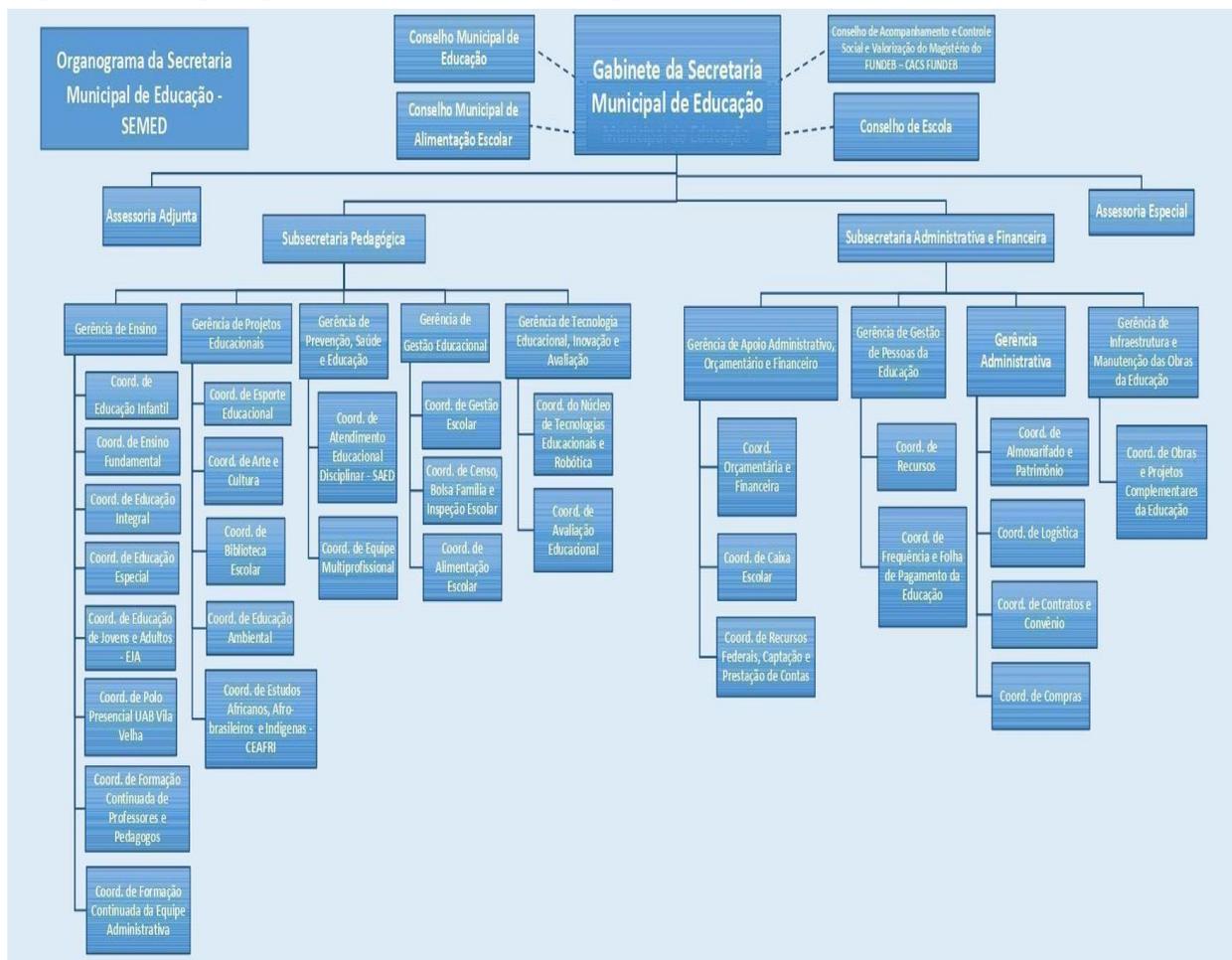
Segundo a página oficial da municipalidade, a Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha/ES desempenha um papel importante na promoção do direito social à educação e no enfrentamento à desigualdade/exclusão social e cognitiva (Santos, 2008), atuando como uma das instâncias responsáveis pela redução das disparidades originadas pelas diferenças estruturais, econômicas e culturais existentes nas regiões administrativas da cidade. Por meio

da oferta de educação infantil, do ensino fundamental (1º ao 9º ano) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a referida Secretaria busca prover o acesso à educação com equidade e qualidade para todos os cidadãos vila-velhenses.

Segundo dados disponíveis na página da prefeitura, a rede de ensino conta com 109 escolas, das quais 40 são de educação infantil (UMEI), 67 de ensino fundamental (UMEF) e duas de educação infantil e ensino fundamental (UMEIF). No caso do ensino fundamental, em algumas, há somente a oferta da primeira etapa e, em outras, as duas. Para o exercício do magistério, a rede dispõe de um quadro de 5.800 profissionais que atendem a 55.300 estudantes.

A gestão da pasta da educação é de responsabilidade do(a) secretário(a) municipal de educação que é nomeado(a) pelo Poder Executivo. Sob sua gestão, estão quatro grandes áreas: a Assessoria Adjunta, a Subsecretaria Pedagógica, a Subsecretaria Administrativa e Financeira e a Assessoria Especial. O organograma a seguir ilustra como se dá a divisão desses setores, permitindo uma melhor compreensão da estrutura e funcionamento da Secretaria.

Figura 15 – Organograma da Secretaria Municipal de Educação



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha/ES.

O currículo adotado pela Secretaria Municipal de Vila Velha/ES elege como base documentos/normativas nacionais, conforme tabela que segue:

Quadro 8 – Documentos/normativas nacionais que embasam o currículo

Documentos/Normativas nacionais
Constituição Federal do Brasil de 1988
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96
Estatuto da Criança e do Adolescente
Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil
Base Nacional Comum Curricular
Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos.
Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021, que estabelece diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Fonte: Organização da pesquisadora (2024).

Entre as normativas apresentadas, destacamos a BNCC, publicizada durante um governo Michel Temer, que buscou alinhar as políticas educacionais aos interesses do empresariado nacional e internacional. Trata-se de um currículo prescrito que, ao buscar a padronização, se revela artificial diante da diversidade de realidades existentes no país. Esse currículo foi construído com base em um ideal de aluno homogêneo, ignorando as especificidades dos estudantes – especialmente aqueles que são apoiados pela educação especial.

Como afirmam Vieira, Hernandez-Piloto e Ramos (2019, p. 335), “[...] como o currículo está pronto, paira a ideia de que ele precisa ser adaptado para os estudantes que possuem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação”. Com isso, esses estudantes acabam sendo direcionados a um currículo mínimo, pensado a partir da deficiência e não de suas identidades como sujeitos históricos e culturais. Nesse cenário,

observamos o epistemicídio (Santos, 2007) de demandas e direitos de aprendizagem desses sujeitos, ou seja, a negação e a supressão dos saberes, vivências e contribuições produzidos por esse grupo de alunos para a escola se configurar inclusiva.

Em âmbito local, os documentos/normativas que sustentam o trabalho curricular são os seguintes:

Quadro 9 – Documentos/normativas locais que embasam o currículo

Nome do documento/normativa	Etapa de ensino a que se destina
Currículo ES/2020 – Educação Infantil	Educação Infantil
Resolução nº 10/2011 que dispõem sobre a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Vila Velha/ES e estabelece outras providências	Educação Infantil
Resolução 13, de 11 de agosto de 2015, que define as diretrizes com a data do corte etário nas instituições de creche e pré-escola e normatiza a documentação de referência para a avaliação das aprendizagens das crianças na Educação Infantil do Sistema Municipal de Vila Velha.	Educação Infantil
Lei Municipal nº 6.582, de 10 de fevereiro de 2022, que cria o Programa Municipal de Educação Integral em Tempo Integral de Vila Velha	Ensino Fundamental I e II
Resolução nº 83, de 1º de novembro de 2023, que dispõe sobre a organização da Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Fonte: Organização da pesquisadora (2024).

Segundo o site da Prefeitura Municipal de Vila Velha, o **Currículo da Educação Infantil** se fundamenta na pedagogia de projetos – que parte da realidade do educando e busca promover seu desenvolvimento integral – cognitivo, físico, emocional e social. A organização curricular dessa etapa de ensino apresenta duas estruturas: o tempo parcial e o tempo integral. Nas escolas de tempo parcial, o currículo é composto por Linguagens Integradas, Educação

Física e Arte; nas escolas de tempo integral, além da organização tradicional, incluem-se as disciplinas Culturas Digitais e Experiências Criativas. A avaliação não visa à promoção ou classificação, mas ao acompanhamento do desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos estudantes, alinhando-se a uma abordagem educativa inclusiva e formativa.

O **ensino fundamental** é dividido em duas fases: a) os anos iniciais – que abrangem do 1º ao 5º ano e atende crianças de 6 a 10 anos; b) os anos finais – que compreendem do 6º ao 9º ano, voltado às crianças/adolescentes de 11 a 14 anos. A estrutura curricular dessa etapa está organizada em cinco áreas do conhecimento: a) Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa, Educação Física, Arte e Língua Inglesa); b) Ciências Humanas (História e Geografia); c) Ciências da Natureza (Ciências); d) Matemática; e) Ensino Religioso.

Nos anos iniciais, os estudantes não têm Língua Inglesa na matriz curricular. Em seu lugar, é oferecida a disciplina Tecnologia Educacional que visa a desenvolver conhecimentos sobre o uso de recursos digitais. Nas escolas de educação integral, com jornada escolar de nove horas, a matriz curricular inclui, em sua parte diversificada, disciplinas como Eletivas, Estudo Orientado, Protagonismo e Pensamento Científico.

A rede conta ainda com um Setor de Avaliação de Desenvolvimento e Aprendizagem, responsável por planejar, desenvolver e monitorar avaliações internas e externas. Essas avaliações são classificadas como diagnóstica, formativa e somativa, tendo como objetivo potencializar os processos de ensino-aprendizagem. Além disso, os alunos do 1º ao 5º ano realizam avaliações de fluência leitora, com vistas a acompanhar e promover o desenvolvimento da leitura e da interpretação de diferentes gêneros textuais.

A EJA tem como principal objetivo erradicar o analfabetismo no município, proporcionando a jovens, adultos e idosos a oportunidade de ingressar no ensino fundamental. Oferecida no turno noturno, a modalidade é disponibilizada nas cinco regiões do município, atendendo a um público diversificado, permitindo matrículas a partir dos 15 anos de idade. É organizada em dois segmentos: o 1º segmento (anos iniciais de 1ª a 4ª série) e o 2º segmento (anos finais de 5ª a 8ª série).

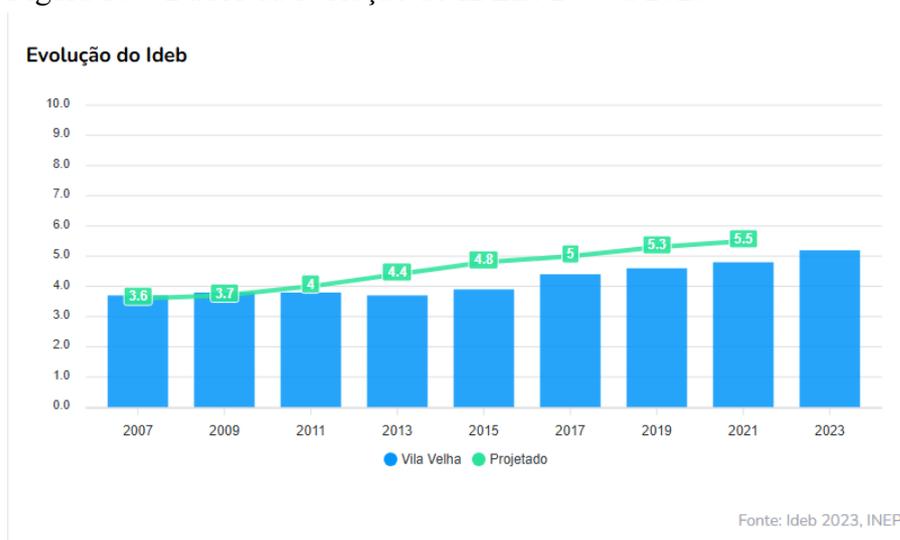
A matriz curricular da EJA, segundo informações do site da prefeitura, é composta por disciplinas que têm como objetivo promover uma formação integral aos estudantes. No 1º segmento, os alunos estudam Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, Ensino Religioso, Arte e Tecnologia Educacional. No 2º segmento, as disciplinas permanecem as mesmas, com o acréscimo do componente curricular Língua Inglesa.

A avaliação na EJA segue as diretrizes do ensino regular, com adaptações para atender às particularidades do público da modalidade. No início de cada semestre, os professores

aplicam uma avaliação diagnóstica para identificar o nível de conhecimento prévio dos estudantes. Ao longo do 1º e 2º bimestres, são realizadas avaliações formativas que visam a promover o acompanhamento do aprendizado, respeitando às especificidades dos alunos. Ao final do período letivo, são aplicadas avaliações somativas que servem como instrumentos para orientar os resultados, analisar o desempenho dos estudantes e subsidiar decisões pedagógicas.

Quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a imagem abaixo retrata a evolução da Rede Municipal de Vila Velha/ES, no período de 2007 a 2023, conforme dados no INEP/2023.

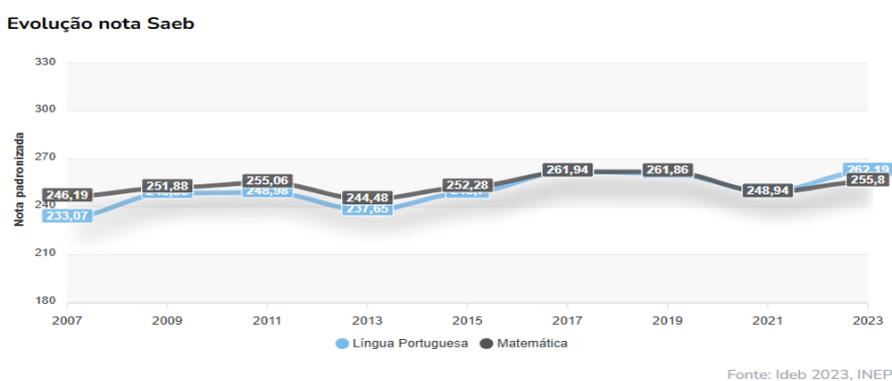
Figura 16 – Dados da evolução do IDEB: 2007 a 2023



Fonte: Página da QEd.

No que se refere ao rendimento da Rede de Ensino no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), temos como resultados:

Figura 17 – Dados da evolução do SAEB: 2007 a 2023



Fonte: Página da QEd.

No conjunto das políticas implementadas pela citada rede, temos as direcionadas à escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Sob a responsabilidade da Subsecretaria Pedagógica, está a Gerência de Ensino, que supervisiona diversas coordenações voltadas às diferentes etapas e modalidades de ensino, dentre elas, a Coordenação de Educação Especial, sobre o qual passaremos a discorrer na seção que segue.

Por isso é importante destacar que a avaliação externa, representada por índices, como o IDEB e o SAEB, tem sido utilizada como uma ferramenta de monitoramento da “qualidade da educação”, fornecendo resultados quantitativos sobre o desempenho das escolas. No entanto, essas avaliações não calculam o percurso individual dos estudantes e nem a realidade em que estão inseridos. Como destaca Paro (2015), é fundamental questionar até que ponto e a quais interesses essas avaliações em larga escala servem, uma vez que os currículos escolares têm sido reduzidos a um mero treinamento dos estudantes para garantir um bom posicionamento das escolas nesses rankings.

- **Breve histórico da educação especial e do Núcleo de Educação Especial**

O atendimento aos estudantes apoiados pela educação especial na Rede Municipal de Vila Velha/ES tem sua origem no setor filantrópico, por meio de instituições especializadas, como a Associação Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAIE). Como ressaltamos ao longo desta dissertação, as políticas voltadas para a modalidade de ensino são resultado de conquistas de movimentos sociais, asseguradas por meio de instrumentos legais que se tornaram mais robustos, após compromissos assumidos com organismos internacionais, como a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Esses marcos desencadearam uma série de movimentos direcionados à promoção da inclusão escolar, assegurando o direito à educabilidade de todos os estudantes.

No município, durante muitos anos, os alunos apoiados pela educação especial não frequentavam as escolas comuns. Eram encaminhados para instituições especializadas ou para o Centro de Referência para Alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais (CRAPNEE) – instância que era responsável pelo atendimento aos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Não havia intervenções na área de Altas Habilidades/Superdotação.

Inicialmente, o local ocupava uma casa alugada no centro do município e, depois, um imóvel próprio. No CRAPNEE, eram realizadas “[...] intervenções clínicas e pedagógicas”,

sendo registrado como escola de Ensino Fundamental, na época” (Souza, 2023, p. 104). Hoje, os estudantes estão incluídos nas escolas, com a denominação CRAPNEE substituída por Núcleo de Educação Especial, setor responsável pela gestão das políticas da modalidade.

As atividades do CRAPNEE foram sendo reestruturadas, a partir de 2005, após a realização, no ano anterior, do primeiro concurso para professores de educação especial no município. No concurso mencionado, foram aprovadas dez candidatas, duas ficavam no CRAPNEE a fim de fazer a gestão da educação especial e as outras professoras foram encaminhadas para as escolas com o objetivo de dar início ao processo de inclusão dos alunos apoiados pela modalidade de ensino.

De acordo com Medeiros (2023), devido ao quadro insuficiente de professores de educação especial e ao aumento das demandas de matrículas de estudantes com deficiência, foi realizado um remanejamento de professores concursados, para as áreas de educação infantil e ensino fundamental I e II, que possuíam formação e experiência na modalidade de ensino com o objetivo de fortalecer os processos de inclusão nas escolas.

Ao consultar o site da prefeitura, constatamos a realização dos seguintes concursos públicos para a modalidade de educação especial: o primeiro foi realizado em 2004, o segundo em 2007, o terceiro em 2012 e o último em 2020. Nesse percurso, foram ofertadas vagas para as seguintes áreas: Educação de Surdos, Deficiência Visual e Altas Habilidades/ Superdotação. A Deficiência Intelectual⁶ faz parte desse processo e é a área que mais insere candidatos aprovados nos concursos públicos. Entre esses anos, foram/são realizados processos seletivos simplificados para o preenchimento das vagas não ocupadas.

Para organizar e direcionar as ações da educação especial, o município conta com o Núcleo de Educação Especial (NEE), substituto do antigo CRAPNEE. Esse órgão tem a função de orientar e fundamentar os princípios que regem a educação especial na rede municipal, alinhando-se às normativas nacionais.

O Núcleo de Educação Especial é coordenado por uma profissional com formação na área. É composto por duas equipes: uma pedagógica e outra multiprofissional. A equipe pedagógica conta com nove profissionais efetivos que possuem a seguinte trajetória formativa:

⁶ Essa área também atende a crianças com autismo, deficiência física e múltipla.

Quadro 10 – Equipe Pedagógica do Núcleo de Educação Especial

Profissional	Formação inicial	Mestrado/Doutorado	Área de atuação
Coordenadora geral	Pedagogia	Mestra em Ciências da Religião	Deficiência Intelectual
Técnico-pedagógico I	Artes	Mestre em Ensino Religioso	Deficiência Intelectual e Altas Habilidades/Superdotação
Técnico-pedagógica II	Pedagogia	Mestra/Doutora em Educação	Deficiência Intelectual
Técnico-pedagógica III	Pedagogia	Mestra em Educação	Deficiência Visual
Técnico-pedagógica IV	Pedagogia	Mestra/Doutora em Educação	Deficiência Intelectual
Técnico-pedagógica V	Pedagogia	Mestra em Educação	Educação de Surdos
Técnico-pedagógica VI	Pedagogia	Mestra/Doutora em Educação	Deficiência Intelectual
Técnico-pedagógica VII	Pedagogia	Mestranda em Educação	Educação de Surdos
Técnico-pedagógica VIII	Pedagogia	Mestre/Doutorando em Educação	Deficiência Intelectual

Fonte: Organização da pesquisadora (2024).

A principal função desse coletivo é acompanhar e orientar o trabalho das unidades municipais de ensino no que se refere à acessibilidade curricular com apoio do atendimento educacional especializado, fazendo transversalizar as políticas de formação continuada, promover a elaboração de documentos/normativas, dentre outras ações.

A equipe multiprofissional, formada por nove profissionais efetivos, inclui cinco fonoaudiólogos e quatro psicólogos. Tem a função de incrementar os processos de escolarização dos alunos apoiados pela educação especial na Rede Municipal de Vila Velha/ES, acompanhando as condições de aprendizagem e ajustando estratégias educativas para estimular a cognição, a autorregulação e o reconhecimento das necessidades dos estudantes. Os atendimentos realizados por ambas as equipes ocorrem na “Casa de Pedra”, sede do NEE no município.

Nesse aspecto, o NEE desempenha um papel fundamental para enfrentar o pensamento indolente, conforme conceituado por Santos (2007, p.25), que “[...] se considera único e exclusivo, e que não se exerce o suficiente para poder ver a riqueza inesgotável do mundo”. Ao atuar de forma propositiva, o NEE busca atender às demandas da escola e organizar estratégias que promovam a inclusão dos estudantes apoiados pela educação especial, reconhecendo a diversidade como elemento essencial do processo educativo e desafiando concepções homogeneizadoras que limitam os direitos à aprendizagem.

- **Diretrizes para a educação especial**

A sistematização da Política de Educação Especial é expressa no documento denominado *Diretrizes para a Educação Especial*, organizado pelo NEE. Ele foi escrito pela equipe que atua no espaço-tempo mencionado. As informações contidas nesse trabalho de mestrado foram extraídas do documento referência organizado para o ano de 2024. Ao longo desta dissertação, protocolamos documentos na prefeitura na tratativa de responder a dúvidas que foram surgindo no processo de escrita.

O documento organizado pelo NEE reconhece a luta histórica dos estudantes apoiados pela educação especial e dialoga com documentos norteadores da área. Destacam-se a Resolução CNE nº 2/2001, a Política Nacional de Educação na Perspectiva Inclusiva de 2008, a Resolução Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 4/2009, o Decreto nº 7.611/2011, a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2025 e a Resolução Conselho Municipal de Educação CME nº 76/2022.

Além disso, busca respaldo em outras documentações produzidas para os transtornos globais do desenvolvimento, a educação de surdos, as deficiências (intelectual, visual, múltipla) e as altas habilidades/superdotação. Diante disso, a educação especial se organiza com base nas seguintes premissas:

[...] a) ampliação e otimização dos recursos humanos disponíveis; b) garantia de espaço físico para realização do Atendimento Educacional Especializado desenvolvido em Salas de Recursos Multifuncionais; c) consolidação de redes de apoio intersetorial aos processos de inclusão de alunos PAEE; d) articulação do trabalho pedagógico desenvolvido junto a alunos PAEE por meio de acessibilidade curricular, tecnologias assistivas, entre outros recursos disponíveis ao desenvolvimento da proposta (Vila Velha, 2024, p. 15).

Dessa forma, as *Diretrizes para a Educação Especial* destacam que os alunos PAEE devem ser matriculados em escolas comuns, com apoio do AEE. Com isso se compromete com a acessibilidade ao espaço escolar de maneira ampla e com o fortalecimento de ações pedagógicas implementadas pelos profissionais do ensino comum em colaboração com os que atuam na modalidade de educação especial, com vistas a fortalecer os direitos de aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

- **A oferta do atendimento educacional especializado**

No que se refere ao atendimento às necessidades específicas dos estudantes, de acordo com as *Diretrizes para a Educação Especial*, que fundamentam esta análise, as escolas devem explicitar, em seus PPPs, a oferta AEE, associando essa rede de apoio à acessibilidade ao currículo pelos estudantes. Até 2024, a rede contava com 79 salas de recursos multifuncionais. A oferta desses serviços busca apoio na Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 4/2009, que assim orienta:

[...] I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III – cronograma de atendimento aos alunos; IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V – professores para o exercício da docência do AEE; VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuam no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (Brasil, 2009, art. 10).

O trabalho com o atendimento do educacional especializado, segundo as *Diretrizes para a Educação Especial*, também busca sustentação na Resolução Conselho Municipal de Educação CME nº 76/2022, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e no Decreto do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 7.611/2011.

Assim, o município se organiza por meio de três vertentes de atendimento educacional especializado: a primeira tem a função colaborativa na classe comum; a segunda se reporta aos atendimentos de contraturno na sala de recursos multifuncionais; e a terceira, o trabalho em sala de aula bilíngue com estudantes surdos.

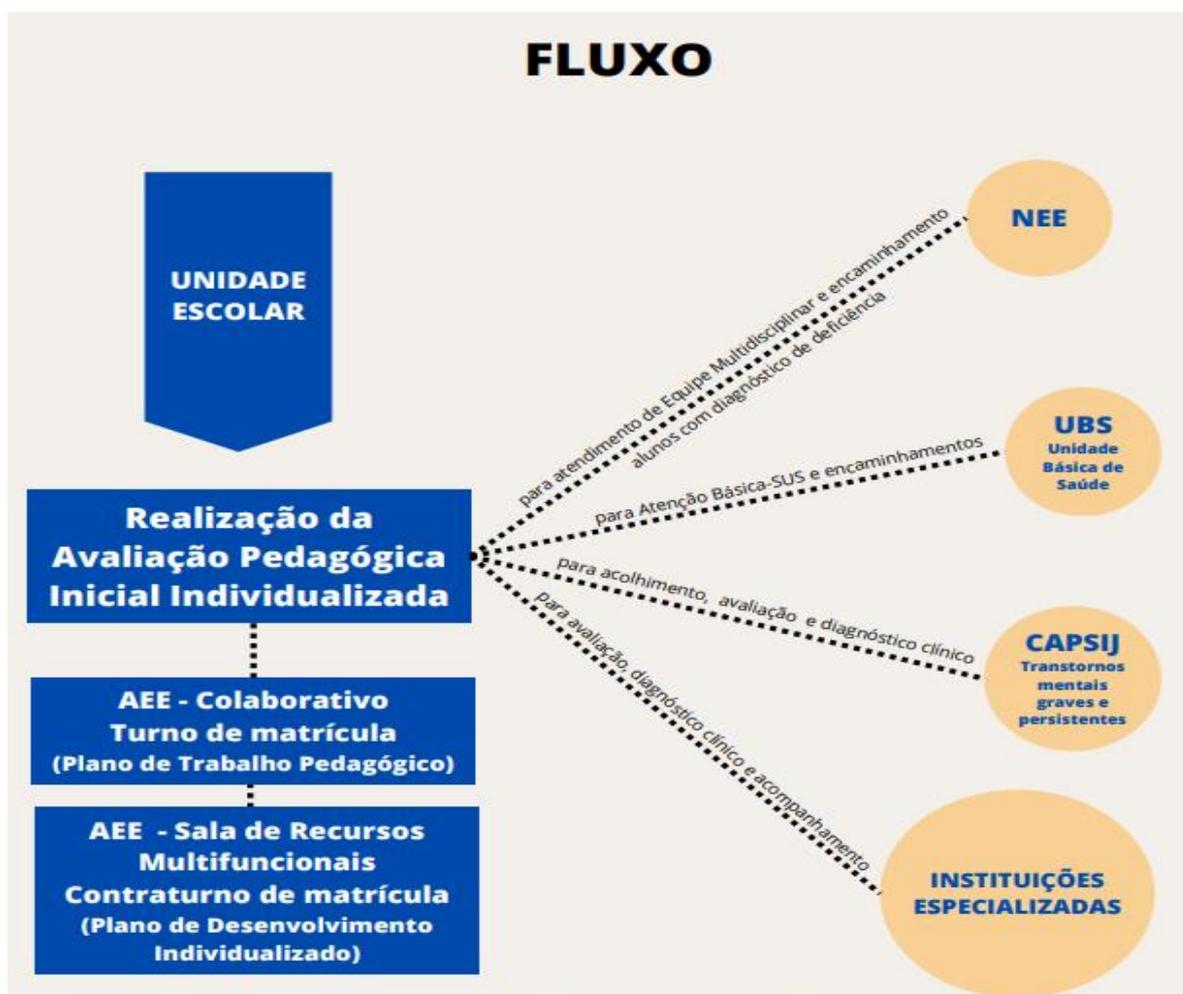
A tabela e a figura a seguir foi extraída das Diretrizes Municipais de Vila Velha, apresentam a organização do AEE no município, bem como o fluxo de funcionamento da modalidade nas unidades escolares."

Quadro 11 – Vertentes do Atendimento Educacional Especializado

VERTENTES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO	OBJETIVO
FUNÇÃO COLABORATIVA	Trabalho desenvolvido em sala de aula comum em conjunto com os professores regentes após planejamento prévio dos professores com o acompanhamento do pedagogo responsável pela turma.	Efetivar processos de escolarização e aprendizagem dos estudantes PAEE.
SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	Trabalho desenvolvido em sala de recursos multifuncionais definido com base nas condições e nas demandas dos alunos. Essa ação pedagógica não se caracteriza como reforço escolar. Deve priorizar as demandas do desenvolvimento cognitivo dos sujeitos atendidos.	Complementar e/ou suplementar o currículo escolar para a eliminação de barreiras sociais a fim de que ocorra a plena participação dos alunos, considerando suas especificidades.
SALA DE AULA BILÍNGUE	O trabalho desenvolvido em sala de aula Bilíngue reconhece e prioriza o processo de escolarização dos alunos surdos da 1ª etapa do ensino fundamental (1º ao 5º ano) considerando suas singularidades, atendendo aos interesses e às necessidades dos estudantes que são peculiares nessa faixa etária e série, visando desenvolver ao máximo suas capacidades e potencialidades pedagógicas e linguísticas.	Promover educação bilíngue por meio do ensino, uso e difusão da Libras, como primeira língua e a língua portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua, através de práticas pedagógicas desempenhadas por professores bilíngues ouvintes e professores de Libras surdos garantindo acessibilidade ao currículo comum desenvolvido na escola comum.

Fonte: Diretrizes de Educação Especial de Vila Velha/ES (2024).

Figura 18 – Frentes de atuação do atendimento educacional especializado



Fonte: Diretrizes de Educação Especial de Vila Velha/ES (2024).

As *Diretrizes para a Educação Especial* destacam que a principal característica do trabalho da modalidade de ensino consiste na colaboração com os docentes da classe comum com vistas à acessibilidade curricular. Entendemos, ainda, que os professores que atuam no atendimento educacional especializado de contraturno (na sala de recursos multifuncionais) buscam atender às particularidades de aprendizagens, realizando às intervenções organizadas individuais, em duplas, trios ou grupos maiores, a depender das condições/trajetórias dos estudantes.

Vale destacar que os assistentes de apoio escolar, criados em substituição aos cuidadores, embora tenham direcionamento inicial para apoio às demandas de locomoção, alimentação e higiene do estudante, acabam também sendo inseridos nas questões pedagógicas. Trata-se de uma decisão político-pedagógica complexa, pois, como afirma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, a condução do trabalho curricular se realiza por meio das ações de professores capacitados (os de sala de aula) e especializados em educação especial.

Segundo Vieira, Mariano e Martins (2020, p. 55) essa política de investimento em cuidadores ou assistentes de apoio escolar se estabelece como um círculo vicioso dentro da escola, fazendo com que:

[...] a família do aluno se mostre satisfeita, tendo em vista ter alguém ‘cuidando’ de seu filho na escola; os professores se mostrem mais aliviados já que podem ‘delegar’ a alguém a tarefa de ‘cuidar/controlar’ o sujeito que se desvia; os cuidadores se veem ‘valorizados’ porque ‘gostam’ das crianças e se sentem com a ‘missão/ vocação’ de apoiar sujeitos reduzidos a limitações/deficiências (embora reconheça a difícil tarefa de trabalhar com esses alunos sem os conhecimentos necessários que a ação requer).

Dessa forma, os autores destacam a importância de se investir na formação continuada em contexto para os profissionais especialistas em educação especial, reforçando a necessidade de qualificação e contratação adequada desses profissionais. Em relação à sala de aula bilíngue para surdos, a rede possui duas escolas referência. Nelas, os estudantes frequentam a primeira etapa do ensino fundamental. O currículo se organiza em função da alfabetização em Libras, da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua e da exploração dos demais componentes relativos à etapa de ensino. Com isso, nesse momento, esse alunado não frequenta a classe comum.

Após o fechamento dos anos iniciais, eles decidem se continuarão nessas escolas ou se serão transferidos para outras da rede. Com o ingresso nos anos finais do ensino fundamental, são inseridos nas classes comuns, com apoios dos intérpretes. Essa política se justifica pelo fato de a maioria dos estudantes surdos chegar à rede de ensino sem apropriação da Libras, demandando uma ação pedagógica mais direcionada.

É importante ressaltar que, mesmo após as alterações na LDB 9.394/1996, em 2022, com a inclusão do art. 60-A, que estabelece a educação de surdos como uma modalidade, o município de Vila Velha/ES não modificou suas diretrizes. A justificativa é que a normativa não foi acompanhada de políticas que possibilitaram mudanças práticas para atendimento a esse alunado, levando a rede de ensino ainda a trabalhar com os surdos como público que compõem o estabelecido pela PNEEPI.

Em relação aos alunos com deficiência visual, a matrícula também ocorre nas escolas comuns e não em instituições específicas. Os responsáveis por esses alunos são orientados a possibilitar que os estudantes sejam matriculados nas escolas referência e participem do atendimento educacional especializado ofertado na sala de recursos multifuncionais nelas existente. Atualmente, esse atendimento é oferecido em cinco unidades de ensino, uma em cada região do município.

Para o envolvimento dos estudantes com deficiência visual no AEE realizado nas salas de recursos multifuncionais das escolas referência, em uma conversa com as famílias no intuito de orientá-las. Sinaliza-se que os espaços-tempos mencionados possuem equipamentos específicos e profissionais capacitados para atender o alunado. Caso os responsáveis pelos discentes optem por não seguir essa orientação, as crianças e adolescentes são matriculadas em outras escolas da rede e ali frequentam o AEE de contraturno, podendo, inclusive, optar pelas intervenções em uma unidade próxima que ofereça esse serviço.

É importante destacar que as escolas referência não são fixas e podem ser organizadas em diferentes unidades de ensino, conforme as demandas de matrícula dos estudantes. No município, a regulamentação é feita pelo Decreto nº 108/2015, cujo art. 3º estabelece que “[...] as unidades de referência poderão sofrer alterações, conforme as necessidades administrativas, pedagógicas, de acessibilidade física, de transporte e de demanda de matrícula”.

No que se refere aos estudantes com altas habilidades/superdotação, no início do ano letivo, as unidades escolares recebem uma ficha para identificação desse público. Esse mapeamento é realizado pelo professor do ensino comum que, ao observar as potencialidades do aluno, preenche a ficha e a encaminha para o NEE. A partir desse envio, é iniciado um acompanhamento específico com o aluno. É importante ressaltar que, embora o atendimento não dependa de um laudo, alguns estudantes possuem esse indicativo.

O atendimento aos estudantes com altas habilidades/superdotação ocorre em três frentes: a) em sala de aula: com o professor regente que colabora diretamente com os professores da educação especial; b) no contraturno: na sala de recursos multifuncionais; c) ou por meio de um atendimento multidisciplinar no NEE do município.

Desde 2023, o NEE tem estabelecido parcerias com o Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), por meio do curso de Pedagogia, na disciplina Projeto de Extensão 1 e 3. Essas parcerias têm resultado em iniciativas, como oficinas de fotografia digital e criação de abelhas, além da organização de materiais para o atendimento dos grupos de estudantes com indicativos para essas áreas de interesse.

Quanto à oferta do AEE nas salas de recursos multifuncionais nas escolas de tempo integral, é importante considerar as condições de permanência dos alunos, em função de suas necessidades orgânicas e terapêuticas. Esses serviços são oferecidos durante as aulas de Estudo Orientado, garantindo que os estudantes recebam o suporte necessário enquanto participam das atividades escolares.

Na EJA (realizada no noturno), há ações para a oferta do AEE. Os alunos matriculados na modalidade são orientados a participar das intervenções de contraturno nas salas de recursos multifuncionais, no entanto isso não acontece. Eles não frequentam. Mesmo assim, todas as escolas com jovens e adultos apoiados pela educação especial contam com um professor especializado que busca desenvolver o trabalho colaborativo com os docentes do ensino comum.

Segundo uma assessora pedagógica em atuação no NEE, “[...] os professores são orientados a não retirar os alunos no horário de aula regular para atendimento na sala de recursos multifuncionais, mas a gente sabe que, no dia a dia, isso acaba acontecendo, tanto no ensino comum quanto na EJA”.

Além disso, conforme essa assessora, as escolas são orientadas a compreender que o professor de educação especial não é o responsável único pelos processos de ensino-aprendizagem dos alunos, tendo em vista os docentes do ensino comum demandarem também assumir esse papel. São auxiliados, pela via do trabalho colaborativo, na elaboração de materiais, aulas, estratégias, atividades e avaliações.

- **O processo de identificação das necessidades dos alunos e o quantitativo atendido pela educação especial**

Para os estudantes serem encaminhados ao AEE, a Rede de Ensino adota procedimentos. Um primeiro se reporta aos casos de discentes que possuem laudo médico. Muitos apresentam esse documento na matrícula. Com esse instrumento, o aluno é informado ao Sistema de Gestão Escolar (sistema em rede adotado pelo município), e é disponibilizada a oferta do AEE.

Um segundo procedimento se dirige para os casos de estudantes que ainda não contam com o diagnóstico. Nessas situações, as escolas, ao realizarem avaliação diagnóstica de todos os alunos e percebendo indícios de algum tipo de necessidade mais específica, aciona a família do discente para dialogar. Elabora um relatório descritivo e preenche uma Guia de Referência dos Serviços de Saúde para o aluno ser atendido em alguma unidade, visando a consulta. Constatada uma deficiência, ocorre a elaboração do laudo.

De acordo com dados do NEE, até agosto de 2024, o público atendido por essa modalidade era composto por 4.664 estudantes. A coordenação da pasta destacou que o número de matrículas tem aumentado continuamente, conforme apresentado no quadro organizado para monitorar mensalmente as matrículas ao longo de 2024.

Tabela 1 – Monitoramento das matrículas de PAEE/2024

MONITORAMENTO MENSAL DE MATRÍCULA -2024					
Mês	DEFICIÊNCIA				
	Física	Sensorial	Intelectual	TEA	AH/SD
Janeiro	199	94	2.130	2.369	17
Fevereiro	203	96	2.213	2.557	20
Março	201	102	2.223	2.612	21
Abril	201	105	2.261	2.671	19
Maiο	203	109	2.302	2.749	18
Junho	207	109	2.335	2.829	19
Julho	207	109	2.329	2.891	21
Agosto	206	114	2.384	2.959	21

Fonte: Núcleo de Educação Especial de Vila Velha/ES (2024).

A coordenadora do NEE destaca que o total geral não corresponde à somatória das condições específicas dos estudantes, visto que o mesmo aluno pode ter mais de uma deficiência. Um dos maiores desafios que atravessa a escolarização desses estudantes perpassa pela apropriação da leitura e da escrita, estando, muitos, nos anos finais do ensino fundamental, sem tais conhecimentos. O envolvimento dos docentes do ensino comum na mediação do trabalho curricular também se apresenta como outra tensão – movimentos que suscitam assessorias constantes da Equipe Central de Educação Especial às escolas – principalmente nos casos de discentes que apresentam maiores agravos/comprometimentos.

Gatti (2020), ao analisar o contexto educacional pós-pandemia, afirma que esse período foi marcado pela ausência de propostas efetivas nas políticas educacionais, principalmente no

que se refere à alfabetização. Tal cenário nos remete à reflexão de Medeiros (2023), que aponta como, muitas vezes, a própria escola contribui para a produção da deficiência, especialmente, quando identifica que os estudantes que ainda não se apropriaram no processo de leitura e escrita são público da modalidade de ensino. Diante dessa realidade, observamos a intensificação da busca por diagnósticos médicos.

Como destaca Bridi (2015), historicamente, o saber médico tem se sobreposto a outras áreas do conhecimento, contribuindo para o estabelecimento de previsões referentes aos sujeitos com laudos recebidos, limitando suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. Em frente a esse contexto, torna-se essencial refletir sobre o aumento específico de alunos com laudos, como evidencia a tabela apresentada, e também sobre a necessidade de construção de outros apoios no interior da escola - apoios que não se restringem à educação especial, mas que envolvem práticas pedagógicas mais amplas, colaborativas e comprometidas com a diversidade dos processos de aprendizagem.

Dentro desse contexto, torna-se importante ressaltar que as condições econômicas desses estudantes se colocam bem diversificadas. A maioria advinda de classe social baixa, o que leva suas famílias a contar somente com os sistemas públicos, por exemplo, da saúde, para consultas, composição de laudos e outros atendimentos com fonoaudiólogos, neurologistas, fisioterapeutas, dentre outros. Nem sempre essas necessidades são atendidas pelo Sistema Único de Saúde, produzindo certa dependência das famílias com as instituições especializadas, quando ofertam algumas dessas intervenções.

- **Os professores de educação especial da Rede Municipal de Vila Velha/ES**

Para atender a esses estudantes, em agosto de 2024, a rede contava com 710 professores de educação especial: 389 efetivos e 321 contratados. Esses profissionais, ao prestarem o concurso ou participar do processo seletivo simplificado, precisam optar pela área de atuação e apresentar certificados que os habilitem para a função. Assim, os professores estão organizados da seguinte maneira:

Tabela 2 – Número de professores de educação especial no município de Vila Velha/ES

Total de professores em suas respectivas áreas de atuação	
Áreas de Atuação	Quantitativo de Professores
Deficiência Intelectual/Transtornos Globais do Desenvolvimento/Deficiência Múltipla	630
Deficiência Visual	33
Educação de Surdos	42
Altas Habilidades/Superdotação	05

Fonte: Organização da pesquisadora a partir de dados do Núcleo de Educação Especial (2004).

Para organizar o trabalho nas escolas, o NEE, por meio das *Diretrizes para a Educação Especial*, orienta os gestores a sistematizar a função desses profissionais de forma a evitar ociosidade e desvio de função. Outra recomendação é otimizar os recursos humanos, levando em consideração as condições de saúde dos estudantes que, por motivos de tratamentos, podem ficar impossibilitados de frequentar as escolas. Alguns podem necessitar de atendimento domiciliar, cabendo à municipalidade prover.

O planejamento das práticas pedagógicas direcionadas aos estudantes apoiados pela educação especial deve envolver tanto os docentes do ensino comum quanto o professor de educação especial. Para os profissionais em função colaborativa, o planejamento deve ocorrer, diariamente, totalizando cinco planejamentos semanais. Essa estrutura objetiva criar possibilidades de os professores de educação especial estarem presentes nos planejamentos de área, que acontecem em dias específicos da semana. Trata-se de um desafio não superado.

Para os professores especialistas que atuam na EJA e nas salas de aula bilíngues, o planejamento é organizado de acordo com as especificidades do trabalho desenvolvido. Os profissionais que atuam como PE-professor de Libras, PE-professor bilíngue (Português-Libras) e PE-Professor Tradutor e Intérprete de Língua Portuguesa-LIBRAS nas salas de aula comuns, devem seguir as diretrizes dos professores do ensino colaborativo.

Os professores que trabalham na sala de recursos multifuncionais reservam as quartas-feiras para o planejamento, com vistas à participação em encontros com os demais profissionais da rede que também realizam as ações de contraturno. As escolas são orientadas a favorecer o acompanhamento das atividades realizadas por esses profissionais por um pedagogo da unidade de ensino.

Vale destacar que a rede não determina um número exato de alunos por profissional, pois essa distribuição é definida com base nas necessidades individuais de cada estudante e nas

avaliações realizadas com apoio do Núcleo de Educação Especial. No entanto, há a exigência de caracterização dos alunos que têm direito ao atendimento. Essa identificação é registrada no SEGES, por meio do laudo médico ou do Plano de Trabalho Pedagógico elaborado pelo professor de educação especial, que sinaliza a necessidade de diagnóstico para acompanhamento.

- **Os assistentes de apoio escolar (substitutivos dos cuidadores)**

Com a implementação da Lei nº 6.771/2022 – que dispõe sobre a Estruturação do Plano de Cargos, Carreiras, Vencimentos e Subsídios dos Cargos do Quadro Geral dos Servidores Públicos do Poder Executivo do Município de Vila Velha/ES –, o município criou o cargo de Assistente de Apoio Escolar para acompanhamento aos alunos PAEE, substituindo o de cuidador escolar.

Como pré-requisito mínimo para a investidura no cargo, por meio de contrato temporário, o candidato deve possuir formação em nível ensino médio e um Curso de Informática com carga mínima de 60 horas. As Diretrizes para a Educação Especial destacam que a atuação desse profissional atende a regulamentações/documentos nacionais – como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 6.771/2022) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Em análise ao primeiro edital de seleção desses servidores – Edital nº 013/2023, elaborado após a da Lei nº 6.771/2022 – é possível verificar o âmbito de atuação desses profissionais nas escolas, quando o certame sinaliza que “[...] o cargo que se destina a atuar de forma articulada junto aos professores dos alunos público-alvo da educação especial, na sala de aula comum, na sala de recursos multifuncionais, nas atividades de pátio, na locomoção, higiene, alimentação e segurança”(Vila Velha, 2023, p. 23). Até agosto de 2024, a rede possuía 831 profissionais, tendo como função:

- acompanhar o aluno com deficiência que necessite de auxílio nas atividades desenvolvidas em sala de aula pelos professores;
- acompanhar o aluno com deficiência que necessite de auxílio no atendimento de suas necessidades básicas de alimentação, higienização e locomoção;
- acompanhar e apoiar os alunos nos diferentes espaços e tempos intra e extraescolar;
- escutar, estar atento e disponível todo o tempo, instigando o educando no desenvolvimento da autonomia e independência de suas ações;
- comunicar à equipe da escola sobre quaisquer alterações de comportamento do educando; acompanhar outras situações que se fizerem

necessárias para realização das atividades cotidianas da pessoa com deficiência durante sua permanência na escola;

- informar a evolução do grau de desenvolvimento e autonomia e independência do educando;
- realizar outras atribuições compatíveis com sua formação profissional e atividades afins (Prefeitura de Vila Velha/ES, Edital nº 013/2024).

No que se refere aos encaminhamentos disciplinares, as Diretrizes para a Educação Especial de Vila Velha orientam que os profissionais que atuam na educação especial (professores e assistentes de apoio escolar) registrem possíveis gatilhos que possam ocasionar eventuais crises nos alunos. Diante disso, ressaltam a organização de rotinas que facilitem a adaptação dos estudantes, destacando a importância da parceria entre a família e a escola. Além disso, reiteram o acompanhamento da equipe gestora, salientando a relevância de se conhecer o estudante, sua realidade, os professores que os atendem, bem como os programas de orientação, apoio e tratamento adequados às suas condições (Vila Velha, 2024).

- **Os investimentos na formação continuada**

As Diretrizes para a Educação Especial de Vila Velha também ressaltam a importância da participação dos profissionais que atuam na modalidade de ensino nas políticas de formação continuada organizadas pela rede, muitas delas definidas em calendário. A formação é assumida como um trabalho contínuo e sistemático, com vistas a fortalecer os saberes-fazer dos docentes e as ações político-pedagógicas da área de educação especial. Em diálogo com a Coordenação de Educação Especial, as propostas de formação vêm se constituindo em parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo, voltadas para os profissionais que atuam na modalidade de ensino. Diante disso, necessitam ser ampliadas para os docentes do ensino comum.

No ano de 2024, o Núcleo de Educação Especial estabeleceu parcerias com o Grupo de Estudos e Pesquisa, Inclusão Escolar e Processos de Ensino Aprendizagem (GEPIPEA), que conduziu formações com as temáticas apresentadas a seguir:

Quadro 12 – Temáticas das formações da Rede de Ensino

Formações: Grupo de Estudos e Pesquisa, Inclusão Escolar e Processos de Ensino Aprendizagem (GEPIPEA)	
Data	Temática
21/08	Inclusão em foco: diálogo sobre as práticas pedagógicas
11/09	Legislação, mitos e educação especial
02/10	Potencialização do Atendimento Educacional Especializado: prática pedagógica, inovação e personalização
06/11	Deficiência visual e intelectual
13/11	Seminário de comemoração dos 20 anos da educação especial no município de Vila Velha e troca de experiências entre os professores do Atendimento Educacional Especializado

Fonte: Organização da pesquisadora a partir de dados disponibilizados pelo GEPIPEA.

- **O registro da vida escolar do estudante**

A equipe escolar é também responsável pelo preenchimento de documentações referentes aos alunos, visando a garantir a compreensão da trajetória educacional desses sujeitos. Algumas dessas informações são inseridas no SGE, enquanto outras são arquivadas na própria unidade de ensino. No quadro extraído das Diretrizes para a Educação Especial, podemos compreender as documentações exigidas e as informações nelas contidas sobre a vida escolar dos discentes.

Quadro 13 – Documentos de registro da vida escolar dos estudantes

DOCUMENTO	INFORMAÇÕES
PLANOS DE TRABALHO PEDAGÓGICO (DISPONÍVEL NO SGE)	Esse documento deverá conter a descrição do processo ensino-aprendizagem, destacando os objetivos, os conteúdos, as metodologias e os recursos dos componentes curriculares trabalhados com o/a estudante. Ao final, é imprescindível a ciência e a consideração do responsável pelo estudante.
AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA INICIAL INDIVIDUALIZADA	A avaliação pedagógica inicial e individualizada deve ser redigida em até 30 dias pelo Professor de Educação Especial que atua no colaborativo após o início do atendimento do aluno PAEE na Unidade Escolar. Esse documento deve ser encaminhado para o professor que atua na Sala de Recursos Multifuncionais, junto ao aceite da oferta da matrícula e ao laudo do estudante, uma vez que o Atendimento Educacional Especializado dar-se-á na Unidade origem do aluno.
ORGANIZAÇÃO DE ACOMPANHAMENTO	Esse documento deve conter os seguintes dados: informações do laudo, turma, horário e quantidade de acompanhamento.
OFERTA DE MATRÍCULA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO CONTRATURNO	Nesse documento, o professor colaborador deverá destacar a unidade de ensino que disponibiliza a sala de recursos multifuncionais para encaminhar a oferta do AEE. Nesse documento, deverá constar o aceite ou a desistência do Atendimento Educacional Especializado a ser realizado na Sala de Recursos Multifuncionais. Cabe ressaltar que o professor colaborador deverá sinalizar a unidade em que o aluno fará o AEE no contraturno caso a família aceite. Enfatizamos que essa oferta é obrigatória por parte do município e envolve verba federal.

Fonte: Diretrizes da Educação Especial Vila Velha/ES (2024).

Além dos documentos explicitados, outros fazem parte do processo, como: a) *ficha de matrícula* com os dados pessoais do estudante; b) *lista de alunos* com o nome de cada um com seus respectivos laudos; c) *ficha de organização do acompanhamento* com o horário e justificativa para o atendimento; d) *instrumento de registro diário de conteúdo e da frequência*

no qual devem estar registrados as estratégias pedagógicas, as metodologias, o desenvolvimento e as observações sobre os estudantes; e) *Plano de Desenvolvimento Individual*, no qual devem constar os dados do discente, a escola de origem, o tipo de atendimento (individual ou coletivo), os materiais necessários e os equipamentos a serem adquiridos.

Essa documentação é essencial para o planejamento, a integração e o registro das práticas pedagógicas e dos avanços/barreiras relativos aos processos de ensino-aprendizagem do aluno. No horário regular, o ato de documentar envolve tanto os professores do ensino comum quanto os de educação especial. Essas ações buscam fortalecer o planejamento, a acessibilidade curricular, a suplementação e complementação das ações pedagógicas. Os professores que atuam no contraturno também são orientados a manter os registros das intervenções realizadas para acompanhar o processo de inclusão e o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

- **Avaliações externas**

O NEE afirma a necessidade de participação dos alunos atendidos pela modalidade de ensino nas avaliações externas. Segundo as Diretrizes de Educação Especial, em 2022, a Secretaria Municipal de Educação implementou o Sistema de Avaliação “Educar para Valer de Vila Velha (SAEV)”.

Essa avaliação está inserida no “Projeto Alfabetiza Vila Velha”, que visa a verificar o domínio da leitura e da escrita dos alunos do município. Como se trata de uma avaliação constituída pela municipalidade, busca-se promover acessibilidade para os estudantes apoiados pela educação especial. Os professores que atuam na modalidade têm acesso às avaliações e promovem os arranjos necessários, considerando as necessidades específicas desse alunado. Em 2023 foram coletadas informações sobre os processos de apropriação desses conhecimentos pelos alunos mencionados.

No entanto, um estudo recente, publicado por Nascimento, Barcelar e Borges (2024), evidenciou que muitos estudantes apoiados pela educação especial não são identificados na plataforma, devido a falhas de compreensão por parte dos pedagogos responsáveis pelo seu preenchimento. Observamos que a própria plataforma permite a justificativa da não realização da prova por motivos relacionados com a deficiência, o que pode levar as escolas a não convocar esses estudantes para a aplicação da avaliação, baseando-se, exclusivamente, em sua condição. Tal prática revela uma compreensão reducionista da deficiência e pode contribuir

para a exclusão desses alunos dos processos avaliativos que fomentam políticas públicas para a modalidade.

Diante disso, Nascimento, Barcelar e Borges (2024) evidenciam a importância das políticas de formação continuada com o objetivo de garantir o entendimento adequado da plataforma pelos pedagogos e promover a participação efetiva desses estudantes nas avaliações. Assim, ressaltam a necessidade de políticas públicas que promovam a apropriação da leitura e da escrita pelos alunos apoiados pela educação especial, reconhecendo seus direitos à aprendizagem e à inclusão.

Além da avaliação explicitada, ocorre o envolvimento dos estudantes em outras proposições de larga escala. Em âmbito estadual, temos o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES), que busca avaliar a qualidade da educação básica da Rede Pública Estadual e, por adesão, da Rede Municipal e Privada. Segundo a página da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo:

O Paebes tem aplicação censitária e é realizado anualmente ao final de cada etapa. No 5º ano do Ensino Fundamental os componentes curriculares avaliados são Língua Portuguesa e Matemática; no 9º ano do Ensino Fundamental, avalia-se anualmente os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, e alternadamente, em anos pares, História e Geografia e, em anos ímpares, Ciências; já na 3ª série do Ensino Médio, anualmente, Língua Portuguesa e Matemática, e, alternadamente, em anos pares, História e Geografia e, em anos ímpares, Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia).

Com relação às avaliações de âmbito nacional, a Secretaria Municipal de Educação participa do SAEB. De acordo com a página do Ministério da Educação, trata-se de um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao INEP realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante.

São aplicados testes e questionários, a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada. De acordo com a página do Ministério da Educação, as médias de desempenho dos estudantes, apuradas no SAEB, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, registradas no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Essa avaliação se encontra associada à BNCC, influenciando, de maneira contundente, o trabalho pedagógico realizado nas/pelas escolas.

No PAEBES e no SAEB não ocorrem adequação dos conteúdos para os estudantes apoiados pela educação especial. É oferecido o atendimento em certas condições informadas no Censo Escolar, por exemplo, mediante a matrícula de estudantes cegos/baixa visão, as provas podem ser em Braille ou ampliadas.

Após apresentar a política de educação especial implementada pelo município, passemos à análise e à discussão dos dados produzidos no contexto da escola investigada. O objetivo é refletir sobre as práticas do trio gestor mediante os processos de inclusão de estudantes apoiados pela educação especial, destacadamente, os esforços empreendidos para o fomento da formação continuada em contexto.

5.2 A GESTÃO DOS PROCESSOS DE INCLUSÃO DOS ALUNOS APOIADOS PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA ESCOLA PESQUISADA

A pesquisa aqui apresentada se realiza em uma unidade de ensino da Rede Municipal de Vila Velha/ES. O processo de produção dos dados se efetivou no matutino, por ser o turno em que a pesquisadora atuava como coordenadora disciplinar e pelo fato de ela trabalhar na Rede Estadual do Espírito Santo à tarde e à noite. No entanto, em alguns momentos, para uma compreensão mais ampla da escola, traz também dados do vespertino. Vamos conhecer, então, um pouco mais da escola.

- **A gestão escolar no contexto da unidade de ensino em que a pesquisa foi realizada**

Assim como Paro (2011), entendemos que a escola é formada por duas estruturas básicas: a administrativa e a pedagógica. A administrativa é responsável pela gestão de recursos materiais e financeiros necessários ao funcionamento da escola. A pedagógica está relacionada com o trabalho curricular com vistas a mediar os processos de ensino-aprendizagem.

Segundo o autor, essas duas estruturas demandam do trabalho coletivo humano uma linha de pensamento que reafirma a importância da gestão democrática no contexto escolar. Vale destacar que as atividades administrativas não devem ser dissociadas das pedagógicas. Cabe às primeiras apoiar às segundas, a fim de alinhar o compromisso sociopolítico da escola com as necessidades e os interesses da comunidade, a partir de processos democráticos.

Conforme mencionado neste trabalho, a escola tem uma longa tradição no bairro. Inaugurada em 1939, inicialmente, pertencia ao governo estadual. Em 2006, foi municipalizada, passando a ofertar o ensino fundamental com turmas do 4º ao 9º ano. Em sua história, não passou por reformas significativas em sua estrutura física. Com isso, enfrenta desafios para acomodar a crescente demanda por vagas.

Atualmente, a unidade carece de espaços adequados para atividades esportivas, convivência, planejamento dos professores, auditório, além de espaços amplos. A instituição atende a um total de 593 alunos, distribuídos entre os turnos matutino e vespertino. No matutino, são 312 estudantes, enquanto no vespertino são 281. O alunado se encontra distribuído em 11 turmas em cada turno. A tabela a seguir apresenta a distribuição do número de alunos por turma nos dois turnos:

Tabela 3 – Distribuição de estudantes por turno da escola pesquisada

Turmas matutino	Quantidade de alunos	Turmas vespertino	Quantidade de alunos
5° A	24	4° A	23
5° B	26	4° B	25
5° C	25	4° C	25
6° A	31	6° C	31
6° B	29	6° D	28
7° A	30	7° C	27
7° B	31	7° D	26
8° A	30	8° C	24
8° B	29	8° D	23
9° A	30	9° C	25
9° B	27	9° D	24
Total	312	Total	281

Fonte: Organização da pesquisadora, a partir de dados da Secretaria Escolar

A escola pesquisada está situada em um bairro periférico da cidade de Vila Velha, atendendo a estudantes locais e das áreas próximas. A região é caracterizada pela violência e vulnerabilidade social. Muitas famílias são atendidas por programas de assistência social e há incidência de desemprego e subemprego. Muitos trabalhadores estão na informalidade.

Tal contexto se reflete na vida dos estudantes, fazendo com que muitos precisem auxiliar nas tarefas domésticas e compartilhar a responsabilidade pelo cuidado dos irmãos ou de familiares idosos. Além disso, alguns estudantes já trabalham na informalidade para complementar a renda familiar. Essa situação de vulnerabilidade e trabalho precoce gera o anseio de ingresso em Programas de Estágio, no caso de estudantes matriculados nas últimas séries do Ensino Fundamental II. Essa possibilidade representa uma oportunidade de inserção formal no mercado de trabalho e uma chance de melhoria nas condições de vida.

Um dos desafios da escola é fazer com que os estudantes e seus responsáveis compreendam que a função da instituição vai além da certificação para atender às demandas do mercado de trabalho. Conforme nos faz pensar Meirieu (2005), a escola tem o papel de formar

sujeitos histórico-sociais, portanto capazes de refletir criticamente sobre as desigualdades sociais que impactam diretamente suas vidas e, a partir dessa consciência, contribuir para a transformação de realidades que perpetuam essas desigualdades.

A falta dessa compreensão reflete nas atitudes dos discentes, manifestando-se, muitas vezes, nas relações entre pares e no desinteresse pelos estudos – contexto avolumado, normalmente, pelas fragilidades no acompanhamento escolar pelas famílias e por alguns docentes. Isso torna mais desafiadora a implementação de práticas pedagógicas que promovam o sentimento de pertença, o engajamento e a inclusão escolar. Para Libâneo (2015, p. 6):

[...] a escola é uma comunidade de aprendizagem: as pessoas aprendem com as organizações, as organizações aprendem com as pessoas. Nessa perspectiva, a escola é vista como um ambiente educativo, como espaço de formação e aprendizagem, construído pelos seus componentes, um lugar em que os profissionais podem tomar decisões sobre o seu trabalho e aprender mais sobre a sua profissão, fazendo mais que cumprir normas e regulamentos.

Libâneo (2015) nos faz pensar que um dos desafios da gestão da escola em que realizamos a pesquisa é enfrentar o cenário outrora descrito. O autor enfatiza que o ato de educar deve ser assumido por todos os profissionais que atuam na escola. Assim, essa responsabilidade não recai apenas sobre professores, mas também sobre os gestores, a equipe administrativa, os profissionais da cozinha, da limpeza e da segurança. Ao refletirmos sobre os processos educativos da escola pesquisada, percebemos que a articulação entre os diferentes segmentos se mostra fragilizada, devido à falta de espaços-tempos e cultura do diálogo coletivo.

- **A equipe gestora da unidade de ensino do turno matutino**

A gestão da escola, precisamente no matutino, conta com a diretora, dois pedagogos e dois coordenadores disciplinares, compondo o trio gestor. A gestão da classe comum se realiza pela via do trabalho de dezenove professores do ensino comum, cinco professores da educação especial voltados para o trabalho colaborativo, sete assistentes de apoio escolar e uma professora de educação especial responsável pelo atendimento educacional especializado de contraturno. A gestão dos serviços de apoio é efetivada, por três técnicos administrativos, quatro auxiliares de serviços gerais, duas cozinheiras e dois porteiros.

Esse processo de gestão também conta com três professoras em desvio de função. Uma delas atua na secretaria, desde que a disciplina Espanhol foi extinta do currículo do município. As demais, por questões referentes à saúde. Com isso foram afastadas de sala de aula. Atualmente, uma desempenha suas atividades na biblioteca e outra apoia o trio gestor no

monitoramento da frequência, buscando reintegrar à vida escolar os estudantes com alto índice de faltas. Em conversas informais com esse coletivo, percebemos uma relação de afetividade entre colegas de trabalho, assim como entre alunos. Demonstaram grande apreço pela diretora, frequentemente descrita como uma liderança humana e sensível às necessidades da equipe.

Em relação aos profissionais da equipe pedagógica, destacam que estão disponíveis para prestar auxílio, apesar de mencionarem fragilidades no acompanhamento mais próximo em algumas atividades. Chamam a atenção para os momentos de planejamentos e de articulação entre os professores de educação especial, do ensino comum e a coordenação pedagógica. Quanto à coordenação disciplinar, acreditam que ela poderia ser mais rigorosa na abordagem com os estudantes, adotando medidas punitivas mais firmes, em caso de indisciplina.

Dessa forma, podemos perceber desafios na articulação entre os profissionais para atender a certas demandas, situação decorrente da falta de tempo e da cultura do diálogo coletivo, assim como reflexão, planejamento e ação conjuntas. Diante disso, é fundamental discutir as condições de trabalho e como elas impactam a qualidade do serviço prestado. A qualidade, nesse contexto, não se limita à capacidade de ministrar aulas e cumprir diretrizes, mas também abrange a valorização, a formação e a gestão de práticas organizativas da escola para que os docentes possam enfrentar desafios curriculares cotidianos (Paro, 1986).

- **A gestão da formação continuada na escola**

Considerando que os investimentos na formação continuada fazem parte das condições de trabalho docente, ao analisarmos o calendário escolar de 2024, identificamos apenas cinco dias destinados a essas ações – que se realizam conjuntamente com o planejamento pedagógico e plantão de pais, como apresentamos no quadro a seguir.

Quadro 14 – Dias previstos no calendário escolar para encontros formativos

Formações do calendário letivo de 2024	
1 e 2 de fevereiro	Planejamento Pedagógico e Formação Continuada
19 de junho	Formação Continuada e Plantão de Pedagógico
22 de julho	Planejamento Pedagógico e Formação Continuada
18 de setembro	Formação Continuada e Plantão de Pedagógico

Fonte: Organização da pesquisadora (2024).

Conforme as Diretrizes Curriculares para o ano de 2024, as pautas das duas primeiras formações foram previamente definidas pela Secretaria Municipal de Educação. No dia 1º de fevereiro, as discussões abordaram o calendário escolar, a organização das diretrizes pedagógicas e o projeto institucional “Somos Todos Extraordinários”.

No dia seguinte, foi realizada uma palestra on-line, via parceria Secretarias Estadual e Municipal de Educação, para apresentação do Currículo Capixaba e do Documento Curricular para 2024. Além disso, foram dados informes gerais sobre o registro no SGE e encaminhamentos relacionados com a avaliação diagnóstica e a construção de planos de ensino.

Considerando que o turno matutino tem início às 7h e termina às 11h30min, e que a maioria dos professores também trabalha em outras unidades no período vespertino, torna-se evidente que o tempo destinado ao planejamento anual é insuficiente para atender às demandas da prática educativa. Como consequência, iniciam o ano letivo sem a oportunidade de avaliar e discutir os problemas específicos da própria unidade de ensino.

- **Os espaços-tempos de planejamento dos profissionais da escola**

Mirando, agora, a gestão dos planejamentos, de acordo com as Diretrizes Curriculares, para cada três aulas ministradas, o professor tem direito a uma hora/aula de planejamento. Alguns professores conseguem realizar integralmente seus momentos de planejamento na própria escola. Aqueles que dividem sua carga horária em outras unidades de ensino da rede precisam fragmentar seus tempos de planejamento para atender às demandas das escolas a que se vinculam. Cabe destacar que a Rede Municipal de Vila Velha define um dia específico de planejamento para cada disciplina, conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 15 – Organização do planejamento dos professores por área de conhecimento

Planejamento Semanal		
Disciplina	Dia da Semana	Nº de Aulas/ Semanal (Organização Curricular)
Língua Portuguesa	Segunda-Feira	5 aulas
Ensino Religioso	Segunda-Feira	1 aula
Matemática	Terça-Feira	5 aulas
Educação Física	Terça-Feira	2 aulas
Ciências	Quarta-Feira	3 aulas
Língua Estrangeira	Quarta-Feira	3 aulas
Arte	Quinta-Feira	1 aula
Tecnologias Educacionais	Quinta-Feira	1 aula (Só para os 5º anos)

Fonte: Organização da pesquisadora (2024).

Os professores do 1^a ao 5^o ano não contam com um dia específico para o planejamento que é distribuído ao longo da semana. Ao analisar o caso dos docentes do 5^a ano (por estarem envolvidos na pesquisa), as Diretrizes Curriculares/2024 orientam os gestores a agrupar os planejamentos às quintas e sextas-feiras para envolver os professores nas atividades de formação continuada realizadas pelo órgão central.

Como já mencionado neste estudo de mestrado, os professores de educação especial que atuam no ensino colaborativo têm uma hora/aula de planejamento por dia. Essa organização tem como objetivo promover articulações com os profissionais das diferentes áreas do conhecimento. Por sua vez, os professores responsáveis pelo AEE na sala de recursos multifuncionais dedicam as quartas-feiras ao planejamento. Com o apoio dos pedagogos, eles devem articular-se com os professores da própria escola, que atuam no turno matutino, e com os docentes de outras unidades escolares atendidas.

No horário de planejamento, os docentes do ensino comum e dos de educação especial se dedicam à organização das aulas, elaboração e correção de exercícios, avaliações, preenchimento de formulários, elaboração de planos de ensino e planejamento de projetos a serem desenvolvidos ao longo do ano letivo.

Assim, há pouco tempo para articulação/diálogo entre professores de área, equipe pedagógica e docentes de educação especial. Libâneo (2015) afirma que, na escola, coexistem dois tipos de cultura: *a instituída e a instituinte*. A instituída se refere às normas e dinâmicas estabelecidas pelos órgãos centrais, por exemplo, a Secretaria Municipal de Educação. A *instituinte* é aquela que se desenvolve dentro da escola, organizada a partir dos desafios internos e das necessidades locais. Assim, precisamos pensar até que ponto a cultura *instituída* tem tomado os tempos-espacos da cultura *instituinte*, constituindo-se em uma monocultura (Santos, 2018) que supervaloriza a produtividade dentro de uma abordagem capitalista, limitando as possibilidades de inovação e de construção coletiva no contexto escolar.

- **Um olhar sobre a gestão do trabalho curricular vivido na/pela escola**

A gestão do trabalho curricular envolve a mediação dos conteúdos programáticos em sala de aula e a realização de projetos/ações no transcorrer do ano letivo. Essas atividades se correlacionam, porque envolvem o conhecimento mediado com os estudantes. Quanto ao trabalho na classe, são realizadas cinco aulas diárias com duração de 50 minutos cada uma.

A matriz curricular inclui as disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte, Ensino Religioso, Inglês, Educação Física e Tecnologias

Educacionais (apenas para o 5º ano). O professor desta última disciplina também fica à disposição para apoiar outros docentes no uso do laboratório de informática. A seguir apresentamos a carga horária de cada uma das disciplinas mencionadas no ensino fundamental I e II.

Tabela 4 – Número de aulas semanais e carga horária das disciplinas do fundamental I

Horários semanal, mensal e anual das disciplinas			
Ensino Fundamental I			
Disciplina	Nº de Aulas/ Semanal (Organização Curricular)	Carga horária mensal	Carga horária anual
Língua Portuguesa	7 aulas	28	280
Educação Física	2 aula	8	80
Arte	1 aula	4	40
Ciências	3 aulas	12	120
Matemática	6 aulas	24	240
História	2 aulas	8	80
Geografia	2 aulas	8	80
Ensino Religioso	1 aula	4	40
Tecnologias Educacionais	1 aula	4	40

Fonte: Organização da pesquisadora (2024).

Tabela 5 – Número de aulas semanais e carga horária das disciplinas do fundamental II

Horários semanal, mensal e anual das disciplinas			
Ensino Fundamental II			
Disciplina	Nº de aulas/ semanal (organização curricular)	Carga horária mensal	Carga horária anual
Língua Portuguesa	5 aulas	20	200
Educação Física	2 aulas	4	80
Arte	2 aulas	20	80
Ciências	3 aulas	8	120
Matemática	5 aulas	20	200
História	3 aulas	12	120
Geografia	3 aulas	12	120
Ensino Religioso	1 aula	4	40
Língua Inglesa	1 aula	4	40

Fonte: Organização da pesquisadora (2024).

A maioria dos professores utiliza, como metodologia principal, aulas expositivas/ dialogadas, complementadas pela resolução de atividades em sala para acompanhar os

processos de ensino-aprendizagem. Dentro do conteúdo programático definido para cada ano letivo, organizado a partir da BNCC, os professores também realizam projetos que incluem outras atividades, como exibição de filmes, realização de experiências científicas, construção de painéis, confecção de maquetes, leitura de livros, tanto na sala de aula quanto na biblioteca da escola, dentre outros.

Além do trabalho curricular em sala de aula, os professores também desenvolvem projetos específicos. Eles se iniciam na classe comum e ganham desdobramento em toda a escola. Destacam-se: a) Festa Cultural; b) Dia da Família na Escola; d) Dia da Consciência Negra; e) Semana da Inclusão. Além disso, são constituídas outras oportunidades, em forma de palestras, para os estudantes dialogarem sobre outros temas atuais, como *bullying*, métodos contraceptivos, violência sexual na infância, dentre outros.

Além disso, projetos institucionalizados pela Secretaria Municipal de Educação também transversalizam o trabalho curricular. Alguns poucos dialogam com a realidade da escola. Segundo os professores, são pacotes prontos adquiridos pelo órgão central com a promessa de melhoria dos índices educacionais. Por meio deles, os professores são pressionados a trabalhar conteúdos que, muitas vezes, estão distantes das necessidades dos estudantes. Trata-se de conteúdos alinhados às avaliações externas, com foco em resultados padronizados, deixando, de lado a contextualização e a personalização do ensino. Com isso, a aprendizagem se resume em um “*kit*” ou pacotes de assessoramento às redes de ensino.

Entre 2007 e 2016, a Rede Municipal de Vila Velha contou com o Programa “Mais Educação”. Foi uma iniciativa do Governo Federal que, no contraturno, oferecia reforço escolar para estudantes com dificuldades na leitura, na escrita e na matemática. Além dessas disciplinas, eram ministradas aulas de Arte. O programa também fornecia almoço e lanche, permitindo que os alunos permanecessem na escola durante todo o dia.

Além dessa iniciativa, foi também implementada a Tutoria Pedagógica que funcionou entre 2017 e 2022. A referida política foi suspensa durante a pandemia. Na página da prefeitura, identificamos que o último processo seletivo para a contratação de profissionais para a iniciativa ocorreu em 2021. Contudo, ela foi encerrada em 2022, justamente em um período crítico em que os estudantes mais necessitavam de apoio devido ao contexto pós-pandemia.

A ausência de projeto de reforço representa uma problemática para a escola, pois ela fica sem ter a quem recorrer. O problema é passado para as famílias, mas, na maioria das vezes, nem os responsáveis sabem o que fazer com os estudantes que requerem apoios, principalmente, por não possuírem formação ou recursos financeiros para buscar ajuda fora da escola. Considerando que há estudantes que ingressam nos anos finais do ensino fundamental com

barreiras na alfabetização, alguns professores argumentam que não possuem formação específica ou conhecimento na área para atender a esses alunos.

Diante disso, a temática que já se coloca como de grande complexidade, soma-se à organização curricular, centrada na BNCC e em avaliações externas, dificultando o trabalho diferenciado com estudantes, tendo em vista computar muito conteúdo a ser explorado no transcorrer de um ano letivo. Para Enguida (1989, p. 180),

[...] a sucessão de períodos muito breves - sempre de menos de uma hora – dedicados a matérias muito diferentes entre si, sem necessidade de sequência lógica entre elas, sem atender à melhor ou à pior adequação de seu conteúdo a períodos mais longos ou mais curtos e sem prestar nenhuma atenção à cadência do interesse e do trabalho dos estudantes; em suma, a organização habitual do horário escolar ensina ao estudante que o importante não é a qualidade precisa de seu trabalho, a que o dedica, mas sua duração. A escola é o primeiro cenário em que a criança e o jovem presenciam, aceitam e sofrem a redução de seu trabalho a trabalho abstrato.

Na escola pesquisada, pudemos verificar que os professores dos 5º anos do ensino fundamental buscam desenvolver trabalhos diferenciados com os estudantes que ainda não se apropriaram dos processos de leitura e escrita. Falamos de docentes com formação em Pedagogia que trazem conhecimentos sobre alfabetização. Além disso, são profissionais que trabalham os vários componentes curriculares em sala de aula, tendo um tempo maior para conhecer os alunos. Com isso encontram alternativas para evitar tanta fragmentação, como ocorre no fundamental II. Nesse processo, os professores do ensino comum contam com ajuda dos docentes de educação especial e dos profissionais de apoio escolar, contexto que nos leva a concordar com Veiga (1998, p.10), quando afirma que “[...] é preciso tempo para que os educadores aprofundem seu conhecimento sobre os alunos e sobre o que estão aprendendo”.

No que se refere à avaliação, a rede de ensino se orienta pelo art. 24 da LDB nº 9.394/96, que estabelece que a avaliação deve ser contínua e cumulativa, priorizando critérios qualitativos sobre os quantitativos. Além disso, as Diretrizes ainda determinam que sejam oferecidas oportunidades de recuperação paralela ao longo do ano letivo, garantindo que os estudantes possam superar eventuais dificuldades.

No início do ano letivo, os professores realizam avaliações diagnósticas para identificar o nível de aprendizagem dos alunos e planejar as atividades pedagógicas de forma estratégica ao longo do ano, que é dividido em três trimestres. Durante o 1º e o 2º trimestres, os alunos podem atingir até 30 pontos em cada período, sendo necessária uma média de 18 pontos. No 3º trimestre, o valor máximo é de 40 pontos, com a média exigida de 24 pontos. Caso o aluno não alcance a média anual de 60 pontos, é assegurado a ele o direito de realizar provas de recuperação final, oferecendo-lhe mais uma oportunidade para consolidar o aprendizado e

garantir sua progressão escolar.

- **A gestão da educação especial na escola pesquisada**

Seguindo o mesmo fluxo da rede de ensino, a gestão do processo da avaliação de identificação para que o estudante seja caracterizado como público da educação especial envolve a apresentação de um laudo médico, seja no ato da matrícula, seja ao longo do ano letivo. Além disso, existe a possibilidade de o aluno entrar em um processo de investigação, geralmente, iniciada quando são identificadas dificuldades significativas na apropriação da leitura e da escrita e barreiras nas relações entre pares.

A não apropriação da leitura e da escrita tem se configurado uma queixa recorrente entre os professores do fundamental II. Frequentemente, observamos que muitos estudantes não possuem o conhecimento esperado para o ano escolar em que estão matriculados – situação também que se aplica aos alunos apoiados pela educação especial. A maioria dos professores enfrenta dificuldades em oferecer o suporte necessário ao alunado não alfabetizado.

Quando não se tem o laudo, é constituída uma avaliação pedagógica e as famílias são acionadas para recorrer aos sistemas públicos de saúde. A relação da escola com os diagnósticos se aproxima das teorizações de Vieira (2015), quando analisa a produção social da deficiência. O autor chama a atenção para o cuidado de não associar a situação de alunos que requisitam apoios diferenciados com a ideia de que todos possuem uma deficiência.

Vieira (2012) denomina esse fenômeno de “laudo do olhar”, ou seja, um processo em que se buscam justificativas para as dificuldades de aprendizagem e os problemas de indisciplina, na relação olho-corpo. O olhar de uma pessoa mira o corpo da outra buscando incompletudes, centrando essa análise no sujeito e desconsiderando uma multiplicidade de fatores que implicam os atos de ensinar e aprender na escola.

Muitas vezes, pelos laudos do olhar, os alunos são rotulados e transformados em problemáticos, desmerecendo raízes sociais, econômicas, culturais e escolares que fazem parte do jogo educativo. Assim, torna-se importante que a escola se avalie e reflita sobre suas práticas, a fim de compreender influências externas e internas que dificultam que os estudantes atribuam sentido à escola e aos currículos. Como afirma Veiga (1998, p. 8):

[...] avaliar a estrutura organizacional significa questionar os pressupostos que embasam a estrutura burocrática da escola que inviabiliza a formação de cidadãos aptos a criar ou a modificar a realidade social. Para realizar um ensino de qualidade e cumprir suas finalidades, as escolas têm que romper com a atual forma de organização burocrática que regula o trabalho pedagógico - pela conformidade às regras fixadas,

pela obediência às leis e diretrizes emanadas do poder central e pela cisão entre os que pensam e executam -, que conduz à fragmentação e ao consequente controle hierárquico que enfatiza três aspectos inter-relacionados: o tempo, a ordem e a disciplina.

Abaixo, apresentamos uma tabela com a quantidade de alunos por sala e suas respectivas condições no turno matutino.

Tabela 6 – Quantidade de alunos por sala e suas respectivas deficiências: turno matutino

Turmas	Total de alunos	Def. intelectual	Baixa visão	Def. Múltipla⁷	Transtorno do espectro autista	Total
5° A	24	1	—	—	—	1
5° B	26	2	1	1	—	4
5° C	25	4	—	—	1	5
6° A	31	3	—	1	1	5
6° B	29	2	—	2	1	5
7° A	30	3	—	—	—	3
7° B	32	3	—	—	—	3
8° A	30	—	—	—	—	0
8° B	29	1	—	—	1	2
9° A	30	2	—	—	1	3
9° B	27	—	—	—	2	2

Fonte: Organização da pesquisadora (2024).

Para apoiar o processo de escolarização desses alunos, entra em cena a oferta do AEE. No capítulo anterior, destacamos que, na municipalidade analisada, esses serviços se estruturam em três vertentes: a função colaborativa, as intervenções na sala de recursos multifuncionais e o trabalho pedagógico na sala de aula bilíngue. Esta última vertente não se realiza na escola pesquisada. Ela não é escola referência para inclusão de estudantes surdos. No matutino, não há intérpretes e professores de Libras e de Língua Portuguesa na modalidade escrita, pois não há estudantes surdos matriculados.

A gestão da educação especial na unidade de ensino conta com dez professores da área de deficiência intelectual que atuam no ensino colaborativo e dois na sala de recursos

⁷ Os alunos com deficiências múltiplas possuem laudo de deficiência intelectual e transtorno do espectro autista

multifuncionais. No ensino colaborativo, esses profissionais buscam trabalhar em conjunto com os regentes de sala de aula comum. Fazem movimentos para apoiar os processos de ensino e aprendizagem. Na sala de recursos multifuncionais, o atendimento ocorre no contraturno, com atividades organizadas para complementar e suplementar a aprendizagem e atender a demandas específicas.

Como já destacado, em 2023, fez-se a substituição da denominação dos “cuidadores” para os “assistentes de apoio escolar”. Com essa mudança, ocorre o acompanhamento e o auxílio nas demandas por alimentação, locomoção e higienização dos alunos, mas também na mediação das atividades pedagógicas. A tabela a seguir apresenta o quantitativo de profissionais de educação especial em atuação na escola.

Tabela 7 – Quantitativo de profissionais de educação especial em atuação na escola

Turno	Professores da educação especial (colaborativo)	Professores da sala de recursos multifuncionais (contraturno)	Assistente de apoio escolar
Matutino	5	1	7
Vespertino	5	1	
Total	10	2	

Fonte: Organização da pesquisadora (2024).

Três professores do atendimento educacional especializado colaborativo atuam no matutino e no vespertino. Os assistentes de apoio escolar trabalham nos dois turnos. Possuem carga horária de trabalho de 40 horas semanais. Conforme orientam as Diretrizes para a Educação Especial, cada profissional é responsável por atender a um grupo de alunos da modalidade de ensino em uma mesma sala.

Na escola pesquisada, em média, há entre seis e sete estudantes para cada professor do ensino colaborativo. Nas Diretrizes para a Educação Especial, não há uma tipologia que define, especificamente, o número de alunos que cada professor deve atender. Segundo a diretora escolar, essa definição quantitativa é discutida com o NEE, uma vez que é importante considerar diversos fatores: quantidade de alunos, etapas e turmas em que estão matriculados, a complexidade das demandas e das características individuais de cada estudante, dentre outros elementos. A dirigente enfatiza que o laudo médico, por si só, não é capaz de determinar o grau de apoio necessário, portanto é indispensável uma análise contextualizada.

A oferta do AEE busca fortalecer/criar possibilidades de acessibilização curricular. Para

tanto, os docentes especializados empreendem esforços para sensibilizar os da classe comum no que se refere à necessidade de pensar em estratégias diversificadas para explorar os conteúdos ensinados em sala de aula, organizar atividades e pensar em possibilidades de avaliações.

Alguns professores do ensino comum necessitam de maior compreensão sobre suas responsabilidades por essa tarefa. Devido a fatores diversos, como fragilidades na formação inicial/continuada e nos planejamentos com a educação especial, há professores do ensino comum que, frequentemente, não informam com antecedência, os conteúdos que serão trabalhados e inseridos nas avaliações, o que fragiliza a acessibilidade curricular. Essa realidade compromete o processo de inclusão, a aprendizagem dos estudantes e as possibilidades de formação em contexto.

Assim, a falta de articulação ensino comum e especial atua como uma mensagem silenciosa na sala de aula: transmite a ideia de que a escola não acredita na educabilidade de alunos que demandam apoios da educação especial. Essa postura contribui para situações de *bullying*, de modo que a deficiência passa a ser usada como insulto, reforçando estigmas e promovendo ofensas entre os colegas.

Segundo a diretora escolar, os professores especialistas enfrentam dificuldades em apoiar os alunos em todos os componentes curriculares mediados em sala de aula. Diante disso, solicita que priorizem o ensino de Língua Portuguesa e de Matemática, além de mais uma ou duas disciplinas do currículo. Enfatiza que mudar a mentalidade dos professores é uma tarefa difícil, principalmente, daqueles que possuem concepções consolidadas sobre como deve acontecer o processo de ensino-aprendizagem de alunos apoiados pela educação especial – em espaços segregados, com currículos mínimos sob a responsabilidade dos profissionais que atuam na modalidade.

Diante do exposto, entendemos a importância de as políticas de formação continuada organizadas pela Rede de Ensino sobre a inclusão dos alunos apoiados pela educação especial serem ampliadas para os docentes da classe comum. A falta de formação também se apresenta como uma ação produtora de fragilidades em relação ao trabalho curricular. Na maioria das vezes, as formações são direcionadas aos profissionais especialistas, deixando lacunas para outros professores que também atuam com esses estudantes.

Como já mencionado, os docentes que realizam o ensino colaborativo possuem apenas um planejamento por dia, o que dificulta o alinhamento com alguns professores regentes. Além disso, precisam lidar com a resistência de alguns profissionais que alegam não ter formação necessária para trabalhar com esse público. Essa resistência, muitas vezes, manifesta-se de

forma verbal ou por meio de atitudes que demonstram a crença de que os alunos apoiados pela educação especial são de responsabilidade exclusiva dos professores da modalidade.

Em algumas situações, sugerem que os alunos sejam retirados da classe comum para atendimento na sala de recursos multifuncionais. Além disso, quando os especialistas não estão presentes durante as atividades avaliativas, solicitam que os alunos procurem o professor na escola para obter o auxílio necessário. Nesses contextos, os docentes relatam dificuldades em explicar aos estudantes que estão em momento de planejamento. Frequentemente são interrompidos para ajudá-los a cumprir as tarefas.

Analisando de maneira mais detida o AEE de contraturno, cabe destacar que a professora que atua na sala de recursos multifuncionais, há dois anos, foi aprovada em concurso público para a área. Ela já possui 15 anos de experiência como efetiva na Rede Municipal de Vila Velha/ES, atuando na disciplina Ensino Religioso. Assim sendo, apresenta esses dois vínculos empregatícios na rede.

Relata sentir falta de formações mais próximas à prática cotidiana. Segundo ela, muitas formações sistematizadas pelo NEE limitam-se à apresentação de teses e dissertações de pesquisadores da Universidade Federal do Espírito Santos (UFES) sem estabelecer uma conexão com a realidade vivenciada na escola em que atua.

Nesse sentido, é necessário refletir sobre a fala do docente que pode ser analisada sob dois aspectos. Em primeiro lugar, observamos que, muitas vezes, há uma expectativa nas escolas de que a universidade forneça respostas prontas para os desafios educacionais. No entanto, cada unidade escolar possui uma realidade única e complexa, o que exige, durante as formações, o esforço de articular teoria e prática de maneira contextualizada.

Em segundo lugar, a fala do docente reforça, mais uma vez, a importância das formações continuadas em contexto, ou seja, que partem da realidade concreta da escola e se direcionam para ela mesma, promovendo reflexões significativas, consistentes com as vivências dos profissionais e orientações à transformação do cotidiano escolar.

Essa professora destacou que, ao assumir a função de professora de educação especial, precisou buscar orientações sobre o preenchimento das documentações com profissionais com mais experiência, sinalizando sentir fragilidades quanto a um suporte inicial adequado. No que se refere ao planejamento de suas aulas, ela as organiza de forma autônoma, sem fazer um alinhamento em conjunto com os demais professores ou com a equipe pedagógica. Observa que as múltiplas demandas do pedagógico dificultam o acompanhamento mais próximo e colaborativo.

Essa professora atende aos estudantes do matutino, na sala de recursos multifuncionais,

à tarde. Diz que, pelo fato de trabalhar na escola pela manhã, ministrando a disciplina Ensino Religioso, consegue dialogar com os professores sobre os alunos de contraturno. Como possui uma aula por semana em cada turma, ela consegue ter contato com todos os estudantes, inclusive com alguns que estudam na vizinhança e que fazem o AEE na escola pesquisada, já que também trabalha em outra unidade localizada na região. Essa docente atua há muitos anos na unidade de ensino, portanto conhece bem os professores. Nos momentos de recreio, planejamento e nos bate-papos de corredores, ela consegue trocar ideias sobre os estudantes que atende no vespertino. Acrescenta que a maioria das atividades de complementação se concentra na alfabetização. Como se trata de uma demanda dos discentes e por possuir formação em Pedagogia, realiza as intervenções com tal foco.

Dos catorze alunos atendidos no contraturno, na sala de recursos multifuncionais, quatro são provenientes de escolas vizinhas, o que dificulta o planejamento. A professora relata enfrentar obstáculos para dialogar com os docentes dessas unidades escolares. Para superar essas limitações, ela recorre ao SGE acessando os planos de ensino para estabelecer algum nível de alinhamento e continuidade nos atendimentos.

Operacionalizar a inclusão escolar não é apenas aceitar a diversidade dentro da sala de aula comum. É preciso, acima de tudo, que haja uma reestruturação pedagógica e administrativa da escola, ou seja, não mais o aluno com deficiência se adequar à escola, mas sim a escola encontrar meios para atender as necessidades de todos os alunos, elaborando coletivamente uma proposta pedagógica que realmente priorize a escolarização de todos os alunos, dentre eles os alunos considerados como público alvo da Educação Especial (Capellini; Fonseca; Feitosa, 2015, p. 3).

Libâneo (2015) destaca que cabe à escola fortalecer a função pedagógica de sua equipe. Postula que o ensino com qualidade antecede o desenvolvimento. Segundo o autor, o ensino “[...] puxa o desenvolvimento, organiza e guia o processo de desenvolvimento, que desperta para a vida” (Libâneo, 2015, p. 13). Dessa forma, para que o estudante avance em seu aprendizado, é necessário um mediador que atue para potencializar as funções que ainda estão em processo embrionário. Com a mediação docente e mediante instruções pedagógicas adequadas, essas funções se desenvolvem, permitindo que o aprendiz conheça novos projetos de desenvolvimento capazes de abrir caminhos para outros aprendizados.

Dessa maneira, a gestão escolar assume uma abordagem mediadora, porque organiza processos de ensino que promovem a aprendizagem. Assim sendo, o papel da escola nunca pode ser autoritário, mas construído coletivamente, com sensibilidade para perceber até mesmo aquilo que não é explicitamente verbalizado. Essa abordagem é essencial, pois a gestão influencia diretamente a aprendizagem em sala de aula, já que conecta o setor administrativo

ao pedagógico, com vistas a favorecer as condições de trabalho docente e a apropriação dos conhecimentos pelos estudantes.

As formas de organização e gestão adquirem um caráter eminentemente pedagógico, implicando a definição de objetivos educativos a serem assumidos pela equipe, a mobilização do corpo docente em torno de objetivos comuns, a formação continuada no contexto do trabalho, a valorização das reuniões efetivamente ‘pedagógicas’, a busca de metas comuns em torno dos procedimentos didáticos, considerando-se que esses fatores têm impacto nos resultados esperados (Libâneo, 2015, p. 15).

A reflexão sobre o ato educativo desencadeado na/pela escola pesquisada e os modos como a educação especial se articula com o processo nos levam a reafirmar o quanto à gestão/administração escolar deve buscar maneiras de promover práticas “instituintes”, mesmo diante de muitas já “instituídas”, na premissa de levar o grupo de professores a criar caminhos alternativos para atender às trajetórias singulares de aprendizagem dos estudantes.

Sob essa perspectiva, a formação em contexto pode se configurar como uma ferramenta capaz de ajudar a escola a refletir sobre como os processos de ensino-aprendizagem dos alunos apoiados pela educação especial estão sendo constituídos, permitindo a identificação de lacunas e a construção de estratégias pedagógicas inclusivas, comprometidas com a acessibilidade curricular.

5.3 PLANEJAMENTO E O LEVANTAMENTO DE TEMÁTICAS QUE OS PROFESSORES CONSIDERAM RELEVANTES APROFUNDAR EM MOMENTOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Nas seções anteriores, apresentamos o desenvolvimento da Política de Educação Especial da Rede Municipal de Vila Velha/ES e analisamos a gestão dos processos de inclusão dos alunos apoiados pela educação especial na escola pesquisada. Nesta etapa, voltamos nosso olhar para o planejamento da pesquisa em parceria com a diretora, o pedagogo e o coordenador de turno – grupo que denominamos trio gestor, equipe gestora ou administrativa. Com isso, destacamos o primeiro encontro formativo realizado com o trio gestor e o levantamento das temáticas apontadas pelos professores como prioritárias para serem aprofundadas nos momentos de formação continuada.

Assim como outras escolas da rede, a unidade de ensino pesquisada tem sido convocada a dar respostas assertivas aos processos de inclusão de alunos com diferentes trajetórias de escolarização, dentre eles os apoiados pela educação especial. Nessa perspectiva, a equipe

gestora precisa se desvincular do conceito de administração atrelado ao controle do trabalho alheio e se comprometer em criar estratégias que permitam a reflexão coletiva sobre a prática educativa (Paro, 2011). Isso quer dizer que a administração escolar deve se comprometer com “[...] as formas de coordenação e gestão do trabalho, o provimento e utilização de recursos materiais e financeiros, os procedimentos administrativos, às formas de relacionamento entre as pessoas” (Libâneo, 2015, p. 3).

Como já dito na metodologia, para a realização da pesquisa na escola, cumprimos os protocolos iniciais (pedidos de autorização), planejamos com o trio gestor os quatro momentos formativos, acordamos que as temáticas seriam levantadas pelos professores e a equipe gestora faria a gestão dos encontros com convidados externos. Também já anunciado, os dias destinados às formações foram: 5-3, 3-4, 16-5 e 19-06-2024.

- **O primeiro encontro formativo: reflexões sobre as implicações do trio gestor com a educação especial**

Na data agendada, 5-3-2024, fomos acompanhada pelo orientador do estudo para a escola. Combinamos de, já nesta data, assumir a reunião como o primeiro encontro formativo, tendo como foco o trio gestor. Chegamos à escola por volta das 9h para conversar com a equipe gestora. Inicialmente, fomos recebida pela diretora que já estava à nossa espera. Ela organizou algumas cadeiras no fundo da secretaria para nos acomodar para a reunião. Em seguida, informou que, além dela, apenas um pedagogo e um coordenador de turno participariam do encontro, pois os demais membros da equipe gestora estavam ocupados com outras demandas da escola. Naquele dia, dois professores faltaram por questões de adoecimento, criando a necessidade de reorganização da equipe gestora para suprir a ausência dos docentes.

A reunião foi iniciada com as apresentações. A pesquisadora abriu o encontro se apresentando e explicando os motivos que a levaram a escolher a unidade de ensino para realização da pesquisa, além dos objetivos que norteariam o estudo. Destacou que foi aluna da instituição e que, posteriormente, integrou o quadro de profissionais da escola como coordenadora de turno durante sete anos, atuando nos períodos matutino, vespertino e ainda no noturno (quando a modalidade EJA era oferecida na unidade). Após ser aprovada no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, direcionou seus esforços para investigar como a gestão escolar pode contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Em seguida, o professor Dr. Alexandro Braga Vieira fez sua apresentação, destacando

ser docente da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e, anteriormente foi professor da Rede Municipal de Educação de Vila Velha e Vitória, além de pedagogo da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo. Além disso, a diretora se apresentou, assim como o coordenador de turno e o pedagogo presentes no encontro. Recorramos ao diário de campo para evidenciar as conversas iniciais sobre a pesquisa na escola.

Iniciamos a conversa, destacando a importância do trio gestor, enfatizando que esse grupo desempenha um papel central na organização e no funcionamento da escola. Ressaltamos que, além de atender às demandas impostas pela burocracia estatal, é igualmente essencial que o trio gestor esteja atento às necessidades e expectativas do grupo que lidera. Assim, torna-se indispensável buscar, de forma colaborativa, alternativas que fortaleçam a organização escolar e os processos de ensino-aprendizagem. Caso contrário, ações desarticuladas podem comprometer a qualidade do trabalho coletivo e das metas planejadas, levando ao risco de que um profissional desfaça o trabalho do outro. Baseando-nos em Paro (2011), destacamos que a gestão na educação pode ocorrer em várias instâncias. De forma ampla, ela engloba a administração das Redes de Educação; de maneira mais específica, refere-se à atuação dos professores nos espaços educativos, como a sala de aula. No caso da presente pesquisa, os esforços estão voltados para a compreensão da dinâmica da equipe gestora ou administrativa da escola, composta pela diretora, pedagogos e coordenadores de turno. Ressaltamos ainda que os diferentes níveis de gestão não operam de forma isolada, mas estão interconectados e inseridos em um contexto sociopolítico mais amplo. Diante disso, podemos dizer do quanto reconhecemos que a escola enfrenta inúmeros desafios, como as desigualdades sociais, as questões de gênero, os preconceitos raciais, dentre outros, que exigem a atenção e atuação do trio gestor. Contudo, nossa intenção de pesquisa trazida para o encontro com o trio gestor concentra foco nas questões relacionadas com a educação especial, considerando o aumento significativo de alunos na unidade de ensino, a importância da formação de professores e a necessidade de práticas pedagógicas que atendam às especificidades do alunado mencionado (Diário de campo, 5-3-2024).

Para continuidade das reflexões a serem constituídas nesse primeiro encontro formativo, organizamos as discussões em quatro eixos: no **primeiro**, conversamos sobre *aproximações e singularidades entre a educação inclusiva e educação especial*. No **segundo**, buscamos refletir sobre *as práticas organizativas da educação especial pela equipe gestora e como o processo se efetivava na unidade de ensino*; em **terceiro**, destacamos a *importância da formação continuada em contexto* e o *comprometimento da equipe gestora em fomentar esses processos*; no **quarto** momento, verificamos *as temáticas levantadas pelos professores e organizamos a formação com os participantes neste primeiro encontro formativo*.

Esse primeiro encontro com o trio gestor nos permitiu refletir coletivamente com os profissionais ali presentes, explicitando que, embora a administração escolar seja comumente associada à figura do diretor, é fundamental reconhecer a importância do pedagogo e do coordenador de turno nesse processo. O diretor, sozinho, não é capaz de abarcar todas as demandas pedagógicas e administrativas da escola, portanto é essencial o apoio de uma equipe que colabore na condução da instituição sob uma perspectiva democrática, “[...] coordenando os trabalhos, de modo que sejam realizados da melhor maneira possível” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 438).

Vejamos, então, como cada temática explicitada foi discutida no primeiro encontro formativo com o trio gestor.

- **Aproximações e singularidades entre educação inclusiva e educação especial**

A nosso ver, é essencial que a equipe gestora compreenda os pressupostos da educação inclusiva e os da educação especial para orientar os professores e levá-los a pensar acerca das implicações dos conceitos nas práticas pedagógicas. Iniciamos refletindo com o grupo sobre o fato de, no Brasil, esses termos serem frequentemente tratados como sinônimos, o que pode levar a equívocos. Como ressalta Medeiros (2023, p. 122), “[...] corre-se o risco de classificar qualquer necessidade de apoio por parte do aluno como indício para o encaminhamento aos serviços de Educação Especial”, comprometendo a identificação e o atendimento adequados. Dessa forma, questionamos o grupo sobre o que entendiam por educação especial e se conseguiam distinguir as diferenças em relação à educação inclusiva. Diante disso, obtivemos as seguintes respostas:

É uma política voltada especificamente para as pessoas com deficiência. Essa política tem como objetivo principal garantir os direitos e promover a inclusão dos alunos que compõem o público dessa modalidade, assegurando que

tenham acesso a práticas pedagógicas e recursos que atendam às suas necessidades específicas (Pedagogo).

A educação especial é uma prática pedagógica direcionada para atender às pessoas com deficiência, mas a inclusão não é apenas para esses alunos. Ela é maior, mais ampla, mas também abrange esse grupo (Coordenador de turno).

Já conversamos sobre isso aqui, na escola, e acreditamos que os professores já conseguem fazer essa diferenciação. Aqui, por exemplo, temos os alunos atendidos pela educação especial, mas também já atendemos alunos venezuelanos que precisam ser alvo da educação inclusiva (Diretora).

Dentro das enunciações apresentadas, lembramo-nos de Santos (2018), quando defende que a igualdade só pode ser efetivada quando enfrentadas as desigualdades, condição fundamental para a realização de uma justiça social e cognitiva. Assim, nesse primeiro encontro formativo dirigido ao trio gestor, pudemos problematizar que o conceito de educação inclusiva ultrapassa a perspectiva restrita da deficiência, reportando-se ao acolhimento de estudantes com diversas trajetórias de vida e de escolarização na escola comum. Nesse contexto, abordamos a importância de considerar, nas práticas escolares, a presença e os direitos de estudantes pertencentes à população negra, camponesa, da comunidade LGBTQIA+, nômade, com diferenças linguísticas, em situação de rua, em condição de pobreza ou extrema pobreza, refugiados, crianças, jovens, adultos, mulheres, entre outros grupos historicamente excluídos.

Quanto à educação especial, trouxemos o que sinaliza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96: “[...] entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a **modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação**” (Brasil, 1996, art. 58, redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, grifos nossos).

Diante disso, passamos a refletir com o grupo compreendendo que a educação especial faz parte de uma política de educação inclusiva, não podendo o segundo conceito ser simplificado no primeiro, principalmente, pelo risco de constituir o que a literatura da área (Medeiros, 2023; Cunha 2021) denomina de deficiência socialmente produzida.

De acordo com Cunha (2021), no transcorrer da história da humanidade, o conceito “deficiência” ganhou diferentes nuances. Na atualidade é abordado o modelo social da deficiência. Com isso, “[...] não é o impedimento físico, a lesão, que impossibilita a participação social, mas sim a estrutura social que é pouco sensível para a inserção da pessoa [...] em par de

igualdade” (Cunha, 2021, p. 309). Assim, torna-se latente não transformar todas as trajetórias escolares que requerem apoio na lógica da deficiência e analisar questões de ordem educacional, social, política e cultural, pois é impossível pensar a condição do estudante pelo viés individual.

Buscar pelo que aproxima e diferencia os dois conceitos é importante, pois nem todos os estudantes que necessitam de apoio pedagógico pertencem ao público da educação especial. Muitos enfrentam defasagens na aprendizagem não relacionadas propriamente com uma deficiência. Podem estar associadas a ações didáticas tradicionais, currículos pasteurizados, problemas sociais e falta de apoio pedagógico pelas redes de ensino. No entanto, muitos estudantes que enfrentam barreiras na aprendizagem vêm sendo vistos (pelo imaginário social/escolar) como sujeitos com deficiências, ampliando a busca pelos laudos médicos no intuito de recebimento de ajuda especializada pelos serviços de educação especial (Medeiros, 2023).

No intuito de problematizar as complicações da supressão da educação inclusiva na educação especial, na produção de sujeitos e nas práticas pedagógicas, continuamos o diálogo com o trio gestor, conforme excerto extraído do diário de campo da pesquisadora que segue:

Neste primeiro encontro, pudemos conversar com os presentes sobre o fato de, no Brasil, historicamente, a educação especial se estruturar com base no atendimento educacional especializado. Falamos que esses serviços, por muito tempo, substituíram o ensino comum, sendo desenvolvido sob uma perspectiva clínica fundamentada em critérios de normalidade/anormalidade. Com isso, começamos a conversar sobre a importância de envolvimento do aluno apoiado pela educação especial no trabalho pedagógico da classe comum e da necessidade de superar essa dicotomia (normalidade/anormalidade) para promover uma abordagem inclusiva e adequada às necessidades de todos os estudantes. No encontro, a diretora chamou a atenção para o fato de, após a pandemia, o número de crianças com laudos ter crescido consideravelmente. Esse cenário possibilitou reflexões importantes para o encontro. Passamos a indagar: será que todos os estudantes que procuram o atendimento educacional especializado possuem, de fato, alguma deficiência? A escola dispõe de outros recursos e apoios que vão além da educação especial, considerando a complexidade das necessidades apresentadas pelos alunos? E, por fim, a estruturação do atendimento educacional especializado tem sido suficiente

para atender às demandas e desafios enfrentados pela escola no contexto atual? Essas questões nos ajudaram a discutir sobre a importância de o trio gestor sistematizar (com os professores) momentos de formação com o intuito de refletir sobre as questões expostas e repensar as práticas escolares com vistas a promover uma educação inclusiva (Diário de campo, 5-3-2-24).

O grupo se mostrou reflexivo. Com isso podemos reafirmar que todos os profissionais que trabalham na escola desempenham funções de gestão nos espaços em que atuam (Paro, 2011). No entanto, quando as articulações estão ausentes ou se mostram frágeis, o trio gestor, frequentemente, torna-se o principal alvo de responsabilização. Além disso, observamos que muitas famílias, cada vez mais conscientes de seus direitos, têm recorrido à justiça para garantir a efetivação de serviços e recursos que assegurem o atendimento educacional especializado de seus filhos – fator denominado como judicialização da educação especial, conforme apontado por Valente e Júnior (2024).

Por isso destacamos a importância de a escola agir de forma a subverter a lógica tradicional, buscando romper com visões engessadas, alinhando-se à perspectiva da Epistemologia do Sul (Santos, 2018) que valoriza os saberes locais e contextuais. Essa epistemologia pode apontar demandas formativas, muitas vezes invisibilizadas por políticas que desconsideram as necessidades das escolas, aproximando teoria, prática, pesquisa e os cotidianos escolares e reforçando a relevância das experiências vivenciadas nesse espaço como potentes momentos de formação continuada em contexto.

- **As práticas organizativas da educação especial pela equipe gestora e como o processo se efetivou na unidade de ensino**

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 441) definem a cultura organizacional como “[...] um conjunto de fatores sociais, culturais e psicológicos que influenciam o modo de agir da organização como um todo e o comportamento das pessoas em particular”. Com base nessa definição, continuamos nosso diálogo, buscando compreender a cultura organizacional da escola em relação aos alunos apoiados pela educação especial. Para tanto, solicitamos ao grupo que evidenciasse como o trio gestor atuava no cotidiano escolar diante das demandas de aprendizagem desse alunado. Assim, responderam:

A equipe gestora é quem segura o boi pelo chifre na escola [...]. Nós verificamos situações e buscamos resolver. Conversamos com o professor da

educação especial ou regente com o intuito de fazer articulações que contribuam para processos inclusivos (Diretora).

Este ano, em particular, um dos principais desafios encontrados por mim tem sido em relação à rotatividade de professores. Dessa forma, meu trabalho está voltado para a articulação entre o professor de sala de aula comum e o da educação especial para eliminar barreiras atitudinais de ambos os lados, porque percebo, muitas vezes, que um oferece resistência ao trabalho do outro (Pedagogo).

Dentro dos moldes tradicionais, a gente dá suporte aos professores. Nosso apoio é administrativo, logístico, com recursos materiais e contato com as famílias também. O que, eu particularmente, gosto de qualificar é no como [...] eu gosto de ser bastante acolhedor nas minhas abordagens, colocando a escola à disposição das famílias, estabelecendo uma relação de parceria, mas, confesso que existe uma dificuldade de lidar com os alunos da educação especial, principalmente, quando entram em crise. Quando isso ocorre, imediatamente, precisamos acionar as famílias (Coordenador de turno).

Nas falas da equipe gestora, percebemos tentativas e empenho em solucionar as problemáticas do cotidiano escolar. No entanto, inicialmente, não encontramos evidências de como as práticas organizativas da escola se articulam de forma concreta com a educação especial. Os participantes não trouxeram em seus relatos informações sobre a organização dos espaços-tempos de planejamento, o acompanhamento dos alunos em sala de aula, ações voltadas à acessibilidade curricular, registros da vida escolar, entre outros aspectos fundamentais para uma gestão inclusiva. Apesar de relatarem desafios, ainda é necessário tornar visíveis as ações em curso, para que seja possível compreendê-las como parte de um projeto coletivo.

Dessa forma, torna-se essencial a construção de um percurso contra-hegemônico que rompa com a concepção de escola reduzida a uma agência difusora de conhecimento, descomprometida com a diversidade de sujeitos que nela circulam. É preciso superar a lógica tecnicista e fragmentada da gestão escolar, assumindo um projeto político-pedagógico que reconheça a escola como espaço de formação de sujeitos históricos e sociais (Paro, 2011).

No entanto, pudemos compreender que, na correria do dia a dia, muitas vezes as práticas instituídas são simplesmente reproduzidas, não havendo engajamento necessário para implementar ações estratégicas que realmente contribuam para o desenvolvimento da escola de

forma estratégica e significativa, quando analisadas as questões relativas à educação especial. Normalmente, é o professor que atua na modalidade de ensino que se envolve mais sistematicamente com as demandas da área, desde a organização dos atendimentos até o registro do que é realizado.

Diante disso, passamos a refletir com o trio gestor que a cultura organizacional da escola é moldada tanto pela *cultura instituída* quanto pela *cultura instituinte*. A cultura instituída diz respeito às estruturas previamente definidas pelas redes de ensino, como calendário, horários de planejamento e currículo. Por outro lado, a cultura instituinte emerge das relações estabelecidas no cotidiano escolar e, diferentemente, “[...] pode ser modificada pelas pessoas, pode ser discutida, avaliada, planejada, num rumo que responda mais de perto aos interesses e aspirações da equipe escolar” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 441).

Considerando que trazíamos experiências como coordenadora de turno (lembrando que somos efetiva na função na rede de ensino), pudemos dizer sobre o quanto reconhecíamos que, mesmo diante contradições do cotidiano, muitas ações podem ser realizadas pelo trio gestor com vistas a sistematizar as práticas da educação especial na escola. Dentre elas, falamos que a organização da formação continuada em contexto pode se tornar um movimento que propicie uma cultura instituinte, capaz de garantir o adensamento teórico-prático tanto para o trio gestor quanto para equipe escolar. Essa perspectiva também é assumida por Mariano e Vieira (2018, p. 698), que a denominam como uma formação “[...] na *escola a partir da escola*, ou seja, uma formação que reconhece a escola como locus de formação docente e que assume o diálogo entre as questões da prática com diferentes aportes teóricos”.

Assim, fomos trazendo para o debate as contribuições do trio gestor para as práticas organizativas da educação especial na escola, falando da organização dos horários, dos apoios colaborativos em sala de aula, da realização dos planejamentos coletivos entre os docentes do ensino comum e do especial, da sistematização das ações de contraturno, do acompanhamento da avaliação de identificação das necessidades dos alunos e da aprendizagem, dentre outras. Com isso, trouxemos as teorizações de Pantaleão e Sá (2017), quando defendem o papel da equipe gestora como coordenadora de processos de articulação, contribuindo para a construção de concepções coletivas que fortaleçam o trabalho pedagógico inclusivo.

Em verdade, a gestão desses processos precisa ser assumida pelos profissionais que historicamente, têm ocupado o lugar de pensar a escola na sua totalidade- diretor(a), pedagogo(a) e coordenador(a) de turno. Concebemos esses profissionais como mobilizadores políticos, responsáveis por desencadear junto com outros profissionais da escola, principalmente com os professores e professoras, tais processos de formação. Partimos do princípio de que, ao mesmo tempo que promovem e mobilizam processos de formação continuada dos outros profissionais

da escola, estão imbricados em sua própria formação [...] (Pantaleão; Sá; 2017, p. 64-65).

Nesse momento do encontro, o grupo pôde refletir que a formação continuada em contexto, alimentada pela reflexão sobre a realidade vivida e enriquecida por diferentes perspectivas teóricas, pode desempenhar um papel significativo na consolidação de práticas mais efetivas e transformadoras dentro da escola. Esse processo formativo possibilita o alinhamento entre teoria e prática, contribuindo para o fortalecimento da equipe escolar e da melhoria do ensino, provendo acessibilidade curricular necessária para os processos de ensino-aprendizagem de estudantes apoiados pela educação especial.

- **Importância da formação continuada em contexto e o comprometimento da equipe gestora em fomentar esses processos**

Diversos autores mencionados na revisão de literatura, como Silva (2022), Rosa (2022) e Godoy (2018), têm destacado que as fragilidades na formação inicial dos profissionais da educação, aliadas à falta de comprometimento de algumas equipes gestoras, dificultam significativamente a inclusão dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação.

Nesse sentido, os estudos destacam a formação continuada como uma oportunidade essencial para introduzir novas perspectivas pedagógicas e fortalecer práticas inclusivas. Conforme apontam Jesus e Vieira (2017, p. 130), a formação continuada em contexto ganha relevância ao possibilitar ao educador “[...] refletir sobre sua filosofia educativa, sobre a maneira como lida com o currículo, planeja as práticas de ensino, organiza os processos de avaliação da aprendizagem e escolariza os diferentes grupos de estudantes que chegam a ela a partir dos pressupostos da Educação para Todos”.

Além disso, é importante ressaltar que muitos docentes relatam sentimentos de angústia e, em alguns casos, até de desresponsabilização diante das demandas desse público, evidenciando a necessidade de suporte e de estratégias formativas. Dando continuidade à conversa com o trio gestor, questionamos se, diante do cenário e dos desafios enfrentados pela escola, seria viável que o grupo ali presente promovesse momentos formativos com os professores, com foco em alinhar e fortalecer as concepções relacionadas com a educação especial. Diante disso, obtivemos as seguintes respostas:

Eu acho difícil. Existe uma cultura, por exemplo, no magistério, de resistência a novas práticas. Então, toda vez que você vem com um projeto, com um modelo pedagógico, com um novo tipo de abordagem, a primeira reação das pessoas é sempre ficar com os pés atrás [...]. Uma outra coisa, para responder à pergunta: é possível o trio gestor colaborar com esses processos? É possível, mas não dentro dessa realidade atual, porque a rotina da escola não permite tempo de planejamento, reflexão sobre os projetos (Coordenador de turnos).

Acho que o que falta aos professores é a oferta de formação durante o horário de trabalho, pois a carga horária já é bastante exaustiva. Fora do expediente, o professor precisa de tempo para descansar, cuidar de sua casa e dedicar-se à sua família. No que se refere à educação especial, percebemos que os professores precisam de formação. A Secretaria de Educação oferece formações, mas a maior parte delas se destina aos professores que já atuam na área (Diretora).

Aqui, na escola, temos um problema muito sério no que se refere à alfabetização. Muitos alunos chegam ao ensino fundamental II sem saber ler e escrever. Os professores afirmam que não são alfabetizadores, que não possuem formação para ajudar esses estudantes. Nós, da gestão, precisamos lidar com essas situações, conversar com as professoras para que desenvolvam esse trabalho [...]. É uma equação com muitas variáveis (Pedagogo).

Nas enunciações, observamos divergências quanto às previsões de momentos formativos organizados na escola, atribuídas, principalmente, à sua estrutura organizacional. Por outro lado, percebemos que a diretora ressalta a importância das formações em contexto, realizadas no horário de serviço, como uma estratégia para atender às demandas específicas da escola. Nesse sentido, sua postura se alinha ao conceito de subjetividades rebeldes (Santos, 2007), ao desafiar a lógica dominante e buscar alternativas que rompam com a rigidez das estruturas instituídas.

Vejamos como as reflexões foram se constituindo, recorrendo aos registros da pesquisadora em seu diário de campo.

Diante desse cenário, buscamos contextualizar a posição da educação a partir da década de 1990, marcada pela ascensão do neoliberalismo. Dissemos que, nesse período, as influências do capitalismo passaram a incidir diretamente sobre a escola, orientadas por organismos internacionais

voltados à manutenção da acumulação de capital. A educação foi entendida como um espaço estratégico para investimentos e para o desenvolvimento de competências e habilidades específicas, visando atender às demandas do mercado (Frigotto; Ciavatta, 2003). Nesse contexto, floresceram também iniciativas no campo da Educação a Distância (EAD). Embora importantes, essas iniciativas precisam estar alinhadas a uma concepção de educação que promova a emancipação dos sujeitos, fugindo de interesses meramente mercadológicos. Dentro da lógica capitalista, formações são frequentemente vendidas como ‘pacotes prontos’ para redes de ensino, desconsiderando as especificidades das unidades escolares e dos estudantes. Isso gera resistência entre os professores, já que as temáticas propostas muitas vezes não refletem a realidade vivida, fazendo com que ‘[...] fechada a porta da sala de aula, voltam às práticas consolidadas’ (Esteban; Zaccur; 2002, p. 13) (Diário de campo, 5-3-2024).

Diante disso, fomos costurando o entendimento de que a organização de momentos de formação em contexto se coloca como uma política pública a ser implementada, necessitando de suporte da Secretaria de Educação e da organização da própria escola. Concordamos com os professores sobre a falta desses espaços nos calendários escolares e da importância de o gestor apresentar essa demanda ao órgão central. Refletimos sobre a resistência de alguns professores e também discutimos o fato de as ações formativas em educação especial estarem voltadas apenas para quem atua na área.

Buscamos, juntamente com os presentes, orientar-nos pela lógica de Santos (2007, p. 20), que propõe a superação da racionalidade dominante e a construção de um pensamento que vá além das soluções convencionais, ou seja, construir um pensamento “[...] alternativo às alternativas”, por meio da organização de espaços formativos com os professores, ficando deliberado três momentos de formação nos seguintes dias: 3 de abril, 16 de maio e 19 de julho de 2024. As temáticas referentes a cada encontro foram decididas pelos professores em encontro mediado pela dirigente escolar.

Como aponta Paro (2011), a escola contemporânea é organizada a partir de uma lógica empresarial, que busca aferir produtividade baseada em índices de aprovação ou reprovação, dentro da lógica das avaliações externas, por isso é essencial compreender as intencionalidades do capitalismo na formatação da estrutura escolar. A partir dessa compreensão, podemos impulsionar nossas “subjetividades rebeldes” (Santos, 2007) para abrir espaço a novas possibilidades de pensar, organizar e agir, rompendo com práticas que reforçam desigualdades,

pois nosso intuito era promover uma educação inclusiva e transformadora.

- **O levantamento de temáticas entre os professores e a organização da formação pela equipe gestora com apoio da pesquisadora**

Como já destacamos, acreditamos na potencialidade das formações em contexto, pois elas se constituem como espaços de reflexão e troca entre os profissionais da escola. Dessa forma, perguntamos ao trio gestor qual a potência desses espaços formativos na instituição de ensino:

Porque tem contato com a realidade, as pessoas se sentem mais envolvidas, porque partem do que elas estão vivendo. Além disso, na escola, você tem um número menor de pessoas, aí consegue fazer uma formação no estilo de seminário, de roda de conversa [...] e isso vai comprometendo as pessoas com que está sendo estudado (Coordenador de turno).

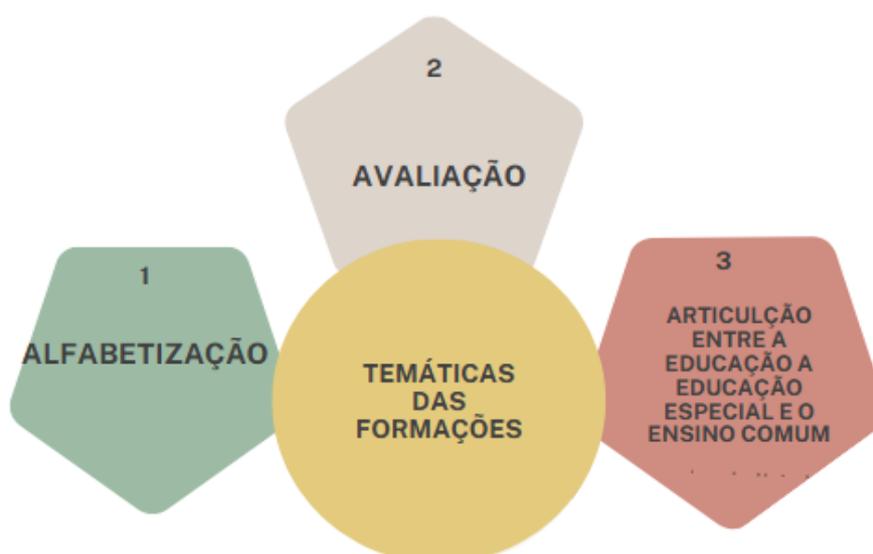
Acredito que, quando vem uma pessoa de fora, que é um pesquisador da área sobre determinado assunto, gera importância. Um exemplo simples: um professor trabalha um monte de assuntos relacionados ao corpo humano, mas quando um médico ou uma enfermeira fala sobre o assunto é diferente (Pedagogo).

O professor consegue participar melhor do que está sendo discutido, porque não é a Rede toda participando da formação ou apenas um segmento específico de profissionais. Aqui, você tem os professores nas mais diferentes áreas envolvidas na discussão de um mesmo assunto (Diretora).

Nesse momento, o professor Dr. Alexandre Braga Vieira destacou que, nessas formações, seria possível refletir sobre práticas pedagógicas baseadas nas necessidades específicas da escola. Também enfatizou que as universidades podem ser importantes aliadas nesse processo, pois muitos pesquisadores – que também atuam na educação básica – desenvolvem estudos que dialogam diretamente com os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Como apontam Vilaronga e Mendes (2014, p.142), “[...] para que o contexto inclusivo não permaneça somente na retórica, deve-se pensar na formação de recursos humanos, em condições de trabalho para esse professor e em espaços de diálogo entre formadores (no caso, a universidade) e a escola”.

A diretora relatou que, durante a semana, estendeu o horário do recreio para apresentar a proposta e levantar as temáticas de interesse dos docentes. Segundo ela, os professores demonstraram receptividade à iniciativa e consideraram relevante discutir os temas expressos na imagem a seguir, reconhecendo que esses assuntos representam desafios importantes para a escola. Segundo a lógica de Santos (2007), essas ações se constituem em uma Sociologia das Ausências e Emergências, uma vez que a escola se põe a identificar desafios enfrentados em relação à inclusão dos alunos apoiados pela educação especial, bem como os possíveis enfrentamentos em frente à situação vivida.

Figura 19 – Temas selecionados pelos professores para os encontros formativos



Fonte: Organização da pesquisadora.

A partir de então, passamos a pensar como esses momentos poderiam ser organizados. Como os tempos para essas atividades eram escassos, entendemos que essas reuniões seriam realizadas após o recreio. Assim, iniciariamos às 10h e terminariamos às 11h30min. Isso para que os professores conseguissem almoçar e se organizar para trabalhar à tarde na escola ou em outras unidades de ensino em que atuavam no turno vespertino. O registro do planejamento do primeiro encontro ficou assim sistematizado em nosso diário de campo:

Passamos, então, a pensar qual temática abordar primeiro e quem poderia contribuir para o momento formativo. O grupo acordou que o primeiro seria a Alfabetização no contexto da Educação Especial. O professor Alexandro

sugeriu o nome da professora mestra Guida Mesquita, pois é pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Vitória e pesquisadora das questões relacionadas à alfabetização na educação especial. Gostamos da proposta e passamos a pensar qual local da escola seria viável para reunir a equipe. Inicialmente, o pedagogo sugeriu o laboratório de informática, mas lembramos que a formatação do local impediria os professores de se organizarem em círculo para que houvesse uma melhor interação entre eles. A diretora considerou que a biblioteca seria um espaço adequado e comportaria o número de professores do turno matutino. Todos concordamos com a proposta. O coordenador de turno perguntou se a palestrante iria usar datashow e computador, confirmamos que sim. O pedagogo disse que poderíamos conversar informalmente com os professores para perguntar qual a dificuldade deles sobre a temática da formação. Concordamos e destacamos que pediríamos para que o momento fosse uma roda de conversa para que os professores tivessem a oportunidade de perguntar e contribuir. A reunião ficou marcada para dia 3-4-2024, data indicada pela diretora (Diário de campo, 5-3-2024).

Após o levantamento dos temas e o planejamento do primeiro encontro, confessamos que sentimos medo de algo dar errado e a formação não atender aos propósitos da pesquisa e da escola. Lembramo-nos de Barbier (2004), quando salienta que a pesquisa-ação vai se constituindo de maneira gradual, perpassando por processos avaliativos que vão refinando a produção dos dados. Com isso, registramos:

Nesse momento, confesso que senti um frio na barriga, pois estávamos assumindo uma grande responsabilidade com a escola, ao mesmo tempo em que criamos expectativas na equipe. Percebi que o trio gestor estava animado com a proposta e demonstrou disposição para organizar os momentos formativos, o que me trouxe motivação e alegria, uma vez que a pesquisa estava ganhando corpo (Diário de campo, 5-3-2024).

Após combinarmos os detalhes do primeiro encontro formativo, despedimo-nos, pois já estava quase na hora da saída dos alunos e a equipe gestora ainda precisava resolver algumas pendências. O professor Alexandre e a pesquisadora voltaram animados com o andamento da proposta. Ele ficou responsável por entrar em contato com o palestrante para alinhar os detalhes, retornando à universidade, e a pesquisadora seguiria para a escola em que trabalhava no período da tarde.

5.4 OS ENCONTROS FORMATIVOS COM OS PROFESSORES A PARTIR DO LEVANTAMENTO DAS TEMÁTICAS

Antes de abordar a primeira formação realizada com os professores no dia 3-4-2024, é importante destacar que, em 1-4-2024, visitamos a escola para explicar como a pesquisa seria conduzida. Com apoio da equipe gestora, foram apresentados o tema, o objetivo geral e os específicos, além da intencionalidade da pesquisa. Durante esse reencontro, ocorreram momentos de troca afetiva, nos quais foram lembrados (com saudade) os tempos de trabalho conjunto, os estudantes que marcaram nossa trajetória profissional e os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Assim como Barbier (2004), acreditamos na importância dessa relação de proximidade entre os pesquisadores e os participantes da pesquisa, destacando como esse vínculo pode enriquecer e facilitar o desenvolvimento do estudo.

Reunimo-nos com os professores em dois momentos: no recreio do 5º ano e, posteriormente, no recreio do 6º ao 9º ano. A equipe gestora optou por separar os intervalos, devido ao espaço reduzido do pátio, pois a grande movimentação de alunos pode dificultar que os menores consigam merendar com tranquilidade.

Após a explanação sobre a pesquisa, alguns professores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) enquanto outros preferiram levar o documento para leitura detalhada e entrega posterior. Uma professora se prontificou a recolher os termos assinados, entregando-os durante a primeira formação. Percebemos, nesse contato pré-formação, que os professores estavam animados com a dinâmica formativa, fato que nos fez fazer um destaque no diário de campo, conforme excerto que segue:

Fui recebida com entusiasmo pelos professores da escola, o que me fez sentir acolhida. Percebi que eles demonstraram não apenas alegria por eu estar, de alguma forma, presente na escola novamente, mas também um interesse genuíno pelas formações que foram propostas. Acredito que essa recepção calorosa reflete uma expectativa positiva em relação às temáticas que eles mesmos haviam solicitado (Diário de campo, 1-4-2024).

Diante do exposto, passamos agora a descrever como ocorreram os três processos formativos na escola com os professores.

- **A formação: “O processo de alfabetização de crianças com deficiências no ensino fundamental”**

Iniciamos o dia com grande expectativa em relação à formação que havíamos planejado. Por volta das 8h, ligamos para a escola para confirmar se tudo estava organizado como previsto. Com uma resposta positiva, seguimos para a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) para buscar o professor Dr. Alexandro Braga Vieira que estaria conosco durante a formação. Após, dirigimo-nos até à escola em que a professora Guida Mesquita atua como pedagoga da Rede Municipal de Vitória. Ela seria a responsável pela primeira formação com os professores. Durante o trajeto, de mais ou menos 1h10min, tivemos a oportunidade de conversar mais profundamente com a palestrante, já que, até aquele momento, nossas interações ocorreram, principalmente, via WhatsApp. Esse momento no carro foi importante para alinhar detalhes sobre o momento formativo, além de compartilhar nossas perspectivas para o encontro (Diário de campo, 3-4-2024).

Chegamos à escola um pouco antes das 10h da manhã e os professores se organizaram rapidamente na biblioteca. Estavam prontos para participar do processo formativo. Após os cumprimentos iniciais, a professora Mestra Guida Mesquita fez uma breve apresentação de sua trajetória profissional. Destacou que já havia trabalhado nas Redes Municipais de Vila Velha e Cariacica, atuando como pedagoga no ensino fundamental I e II. Atualmente, exerce a função de pedagoga na Rede Municipal de Vitória, em uma escola de educação infantil. A professora Guida Mesquita concluiu seu mestrado em 2015, com uma pesquisa dedicada aos processos de alfabetização de crianças com deficiência intelectual no ensino fundamental I.

Combinamos que, inicialmente, a palestrante falaria sobre sua pesquisa e, em seguida, abriríamos espaço para o diálogo com os professores. Ela abordou diferentes dimensões do processo de alfabetização. Organizou sua fala de maneira compreensiva e objetiva, conectando teoria e prática de forma a engajar os participantes. No quadro a seguir, organizamos um resumo dos principais aspectos abordados por ela durante o processo formativo:

Quadro 16 – Resumo das principais questões abordadas na formação: “O processo de alfabetização de crianças com deficiência no ensino fundamental”.

A pesquisadora, para condução da formação, trouxe sua pesquisa de mestrado em que analisou o processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental, abordando práticas pedagógicas que favorecessem a apropriação da leitura e da escrita. O objetivo foi investigar como tem sido realizado o ensino da leitura e da escrita, compreendendo as interações da criança com os colegas, profissionais da escola e os momentos de mediação pedagógica. Fundamentada nas teorias de Bakhtin e Vigotski, a pesquisa valorizou a linguagem como mediadora do desenvolvimento humano e da interação social.

O estudo foi conduzido por meio de uma metodologia qualitativa, configurando-se como um estudo de caso etnográfico com observações em sala de aula comum e na sala de recursos multifuncionais (SRM). Foram utilizados instrumentos, como observação participante, diário de campo, registros fotográficos, entrevistas semiestruturadas e levantamento bibliográfico. Os sujeitos incluíram a criança (identificada como Estrelinha), professores, pedagogo e demais profissionais da escola.

Estrelinha, diagnosticada com a Síndrome de Rubinstein-Taybi, apresentava características como deficiência intelectual e dificuldade de coordenação motora, mas destacava-se por sua sociabilidade e alegria. A criança participou ativamente das atividades escolares, mesmo necessitando de adaptações e incentivo constante. Na SRM, as práticas incluíram jogos pedagógicos, recorte, colagem, modelagem e leitura, todas voltadas para a alfabetização. Essas estratégias respeitavam o tempo da criança e promoviam seu desenvolvimento, destacando a importância da diferenciação curricular.

O estudo revelou que Estrelinha progrediu significativamente, reconhecendo o alfabeto, escrevendo o nome, lendo palavras e utilizando materiais didáticos.

O atendimento educacional especializado (AEE) foi essencial para seu desenvolvimento, demonstrando que a inclusão educacional pode trazer resultados satisfatórios quando há planejamento e mediação adequados. A interação com os colegas e a participação nos eventos escolares reforçaram sua inserção no ambiente escolar.

A pesquisadora concluiu que a inclusão da criança com deficiência intelectual é um desafio que exige crença nas habilidades desses estudantes e esforço coletivo para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva. Ao destacar que Estrelinha foi capaz de aprender e iniciar o seu processo de alfabetização, o estudo contribui para reflexões sobre práticas pedagógicas voltadas à inclusão e evidencia que o trabalho em sala de aula comum e o AEE, com a diferenciação curricular são fundamentais para promover o aprendizado de alunos com deficiências.

Fonte: Organização da pesquisadora (2024).

Após a explanação da professora Guida Mesquita, os professores iniciaram um processo de reflexão sobre a temática apresentada. Esse momento foi dedicado a analisar como as questões levantadas durante a palestra se entrelaçaram com a realidade vivida na escola pesquisada. Nesse momento, o professor Alexandro Braga Vieira deu início à sua fala, trazendo uma importante reflexão sobre os “tempos de aprender”. Destacou que as crianças vivenciam diferentes ritmos para se apropriarem dos conhecimentos, aspecto que, segundo ele, muitas vezes, é erroneamente associado apenas às crianças apoiadas pela educação especial. O professor enfatizou que essa diversidade é uma característica inerente ao ser humano. Dessa forma, é importante que a escola encontre o equilíbrio entre entender o processo do aluno e, ao mesmo tempo, não empurrar para o futuro as aprendizagens, principalmente, dos estudantes apoiados pela educação especial.

Outro aspecto importante destacado pelo professor foi a necessidade de uma mudança de concepção com referência à alfabetização, compreendendo-a como um processo que vai muito além do ato de codificar e decodificar letras e palavras. Apontou que a alfabetização deve ser entendida como uma prática social e cultural que envolve a construção de sentidos, o desenvolvimento do pensamento crítico e a interação com diferentes contextos e linguagens. Para tanto, devemos conceber a escola como uma comunidade de aprendizagem. Para isso é importante que todos os professores estejam envolvidos nesse processo. Como ressalta Drago (2012, p. 366):

Quando pensamos em uma proposta de educação inclusiva, que leve em consideração as particularidades, as possibilidades e peculiaridades de cada sujeito como mola propulsora da ação pedagógica, devemos ter em mente que a inclusão requer a quebra de cristalizações educacionais que fazem com que tantas pessoas sejam deixadas à margem do conhecimento escolar por apresentarem características que, muitas vezes, destoam daquilo que convencionalmente se tem como normal, acomodado, cristalizado.

Na ocasião, a professora de Língua Portuguesa, que também atua como docente de educação especial no turno vespertino, fez um desabafo sobre a importância da colaboração entre os professores regentes e os professores especializados tendo em vista processos inclusivos na escola, principalmente, quanto à alfabetização dos alunos apoiados pela modalidade de ensino:

Penso que, em um primeiro momento, o que a gente mais precisa na escola é sensibilizar o nosso colega regente, nas séries finais, para que ele entenda que, paralelo ao trabalho dele, nós estamos ali acompanhando um aluno que não é

alfabetizado, com as condições que temos no momento. Precisamos fazer um link com o conteúdo que está sendo trabalhado pelo professor. Por exemplo, o professor de História, ao explicar o Egito Antigo, usa a palavra ‘Nilo’. Dessa forma me aproprio dessa palavra para trabalhar a alfabetização. Essa sensibilização do meu colega é muito importante, porque, às vezes, ele não vai entender que vou fazer barulho, já que terei que verbalizar a palavra para que o aluno aprenda. Essa situação me causa ansiedade, porque, às vezes, o próprio colega pede para que eu me retire. Quando a Guida fala da aluna ‘Estrelinha’ na sala de aula, ela está falando de um contexto de alfabetização em que todos os alunos estão inseridos nesse processo. Mas, nos anos finais, não é isso que acontece; os alunos não estão no mesmo processo. Portanto, precisamos da compreensão dos nossos colegas (Professora de Português/Educação Especial).

Concordamos com a professora, pois é fundamental que exista um projeto articulado entre o professor do ensino comum e o trabalho colaborativo, em consonância com o currículo desenvolvido. Como defendem Vilaronga e Mendes (2014, p. 147), “[...] o professor de sala de aula comum deve obter informações com o professor consultor sobre os estudantes, para quem planos individuais foram construídos, e discutir com ele sobre as adaptações individuais para esses alunos”. Acreditamos que essa articulação pode contribuir para que o professor regente se sensibilize de sua prática em relação aos estudantes apoiados pela educação especial.

Nesse momento, a diretora tomou a palavra para abordar os desafios enfrentados pela escola, especialmente no período pós-pandemia. Destacamos que o impacto da pandemia foi profundo, agravando questões que já eram preocupantes, como a defasagem nos processos de ensino-aprendizagem, o aumento da evasão escolar, as dificuldades em envolver os estudantes nas atividades pedagógicas e os entraves na apropriação da leitura e da escrita.

Quando tomamos como lócus os alunos apoiados pela educação especial, percebemos que a situação foi ainda mais alarmante, como evidenciam Moreira, Souza e Melo (2024), ao analisarem os impactos da COVID-19 na educação no Espírito Santo. Os autores destacam que, durante a pandemia, houve uma exclusão curricular desses estudantes, uma vez que as especificidades da modalidade foram desconsideradas pelas normativas educacionais. Além disso, evidenciam a precariedade no uso de recursos tecnológicos, seja pela condição social das famílias, seja pela ausência de tecnologias assistivas nas práticas pedagógicas dos docentes.

Dando continuidade à sua fala, a diretora trouxe um olhar sensível sobre a complexidade da prática pedagógica na atualidade, reforçando como o contexto escolar vem se modificando e exigindo novas formas de organização do trabalho docente:

É uma situação difícil, porque são nove professores de área e as salas são plurais. Dentro delas, não temos somente os alunos público-alvo da educação especial. Assim não é possível mais pensar em uma escola como pensávamos há dez ou cinco anos atrás. Não existe mais esse aluno. Nós estamos colhendo situações do pós-pandemia que trouxe uma diversidade imensa de alunos para a escola. Precisamos ter um olhar diferenciado, será preciso que as aulas sejam organizadas de uma outra maneira (Diretora).

A fala da diretora nos leva a refletir sobre as condições em que o trabalho docente tem sido realizado. Os professores têm enfrentado grandes desafios em sala de aula, precisando articular seu trabalho com diversas áreas do saber e com as trajetórias diversificadas de aprendizagem. Quando observamos os espaços de planejamento, percebemos que cada dia da semana é reservado para uma ou duas disciplinas específicas, o que dificulta a articulação entre os professores para trabalhar em conjunto em prol dos alunos considerados com “dificuldades de aprendizagem” e os apoiados pela educação especial.

De acordo com as diretrizes pedagógicas do município, é o pedagogo quem deve promover essa articulação. Contudo, diante de tantas demandas burocráticas, muitas vezes essa tarefa se torna inviável. Soma-se a isso a problemática dos professores de educação especial, que dispõem de apenas um planejamento semanal, tornando difícil a realização de conversas e alinhamentos necessários com todos os professores. Após essas considerações, uma das professoras de educação especial fez a seguinte colocação:

Tem um movimento contrário que também tem acontecido e que me intriga. Tem alunos que não são público-alvo da educação especial, que estão no sexto, sétimo, oitavo ou nono ano, que ainda não são alfabetizados, com várias lacunas na aprendizagem, e que se aproximam de mim e dizem: ‘Tia, tem uma atividade dessa pra mim?’, referindo-se às atividades que acessibilizamos para os alunos da educação especial (Professora de educação especial – trabalho colaborativo, fundamental II).

Por intermédio dessa fala, pudemos problematizar com os professores que muitos alunos se sentem constrangidos quando não conseguem cumprir as atividades propostas em sala de aula. Essa situação pode levar os professores a acreditar que esses alunos possuem algum

tipo de deficiência, uma vez que não conseguem acompanhar as atividades desenvolvidas. Por isso, torna-se essencial o acompanhamento e o planejamento pedagógico, garantindo que esses estudantes sejam incluídos em estudos de caso, porque “[...] é preciso para educar, que se conheça e se leve em conta *como* esse ser se faz sujeito no decorrer do seu desenvolvimento” (Paro, 2015, p. 72, grifos do autor).

Godoy (2018), apresentada na revisão de literatura, mostrou que, na escola por ela pesquisada, o diretor, o pedagogo, os professores regentes e os especialistas em educação especial se reuniam regularmente para discutir as demandas dos estudantes apoiados por essa modalidade. Essa organização nos indica um caminho promissor para a realização de um trabalho em equipe mais direcionado, promovendo atendimentos mais efetivos e inclusivos ao longo dos trimestres letivos. Essa prática evita que as questões relacionadas com esses alunos sejam deixadas para o final do trimestre ou ano, permitindo intervenções pedagógicas mais oportunas e assertivas.

Em frente às questões expostas, a palestrante reforçou as narrativas apresentadas, enfatizando que o trabalho em equipe é essencial para garantir atendimentos inclusivos e efetivos aos estudantes. Diante disso, problematizou:

O importante, é o que sempre falo nas reuniões com os professores, é que precisamos ser uma equipe. Não pode existir uma luta entre as pessoas; precisamos nos ajudar, porque o nosso cotidiano não é fácil. É fundamental fazer um trabalho de equipe, entendendo que os alunos da educação especial não pertencem apenas aos professores dessa modalidade de ensino. Eles são alunos da escola, são alunos do professor de Educação Física, do professor de Arte, são alunos de todos, porque fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, seja ele de alfabetização ou de outras áreas do conhecimento. A equipe precisa tentar e oportunizar para que o estudante não se sinta excluído (Professora Ms. Guida Mesquita- Palestrante).

A fala da Guida Mesquita destaca a importância de pensarmos na escola como um espaço de ação intencional e com uma perspectiva inclusiva. No entanto, é fundamental ressaltar o papel dos órgãos gestores nesse processo, pois cabe a eles também criar oportunidades para que a escola se organize e busque soluções para suas demandas específicas, abrindo brechas no calendário para que formações em contexto sejam realizadas em horário de serviço. Outra ação importante é aumentar o tempo de planejamento dos professores para que possa haver uma articulação melhor entre eles.

Percebemos, contudo, que, muitas vezes, os órgãos diretivos priorizam o desenvolvimento de habilidades e competências de forma uniforme, sem levar em conta o contexto particular de cada escola. Essa postura resulta em um papel predominantemente voltado para a cobrança de metas a serem alcançadas, o que, por sua vez, sobrecarrega as escolas com demandas externas (Paro, 2011). Nesse cenário, as escolas acabam perdendo o fôlego para implementar iniciativas criativas e encontrar soluções inovadoras para seus próprios desafios.

O professor Alexandro também destacou que as práticas pedagógicas inclusivas direcionadas aos estudantes da educação especial devem ter como ponto de partida e chegada o currículo escolar. Daí, “[...] a importância da utilização de metodologias e de recursos diversificados para promover a participação dos estudantes com deficiência” (Medeiros, 2023, p. 182). Disse que a alfabetização deve ser um direito, porque é um conhecimento importante para o aluno lidar com os demais componentes curriculares e se posicionar de maneira crítica em relação à sociedade capitalista.

Destacou, ainda, que aprender a ler e escrever devem ser conhecimentos inegociáveis pela escola. Problematicizou que a apropriação desses conhecimentos não é linear. É desafiador para o professor mediá-los, mas também para os estudantes deles se apropriarem. Por isso, precisamos diversificar as práticas pedagógicas para explorar os diferentes gêneros textuais e as múltiplas linguagens na escola, porque são ações didáticas que favorecem a alfabetização dos estudantes.

Entramos no debate e problematizamos que, em muitas situações, somente o livro didático, textos impressos e transcritos na lousa são utilizados como recurso para alfabetização, o que dificulta a apropriação da aprendizagem, principalmente, dos estudantes apoiados pela educação especial. No entanto, para que essas práticas convencionais sejam enfrentadas, é fundamental priorizar articulações entre os componentes curriculares, desenvolver ações de pesquisa, explorar as áreas de interesse dos alunos, relacionar a alfabetização com temáticas contemporâneas e que fazem parte do cotidiano dos alunos, além de construir uma estrutura escolar que valorize o estudo e a pesquisa dentro dos tempos de trabalho do professor. Segundo Vieira (2015), essa organização deve acontecer com propriedade, porque, caso contrário, podemos estar nos iludindo e também iludindo os estudantes.

Nesse sentido, Medeiros (2023, p. 135) afirma:

A apropriação da leitura e da escrita não deve ser um elemento diagnóstico para excluir o estudante da apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados. Ao contrário, deve ser reconhecida como um direito e uma necessidade à humanização e

à inclusão social. A alfabetização tem se colocado como um dos maiores desafios no campo educacional, inclusive, na educação especial.

Com o avançar do horário e a necessidade de os professores se organizarem para o turno vespertino ou se dirigirem para outras escolas, encerramos a reunião com a compreensão de que foi um momento significativo de aprendizado. Refletimos sobre a importância de alinharmos as questões teóricas com a prática cotidiana dos professores, com vistas a fortalecer os processos de apropriação da leitura e da escrita pelos estudantes, pensando sempre que ser alfabetizado é um direito. Não aprender a ler e a escrever é uma problemática a ser enfrentada por políticas públicas e ações pedagógicas inovadoras, e não uma problemática a fomentar a busca dos serviços de saúde para composição de laudos médicos (Medeiros; Caetano, 2023).

A professora Guida Mesquita destacou que toda a equipe deve estar em sintonia no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem, reforçando que a alfabetização é uma responsabilidade compartilhada. A pesquisadora evidenciou que esse compromisso envolve não apenas os professores da educação especial, mas todos os envolvidos nos processos educativos dos estudantes. A seguir, apresentamos fotos da formação em contexto na escola.

Figura 20 – Palestra com a professora Ms. Guida Mesquita



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

Figura 21 – Foto com parte da equipe que participou do processo



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

- **Retorno à escola: diálogo e reflexão sobre o processo formativo**

Após a formação nos despedimos dos profissionais da escola e seguimos nossa trajetória de volta à cidade de Vitória. Voltamos entusiasmados, pois percebemos que os professores valorizaram o momento formativo e o consideraram relevante.

No carro, conversamos sobre a importância de a Rede de Ensino fortalecer as redes de apoio nas escolas, contribuindo para as consolidações do processo de alfabetização dos alunos que vivenciaram lacunas ao longo de sua trajetória escolar, especialmente, no período pós-pandemia. Esse fortalecimento das redes de apoio poderia, inclusive, auxiliar na superação da crença de que os estudantes que não se apropriaram dos processos de leitura e escrita podem pertencer ao público da educação especial, como evidencia o trabalho de Medeiros (2023) realizado no município de Vila Velha.

Após deixar Guida na escola em que trabalha, seguimos em direção à UFES. Durante o percurso, eu e o professor Alexandre conversamos sobre a importância de avaliar como o processo formativo poderia ter contribuído para a prática dos professores na escola. Foi nesse momento que surgiu a ideia de eu voltar à escola para ouvir os professores, identificando os pontos positivos e negativos do nosso encontro e explorando o que poderia enriquecer a abordagem no próximo encontro formativo. Ideias foram surgindo, dentre elas, que as três formações planejadas ganhariam continuidade na cotidianidade da escola, a partir de outras provocações e reflexões produzidas pela pesquisadora em seu retorno à unidade de ensino (Diário de campo-3-4-2024).

Dessa forma, retornamos à escola no período entre as formações e ao final delas, uma vez na semana, com o objetivo de dialogar com os professores e estabelecer uma “escuta sensível” (Barbier, 2004) para compreender como as temáticas abordadas se articulavam com as vivências do cotidiano escolar. Priorizamos os horários de planejamento para essas interações, mas também promovemos conversas informais durante o recreio. Vale destacar que o diálogo com o trio gestor ocorreu apenas no final do ano letivo, pois, por ocasião das nossas visitas, estavam sempre envolvidos com as demandas da escola.

Durante esses encontros, percebemos que os professores conseguiram fazer um balanço mais aprofundado das formações, após a conclusão do processo formativo. Acreditamos que a reflexão individual, aliada ao diálogo com os colegas, possibilitou uma análise mais completa da experiência vivida, permitindo destacar os momentos mais significativos para eles.

Os professores destacaram que o processo formativo sobre alfabetização foi muito significativo. Embora a pesquisa da professora seja mais direcionada aos anos iniciais do ensino fundamental, a contextualização possibilitou associações com a realidade vivida. Percebemos

que a fala da palestrante teve um impacto mais significativo para os professores do 5º ano, os de educação especial e aqueles que desempenham os papéis de professores do ensino comum e de educação especial, simultaneamente.

Em nosso retorno à escola, continuamos provocando o grupo a pensar: que práticas pedagógicas são relevantes para potencializar a alfabetização dos alunos? Como a classe comum e o AEE podem caminhar juntos para consolidar a leitura e a escrita pelos alunos? Diante disso, pudemos refletir que o investimento na alfabetização dos estudantes no horário regular é de suma importância para se compreender o que complementar nos atendimentos de contraturno na sala de recurso multifuncional.

Uma provocação marcante da palestrante Guida Mesquita, que ressoou entre a equipe, foi sobre a importância de todos os professores se comprometerem com o aprendizado das crianças e adolescentes apoiados pela educação especial. Retomamos essa linha de análise em nossos diálogos com a escola, de modo a evidenciar as contribuições do trabalho colaborativo nas práticas pedagógicas direcionadas à alfabetização dos alunos. Como enfatizou a professora da sala de recursos multifuncionais do turno matutino: “[...] porque ela deixou bem claro: o aluno não é só do professor da educação especial! O aluno é do professor regente! É da escola. Assim nos chamou para a responsabilidade do trabalho conjunto”

Complementando a fala da colega, a professora de educação especial do ensino colaborativo ressaltou:

Acrescentou bastante, porque uma das coisas que a gente muito questiona no nosso trabalho da educação especial é essa formação para o professor regente, porque ouvimos dos professores que, nos cursos de licenciatura não tiveram disciplinas que tratassem do assunto. Dizem: ‘nós não estamos preparados para isso, não temos essa formação, não sabemos lidar com esse aluno.
(Professora de educação especial- trabalho colaborativo, fundamental II)

Tal situação nos faz lembrar de Michels (2024), quando afirma que os professores são formados dentro de uma lógica que atende aos interesses do capital, o que contribui para a manutenção de práticas pedagógicas tecnicistas, pouco críticas e descontextualizadas. Essa perspectiva limita a autonomia docente e dificulta processos educativos que respondem às reais necessidades dos estudantes, especialmente, aqueles que fazem parte da educação especial.

No decorrer das conversas, percebemos também que, embora estejamos em uma mesma escola, o tempo dedicado à aprendizagem no 5º ano se diferencia significativamente do que ocorre nas salas do 6º ao 9º ano. Os relatos dos professores dos anos finais do ensino

fundamental contrastam com os do ensino fundamental I. O primeiro grupo demonstra maior angústia em relação aos processos de inclusão dos alunos apoiados pela educação especial, considerando suas trajetórias de formação, a dinâmica de organização dos tempos da etapa de ensino e o currículo muito mais fragmentado em disciplinas, cada uma de responsabilidade de um docente. Fundamentamos o cenário explicitado no relato de uma professora que assim desabafa:

[...] decidimos, juntas, como proceder com o aluno da educação especial, porque cada aluno dessa modalidade é único. Este ano, tenho cinco em uma mesma sala. Ao fazer a avaliação diagnóstica, no início do ano, sei o que esperar dos estudantes do ensino comum, mas os alunos da educação especial é uma caixa fechada que vou abrir, que vou começar a conhecer e entender as necessidades específicas de cada um, porque não são iguais. Aí, ao longo do processo, alguém pode entrar na sala de aula e ter a impressão de que ele não está fazendo nada. Como assim? Só pelo fato dele não ter coordenação motora e não está copiando como os outros? Ele está na sala de aula junto com os outros colegas. Ele está me ouvindo e demonstra isso. Nesse processo, o colaborativo é fundamental, pois trocamos ideias em sala. (Professora da classe comum, 5º ano)

Vilaronga e Mendes (2014) apontam que os professores, quando atuam de forma isolada em sala de aula, enfrentam limitações significativas para lidar com as dificuldades dos estudantes e, especialmente, para promover um ensino efetivo aos alunos com deficiência, evidenciando a importância do trabalho coletivo e colaborativo na escola. Quando trabalham com a colaboração dos colegas, as práticas solitárias cedem espaço para as práticas solidárias.

Nesse sentido, observamos que a atuação do professor de educação especial, ao desenvolver o trabalho colaborativo, contribui significativamente para as práticas pedagógicas. Esse profissional auxilia o professor regente nos processos de alfabetização dos estudantes apoiados pela educação especial na sala de aula comum – ação essencial para indicar aspectos que podem ser aprofundados na sala de recursos multifuncionais. Essa compreensão foi reforçada por uma professora da educação especial que atua em parceria com a docente regente, reafirmando a necessidade de a escola investir com prioridade na alfabetização das crianças, reconhecendo esse processo como um direito fundamental.

Assim, a formação sobre a alfabetização no contexto da educação especial e a continuidade do debate com a escola nos permitiram compreender que os professores (ouvidos em momentos distintos) possuem a seguinte percepção: é importante ampliar as redes de apoios

e articulá-las ao ensino comum, porque essa iniciativa rompe com a solidão/angústia que assola muitos professores e desencadeia um sentimento solidário entre os docentes. Conforme aponta a professora de educação especial do trabalho colaborativo:

Eu trabalho em uma sala do 5º ano em que temos cinco alunos da educação especial. Desses cinco, apenas um acompanha os conteúdos trabalhados em sala. Os outros quatro não são alfabetizados, por isso eu e a professora regente trabalhamos juntas com esses alunos. Como meu tempo nessa sala é maior, consigo participar e contribuir mais, diferente dos outros alunos que tenho no fundamental II, em que priorizo mais as aulas de Português e Matemática, porque o tempo é menor. Diferente do caso da deficiência visual, que são menos alunos por professor, então conseguimos fazer um trabalho melhor por passar mais tempo com eles (Professora educação especial-trabalho colaborativo, ensino fundamental I e II).

Nessa perspectiva, entendemos que, muitas vezes, os alunos apoiados pela educação especial no ensino fundamental I sofrem uma ruptura ao ingressarem no ensino fundamental II, uma vez que muitas práticas consolidadas em uma etapa são descontinuadas na outra. Por isso, torna-se fundamental valorizar e dar continuidade às atividades exitosas que já vêm sendo mediadas nos anos iniciais, promovendo uma transição mais sensível e inclusiva. Evocar a ecologia dos saberes e o princípio da tradução, defendidos por Santos (2018, p.63), ajuda-nos a compreender que “[...] as pequenas experiências humanas [...] podem ser potenciais embriões de transformações mais amplas”, sobretudo quando essas experiências emergem do cotidiano escolar e são capazes de produzir sentidos coletivos para o processo de escolarização.

Durante o período em que acompanhamos a escola, buscamos manter um diálogo constante com uma professora do ensino fundamental II, que leciona Língua Portuguesa no turno matutino e também atua na educação especial no turno vespertino. Como faz parte da equipe há muitos anos e possui experiência em ambas as funções, ela oferece uma visão aprofundada sobre o próprio trabalho e o de seus colegas. Percebemos que sua atuação é uma posição como uma espécie de porta-voz das experiências vivenciadas na escola. Assim, ao refletir sobre os processos inclusivos dos alunos da educação especial nos anos finais do ensino fundamental, o docente afirma:

É preciso trabalhar na sensibilização do professor regente, convidando-o para estabelecer uma parceria com o professor da educação especial. Como também sou professora da modalidade, organizo minhas aulas pensando nos

alunos da educação especial e mantenho um diálogo constante com a professora especialista, mostrando o que estou trabalhando para que as adaptações possam ser feitas. Mas nem sempre isso acontece. Falando da minha realidade como professora da educação especial, que também é a de outras professoras que trabalham na modalidade, é muito comum que a gente precise ir até a porta da sala do professor para saber o que ele está trabalhando, quais são as atividades, as provas, pois a escola só nos passa as avaliações que ocorrerão no trimestre. Quando falamos de questões relacionadas com a alfabetização, é muito difícil, porque os professores possuem de sete a oito alunos e alguns com uma deficiência severa. Como iremos ajudar a alfabetizar esse aluno em uma aula por dia? Não tem como, o trabalho fica sem continuidade (Professora de Língua Portuguesa, Fundamental II e de educação especial).

No aspecto ressaltado pela professora, é importante compreender que, tradicionalmente, consolidou-se uma concepção clínica da deficiência. Nessa perspectiva, os estudantes deveriam ser educados em ambientes segregados, com o apoio exclusivo de professores especialistas. Victor e Oliveira (2015) afirmam que, com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em vigor desde 2008, fortalece-se um movimento de ressignificação dos papéis, tanto do professor da educação especial quanto do professor da sala de aula comum, de modo que ambos possam atuar de forma colaborativa no planejamento/mediação de práticas pedagógicas inclusivas. Diante disso, torna-se fundamental destacar o papel das Secretarias de Educação e da gestão escolar na consolidação desse processo, promovendo formações integradas, reorganizando tempos e espaços escolares e fomentando uma cultura institucional que valorize o trabalho coletivo e a inclusão como princípio.

Diante desse cenário, ficamos curiosos em compreender como essa articulação entre a educação especial e o ensino comum tem sido efetivada na prática, especialmente, no que diz respeito ao papel das Secretarias de Educação e da gestão escolar na implementação das políticas de formação continuada. Interessava-nos saber se os órgãos responsáveis pela formação na Rede Municipal estavam se organizando para fortalecer esse processo de ressignificação dos papéis e de construção de práticas docentes inclusivas.

Antes de iniciarmos a gravação da conversa, a professora de Língua Portuguesa do ensino fundamental II (e que também atua como professora da educação especial no turno vespertino) nos disse que participaria de uma formação externa para os professores da área.

Aproveitamos a oportunidade para perguntar se, nessas oportunidades, os temas relacionados com a educação especial também foram incluídos ou se tais discussões ficaram restritas às formações específicas da modalidade. Em resposta, ela disse:

Só tenho acesso as temáticas referentes à educação especial quando eu vou para formações específicas da modalidade, Como professora de área não, porque eu também sinto que os formadores de Vila Velha estão tentando nos ajudar a sanar as defasagens relacionadas ao tempo da pandemia. Então, eles acabam focando muito nas nossas disciplinas, pela ausência de tempo. Agora, com a implementação do novo currículo, as formações estão voltadas para essa temática ou as avaliações externas (Professora de língua portuguesa, fundamental II).

Ao conversar sobre as formações específicas para a educação especial, a docente se lembrou de um encontro em que o palestrante falava sobre a legislação e a história da educação especial, destacando:

Eu acho interessante que os professores entendam um pouco das normativas que regem a educação especial e o processo que trouxe esses alunos para as escolas comuns, como eles saíram das instituições, como Apae e Pestalozzi, e começaram a ser atendidos nas escolas regulares. Acho que é importante para o professor regente compreender que ter esses alunos na escola é uma grande conquista e que é um retrocesso e uma violência achar que o aluno não deve estar presente na sala de aula. Assim fica a dica para a próxima formação [...]. Além disso, é preciso que o professor especialista se empodere da sua prática, mostrando a importância do trabalho em colaboração (Professora de língua portuguesa, fundamental II).

Como percebemos na enunciação da professora, as temáticas relativas à educação especial não permeiam as formações destinadas aos docentes da sala de aula comum. Tal situação nos remete ao conceito de linhas abissais, elaborado por Santos (2018), que se refere às divisões profundas e invisíveis produzidas pelo pensamento dominante que insiste em não dar a devida importância a determinados grupos e saberes. Dentro do contexto escolar e dos processos de formação continuada em rede, percebemos que essas linhas ainda persistem. Elas se manifestam tanto nas formações externas aos professores do ensino comum – que, muitas vezes, não contemplam a educação especial – quanto na transição entre o ensino fundamental I

e o ensino fundamental II, marcada por rupturas e descontinuidades nas práticas pedagógicas inclusivas.

Assim, por meio do diálogo com os professores, foi possível compreender as diferenças entre os tempos de aprendizagem no 5º ano do ensino fundamental e do 6º ao 9º ano. Identificamos que há uma ruptura no processo de ensino entre as etapas, o que torna essencial compreender como essas transições impactam o desenvolvimento dos alunos. Diante disso, precisamos entender que a apropriação da leitura e da escrita não se finda na primeira etapa do ensino fundamental, necessitando ser um investimento presente no transcorrer de toda a trajetória de escolarização dos estudantes. O acesso a diversos gêneros textuais se coloca como imprescindível à formação de sujeitos leitores e produtores de textos, portanto é interessante que as escolas contem com condições de explorar as múltiplas linguagens e ampliar os repertórios culturais dos alunos.

É importante destacar que o domínio da leitura e da escrita constitui um conhecimento essencial para que os alunos apoiados pela educação especial possam se apropriar dos saberes historicamente produzidos, demandando um esforço maior para que esse processo de aprendizagem seja efetivado. No entanto, é imprescindível garantir aos professores condições adequadas de trabalho e de formação para que possam desenvolver práticas pedagógicas comprometidas com a acessibilidade curricular.

Além disso, percebemos que a sensibilização e o aprofundamento dos conhecimentos dos professores do ensino fundamental II, em relação aos processos inclusivos, têm um impacto direto em sua prática cotidiana. Por essa razão, é fundamental que as formações continuadas também contemplem os professores das salas de aula comum, promovendo uma maior compreensão e engajamento com as práticas pedagógicas inclusivas.

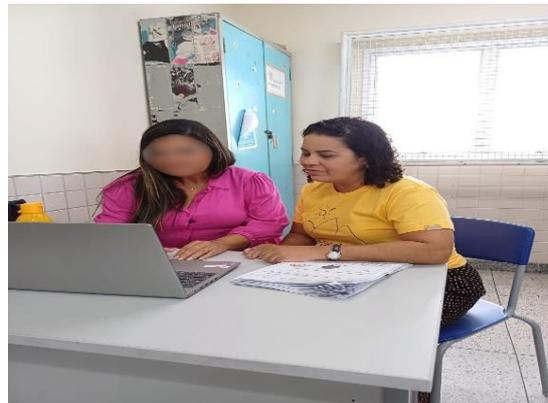
A seguir, apresentamos imagens referentes ao retorno à escola, ocasião em que foram realizadas conversas com os professores durante momentos de planejamento.

Figura 22 – Conversa com os professores de geografia e educação especial em horário de planejamento



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

Figura 23 – Diálogo com a professora de língua portuguesa em horário destinado ao planejamento



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

- **A avaliação e os pressupostos da educação especial**

Antes da terceira formação na escola, realizada no dia 16-5-2024, eu e o professor Alexandro conversamos sobre como conduzir esse encontro. Identificamos que maior conhecimento sobre as legislações que embasam a escolarização de estudantes apoiados pela educação especial era também uma demanda recorrente do grupo, o que nos levou a associá-las ao debate sobre a avaliação na interface com a modalidade de ensino, destacando as normativas que embasam a área e as implicações do seu não cumprimento no trabalho pedagógico mediado pela escola. Nosso objetivo era sanar dúvidas de forma objetiva e, ao mesmo tempo, aprofundar o entendimento dos professores sobre o tema.

Além disso, ficou decidido que o professor Alexandro conduziria o encontro, pois o tema dialoga diretamente com a pesquisa que ele desenvolve no âmbito do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESPE): Estudo em Rede Nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais das Escolas Comuns⁸.

Assim como no ritual anterior, ligamos para a escola para confirmar

⁸ A pesquisa tem como objetivo avaliar o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, implementado pelo MEC em 2005. No Espírito Santo, a pesquisa foi realizada em 139 escolas, abrangendo tanto a região metropolitana quanto o norte do estado e envolveu professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

se estava tudo certo para a formação e a resposta foi positiva. Chegamos por volta das 10h. Os professores nos receberam com um clima descontraído, organizando-se, rapidamente, na biblioteca para o início da formação.

Antes de começar o encontro, a diretora pediu a palavra para elucidar dúvidas sobre uma nova regra enviada pela prefeitura que abordava a entrega de atestados médicos e o processo de perícia em caso de adoecimento dos docentes. Embora essa informação já tivesse sido previamente compartilhada no grupo de WhatsApp, restavam algumas dúvidas que geraram questionamentos entre os docentes.

A nova regra trouxe maior burocracia e rigidez ao procedimento, o que nos preocupou, pois temíamos que pudesse desmotivar os professores ou comprometer a participação na formação. Felizmente, esse receio não se concretizou e a formação ocorreu, conforme o planejado (Diário de campo, 16-5-2024).

O professor Dr. Alexandro Braga Vieira apresentou um breve resumo de sua trajetória acadêmica e profissional. Destacou ser docente na Universidade Federal do Espírito Santo, espaço-tempo em que desenvolve pesquisas na área da educação especial, com foco em currículo, inclusão escolar, formação de professores e gestão. Além disso, mencionou sua experiência profissional nas Redes Municipais de Vila Velha e Vitória, assim como na Rede Estadual de Educação do Espírito Santo.

No quadro a seguir, apresentamos um resumo da fala do professor, organizada a partir de um estudo de caso. Sua explanação incluiu reflexões sobre a legislação e questões relacionadas com laudos médicos, além dos chamados “diagnósticos” elaborados tanto pelos profissionais de educação especial quanto pelos professores da sala de aula comum, denominados pelo pesquisador de “laudos do olhar”. O professor também ressaltou a importância de os alunos apoiados pela educação especial terem acesso aos conhecimentos e se apropriem do currículo comum, abordando, ainda, os desafios específicos associados ao processo avaliativo nesse contexto.

Quadro 17 – Resumo das principais questões abordadas na formação: “Avaliação e os pressupostos da educação especial” (continua).

A experiência relatada foi o caso de uma mãe de uma aluna com deficiência intelectual matriculada no 6º ano do ensino fundamental de uma escola municipal, localizada na Região Metropolitana da Grande Vitória/Espírito Santo. A mãe, que afirmava também não saber ler nem escrever, buscava respostas sobre o aprendizado de sua filha, ao questionar o diretor sobre a aprovação dela para o 7º ano. Não obtendo respostas satisfatórias, recorreu à Secretaria de Educação e manifestou sua intenção de levar o caso ao Ministério Público, caso não recebesse elucidações e encaminhamentos. Em visita à escola, durante uma reunião com professores e a equipe pedagógica, foram expostas explicações que revelaram lacunas significativas no atendimento à aluna.

Os professores relataram falta de formação para trabalhar com estudantes e destacaram que a aprovação automática estaria supostamente garantida por leis ou laudos médicos. Essa percepção equivocada demonstra a necessidade de reflexões mais profundas sobre o papel do atendimento educacional especializado e sua relação com o currículo.

A legislação educacional brasileira, como a LDB nº 9.394/96, reforça que a avaliação deve ser contínua, cumulativa e qualitativa, garantindo aos estudantes apoiados pela educação especial métodos e recursos específicos que assegurem seus direitos ao currículo. Contudo, foram identificados mitos, como a ideia de que laudos médicos asseguram aprovação automática. Essa crença, além de não encontrar respaldo legal, prejudica o processo de avaliação e aprendizado.

Outro aspecto analisado foi o uso de "laudos subjetivos" ou "laudos do olhar" que se baseiam em percepções dos professores e da equipe pedagógica sobre possíveis dificuldades apresentadas pelos alunos. Esse processo envolve a análise das relações interpessoais e da aprendizagem não linear, mas, frequentemente, desconsidera fatores familiares, sociais e pedagógicos que impactam o desenvolvimento do estudante.

No transcorrer da formação, o professor explicou que a avaliação da aprendizagem deve partir do direito à apropriação do currículo, considerando que nem a aprovação sem aprendizado nem a reprovação sem intervenções adequadas solucionam os desafios enfrentados pelos estudantes. O atendimento educacional especializado, como ação complementar e suplementar ao currículo, não deve substituir as práticas pedagógicas regulares.

Sinalizou que a escola não tinha respostas para o caso que abriu essa reflexão, ou seja, não sabia o que dizer à mãe da estudante o que a aluna tinha aprendido. Diante disso, o coletivo escolar resolveu rever o processo de aprovação da estudante, porque não havia sistematização do trabalho pedagógico, sendo que, a progenitora, requeria a retenção.

Quadro 17 – Resumo das principais questões abordadas na formação: “Avaliação e os pressupostos da educação especial” (conclusão).

Por fim, destacou-se a importância de se registrar o desempenho dos estudantes de maneira detalhada, descrevendo como foram realizadas as atividades avaliativas e como os discentes obtiveram suas notas. Refletiu-se que o planejamento pedagógico deve ser direcionado ao estudante em sua totalidade e não apenas à condição associada à deficiência, promovendo uma educação inclusiva que assegure o acesso ao conhecimento de maneira equitativa e respeitosa.

Fonte: Organização da pesquisadora (2024).

A provocação do professor Alexandro não seguiu o formato tradicional de uma palestra. Enquanto ele falava, os professores interagiram com indagações e reflexões. O estudo de caso envolvendo uma estudante com deficiência matriculada no ensino fundamental II trouxe aproximações com a realidade vivida pela escola, já que também convivía com os mesmos “fantasmas” e “mitos” referentes à inclusão de alunos apoiados pela educação especial.

A abordagem formativa despertou o interesse dos docentes que ficaram surpresos ao perceberem que desconheciam aspectos importantes das normativas relacionadas com a educação especial. Muitos acreditavam, equivocadamente, que os alunos tinham direito à aprovação automática mediante os laudos médicos e uma suposta legislação (que, mesmo desconhecida pelo coletivo, sustentava o imaginário do grupo). Com isso as reflexões foram gerando momentos de compreensão e aprendizado conjuntos.

Entre provocações do professor e acenos dos participantes, o mediador destacou que a educação especial é frequentemente envolvida por mitos que levam a práticas inadequadas nas escolas. Reforçou a importância de os profissionais da educação conhecerem e seguir as normativas específicas da área, como a Resolução nº 4/2009 e o Decreto nº 7.611/2011. Esses documentos estabelecem que o trabalho realizado na sala de recursos multifuncionais é de natureza complementar ou suplementar, mas não substitui o currículo regular.

Além disso, enfatizou que a oferta do AEE desprovido de uma relação com o currículo da turma em que o estudante se encontra matriculado, por si só, não assegura a aprovação automática e explicou que os estudantes apoiados pela modalidade de ensino não devem estar na escola somente para fins de socialização, mas sim para terem acesso efetivo à aprendizagem, via currículo. Nesse momento, uma professora de Língua Portuguesa questionou: “[...] o *que fazer com alunos autistas, nível de suporte 3, que não conseguem permanecer na sala de aula? O que a legislação fala?*”.

O professor Alexandro Vieira respondeu que, em situações como a mencionada, existem estudantes que necessitam de um olhar diferenciado para atender às suas condições

específicas. Por isso é essencial a elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado. Esse documento deve detalhar compreensivamente o trabalho pedagógico desenvolvido com os estudantes, tanto na sala de aula comum, quanto nas atividades realizadas fora dela. Reiterou que as redes de apoio devem ser pensadas sempre em uma relação com o currículo mediado em sala de aula, porque ações do atendimento educacional especializado, quando isoladas, são insuficientes para respaldar a aprovação. Além de ser um preceito ético, o acesso à classe comum com aprendizagem com qualidade socialmente referenciada se trata de um direito e, em caso de questionamentos externos, a negação desse direito coloca a escola em situação de vulnerabilidade. Diante disso, destacou que:

[...] de acordo com a legislação, o atendimento educacional especializado tem como objetivo complementar ou suplementar o ensino regular, e não substituí-lo. No estudo de caso analisado, constatou-se que a escola não possuía um trabalho pedagógico sistematizado. O caderno utilizado na sala de recursos multifuncionais foi considerado insuficiente para justificar a aprovação da estudante, uma vez que não evidenciava uma articulação entre o trabalho desenvolvido na sala de aula comum e o atendimento da educação especial. Dessa forma, o grupo deliberou pela retenção da aluna no 6º ano (Professor Dr. Alexandro Braga Vieira).

Conforme o exposto, referindo-se ao estudo de caso, a professora de Matemática questionou: “[...] a escola não poderia reconhecer que houve uma falha nesse processo e, por conta disso, decidiu pela aprovação da aluna?”. O professor Alexandro, então, fez a seguinte analogia:

Vamos refletir da seguinte forma: imagine que você participou de um processo seletivo, enviou toda a documentação, conforme exigido no edital, mas foi desclassificada. Ao questionar o motivo, recebe a seguinte resposta: ‘Nós erramos e esquecemos de analisar um dos seus documentos. Pedimos desculpas, mas, no próximo ano, você pode tentar novamente’. Isso seria justo? Certamente não. Tenho certeza de que você buscaria amparo nas leis para defender os seus direitos.

Da mesma maneira, essa situação se aplica aos estudantes apoiados pela educação especial. Não é justo que eles sejam excluídos dos processos de escolarização ou que tenham seu direito ao aprendizado comprometido devido a falhas do sistema. Há uma legislação que garante a permanência desses

alunos na escola e assegura o acesso ao conhecimento com base no currículo.

Portanto, é imprescindível que o ambiente escolar esteja preparado e organizado para oferecer a esses estudantes oportunidades reais de desenvolvimento e aprendizagem, garantindo que seus direitos sejam respeitados e valorizados (Professor Dr. Alexandro Braga Vieira).

Dessa forma, retomamos a reflexão proposta por Meirieu (2005), ao destacar que não temos o direito de escolher quais crianças devem ou não ter sucesso na escola, assim como não podemos condenar ninguém ao fracasso. É preciso apostar na educabilidade de todos os estudantes, confirmando suas singularidades e potencialidades. Como diz o autor, uma aposta prudente não permite afirmar que “[...] tudo já foi tentado e que não há mais nada a fazer” (Meirieu, 2005, p. 43).

Dando continuidade à formação, o professor destacou os diferentes tipos de avaliação presentes no cotidiano escolar. Explicou que, de modo geral, as escolas estão mais familiarizadas com dois tipos principais: a) as avaliações externas que mensuram o desempenho da escola e/ou da rede de ensino; b) as avaliações sistematizadas, realizadas ao longo dos trimestres letivos para acompanhar a aprendizagem dos alunos.

Diante do contexto exposto, torna-se essencial refletir sobre os processos avaliativos nas escolas e sua relação com a colonialidade do saber. Como aponta Esteban (2009), as avaliações frequentemente estabelecem padrões descontextualizados da realidade dos estudantes, desconsiderando suas trajetórias e saberes prévios. Esse modelo não apenas nega os conhecimentos que os alunos já possuem, mas também enfatiza o erro e impõe critérios homogêneos e hegemônicos que ignoram as singularidades dos sujeitos. Como resultado, a avaliação acaba por retirar a identidade dos estudantes, perpetuando uma lógica que privilegia a uniformidade em detrimento da diversidade. Essa forma de organização da avaliação, na perspectiva de Santos (2018), constitui-se como expressão de uma Epistemologia do Norte, uma vez que busca endossar práticas dominantes que abafam novas possibilidades de ensinar e aprender.

Essa análise dialoga diretamente com o caráter ambíguo do processo avaliativo nas escolas. Por um lado, o discurso educacional preconiza a inclusão e o respeito às subjetividades e singularidades dos alunos. Por outro, a escola é submetida a avaliações externas padronizadas, que utilizam critérios rígidos para mensurar a aprendizagem, frequentemente desconsiderando as especificidades de cada contexto escolar. Em decorrência desses processos, as escolas são, muitas vezes, penalizadas, o que evidencia a necessidade de refletir sobre como o modelo

avaliativo vigente pode, em vez de promover a inclusão, reforçar práticas de exclusão (Aguiar; Souza, 2015).

Diante disso, o mediador da formação levou o grupo a refletir que essa dualidade cria um conflito permanente entre a valorização da diversidade e a pressão por resultados uniformes. Isso dificulta a implementação de práticas pedagógicas que realmente respeitem as singularidades dos estudantes, reforçando a necessidade de repensar os processos avaliativos para torná-los inclusivos e contextualizados.

Disse que esse desafio se torna mais evidente no caso de estudantes apoiados pela educação especial que estão sujeitos a diferentes tipos de avaliação. Além das avaliações externas e sistematizadas, esses alunos, frequentemente, enfrentam processos avaliativos determinados por laudos médicos que acompanham os estudantes e, muitas vezes, acabam orientando o trabalho pedagógico a ser realizado.

Adicionalmente, na escola, essas avaliações também podem ser construídas a partir do olhar dos professores, tanto da educação especial quanto do ensino comum, configurando o que se denomina como “laudo do olhar” ou “laudo subjetivo”. Segundo Jesus et al. (2015, p. 26), “[...] esse ‘laudo subjetivo’, que aprisiona os alunos em um rótulo, pode ser mais impactante que o próprio diagnóstico clínico, pois leva o docente a hospedar em si a imagem negativada da pessoa com deficiência”.

Diante dessa situação, o professor de Tecnologias Educacionais compartilhou uma experiência vivida em uma das escolas em que trabalha, ilustrando como os “laudos do olhar” podem influenciar o desenvolvimento dos estudantes.

Essa situação realmente acontece na escola. Às vezes a criança está vivendo alguma fragilidade, alguma questão da vida e, devido ao seu comportamento, começamos a tachar o aluno, aí ele absorve aquilo pra ele. Vivi uma situação, em uma outra escola, em que, inicialmente, o aluno não tinha laudo. Mas quando foi diagnosticado começou a apresentar mais problemas com o aprendizado e o comportamento, como se ele estivesse se entregado (Professor de Tecnologia Educacional).

Assim, pudemos perceber como o olhar da escola em relação ao aluno molda seu comportamento e influencia diretamente os processos de aprendizagem (Vieira, 2015). Observamos que, muitas vezes, há uma relação equivocada com as avaliações relacionadas com os alunos apoiados pela educação especial. Embora os laudos médicos venham ganhando um papel de destaque na formulação de políticas públicas por muitas redes de apoio – como a

formação de professores, os investimentos nas salas de recursos multifuncionais e a contratação de profissionais especializados – entendemos que eles não devem ser tratados como determinantes da política educacional e do trabalho pedagógico no ambiente escolar.

Em frente às questões anunciadas, o professor problematizou que frequentemente as crianças e adolescentes são reduzidos a deficiências, recorrendo muitas unidades de ensino aos laudos médicos e aos do “olhar” para sustentar processos de exclusão da/na escola. Diante disso, é comum ouvir referências aos estudantes de forma generalizada, como “o aluno autista”, “o aluno com Down” ou “o aluno com deficiência intelectual”, em vez de tratá-los como indivíduos com potencialidades. Em muitos contextos escolares, esses alunos perdem seus nomes e identidades para serem reduzidos a uma pessoa simplificada em uma deficiência. Esse enfoque leva a planejamentos pedagógicos baseados no que os alunos não podem fazer, ao invés de se explorar suas capacidades, perpetuando o que o professor Alexandro denominou de “síndrome do só”: “só gosta disso”, “só desenha”, “só escreve o nome” (Vieira, 2012)

Portanto, o mediador argumentou ser fundamental repensar essa abordagem. Disse que a educação especial, dentro da estrutura escolar atual, é desafiadora – tanto para os professores quanto para os estudantes – que precisam lidar com uma organização curricular rígida e pouco acessível às suas necessidades. Diante disso, argumentou com o grupo o quanto há, inclusive, uma crescente ânsia pelos laudos, usados, muitas vezes, como justificativa para práticas pedagógicas insuficientemente planejadas, quando o foco deveria ser a criação de estratégias inclusivas e efetivas que promovam o desenvolvimento integral do aluno. Como destacam Aguiar e Souza (2015, p.129-130):

É importante que a avaliação da aprendizagem esteja em consonância com o currículo que a escola propõe e, conseqüentemente, 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 expandem e seus processos servem como subsídio para discussão a respeito da prática pedagógica, para a resolução de problemas e dificuldades do aluno, bem como apresenta como instrumento a favor da inclusão escolar

Nesse aspecto, salientou ser essencial refletir que contamos com um sistema público de saúde frequentemente moroso, o que implica a composição dos diagnósticos, além do fato de que muitas famílias enfrentam uma diversidade de problemas econômicos, que impossibilita esse segmento pagar consultas para atender aos desejos das escolas: a apresentação dos laudos dos alunos. Por isso, como escola, não podemos esperar por um laudo para trabalhar de forma diferenciada com os estudantes. É necessário adotar um olhar mais atento para o currículo, para a avaliação e para as práticas pedagógicas. Caso contrário, corremos o risco de enquadrar todos

os alunos na educação especial em busca de apoio.

Como destacam Jesus et al. (2015, p. 26), “[...] temos, nos cotidianos escolares, alunos que, muitas vezes, fogem ao processo educativo do professor; o desafio, portanto, é reconhecê-los como sujeitos de direitos e à Educação como compromisso ético, atrelado à inserção de todos no círculo humano”. Com isso, o mediador da formação provocou o grupo, levando-o a refletir: será que todos os alunos que requerem apoios pedagógicos possuem uma deficiência? O que tem gerado a não aprendizagem? Se a escola contasse com outros apoios, além do atendimento educacional especializado, será que teríamos o mesmo quantitativo de estudantes na educação especial?

Oliveira (2004, p. 1129) afirma que, desde a década de 1990, “[...] o Brasil vem avançando em uma perspectiva de educação inclusiva, fundamentada na construção de políticas públicas externas para a redução da pobreza e a implementação de medidas compensatórias”. O mediador da formação retomou essa perspectiva, destacando que uma escola se abriu para proteger os mais diversos grupos sociais, trazendo consigo suas demandas e especificidades. No entanto, pensar a inclusão escolar somente sob uma única perspectiva – a da educação especial – constitui um problema significativo, pois se utiliza uma abordagem única para atender a estudantes com singularidades de vida diversas, desconsiderando suas particularidades.

Essa abordagem contribui para o que pode ser chamado de produção da deficiência, uma vez que a falta de apoios adequados para atender às diferentes trajetórias de aprendizagem, muitas vezes, acaba gerando ou agravando dificuldades nos alunos. Como resultado, esses estudantes, em vez de serem apoiados em seu potencial, são marginalizados no processo educacional e, frequentemente, tratados como uma espécie de “café com leite” (Amaral, 1998), ou seja, presentes na sala de aula, mas excluídos de uma participação efetiva e significativa dos processos de ensino-aprendizagem, devido aos “laudos do olhar” ou “laudos subjetivos” criados nas relações entre pares. Durante a palestra, o professor Alexandre fez a seguinte consideração:

Muitas vezes, o aluno tem dificuldade na relação com o outro, o aluno chuta, o aluno briga, tem dificuldades para aprender e possui contextos familiares complicados. Aí, eu chamo meu colega e digo: acho que esse aluno precisa de um médico, está muito agitado. Aí um acha, o outro passa a achar também e cria-se um laudo para o aluno (Professor Dr. Alexandre Braga Vieira).

Os professores relataram que muitas famílias têm procurado clínicas em busca de laudos médicos para seus filhos, o que tem resultado em um aumento significativo no número de

estudantes diagnosticados como autistas nas escolas. A diretora destacou que essa crescente demanda por laudos médicos e apoio especializado foi impulsionada no período pós-pandemia. Com isso, o professor Dr. Alexandro levou o grupo a refletir se não seria necessário analisar os impactos do ensino remoto emergencial na aprendizagem dos alunos, a vivência de um processo de aprovação automática entre os anos escolares no período mencionado e o fato de o alunado ter lidado com seus percursos de escolarização sem a mediação direta dos professores.

Essa realidade leva à reflexão trazida por Bridi e Baptista (2014), ao problematizarem como a ciência médica, ao se apoiar em uma lógica da ciência tradicional, tende a adotar uma abordagem classificatória, objetiva e descontextualizada. Nessa perspectiva, muitos problemas enfrentados pelos estudantes no ambiente escolar acabam sendo atribuídos exclusivamente a eles, como se fossem causados apenas por déficits individuais. No entanto, é necessário considerar que grande parte dessas dificuldades tem raízes em fatores sociais, pedagógicos e institucionais, especialmente, quando levamos em conta o contexto excepcional da pandemia. Assim, o laudo passa a ocupar um lugar de resposta rápida e individualizante para questões que são complexas.

Com isso o professor Alexandro Braga Vieira sinalizou que dados obtidos na Secretaria Municipal de Vila Velha para a realização deste estudo de mestrado indicam que o número de crianças diagnosticadas com autismo tem aumentado consideravelmente, inclusive, no período pós-pandemia. Salientou ainda que vários municípios capixabas participantes de um Curso de Extensão realizado pelo grupo de pesquisa do qual faz parte tem apontado preocupações com o número de crianças diagnosticadas com tal condição, superando, inclusive, dados que historicamente apontavam a deficiência intelectual como a condição que mais sobressaía nos censos escolares.

Diante disso, chamou a atenção para os cuidados com os diagnósticos aligeirados, tendo em vista a Lei nº 13.146/2015 sinalizar que a avaliação diagnóstica deverá ser realizada por equipe multiprofissional e levar em conta vários fatores. Assim, levou o grupo a refletir sobre os modos como a sociedade/escola vem contribuindo para a produção de pessoas supostamente com alguma deficiência, desconsiderando outros elementos que podem afetar a participação social/escolar de um determinado indivíduo.

Alunos incluídos no ensino regular, maciçamente, precisam trazer um diagnóstico junto de si para, assim, terem seus direitos estabelecidos. Entretanto, a conquista desses direitos não necessariamente consolida a sua inclusão. O peso do diagnóstico que os alunos carregam ao longo dos corredores escolares ultrapassa os muros, acompanhando-os pelo resto de suas vidas, ocorrendo, assim, uma produção do ser patologizado e estigmatizado. Ao homologar tal diagnóstico, se promove também

uma inclusão excludente, esses alunos com diagnósticos são vistos como diferentes e – por questões de falta de ‘identidade’ – são colocados à margem (Bardini, 2020, p. 132).

Paralelamente às discussões sobre os laudos, outros professores destacaram a falta de apoio e de profissionais especializados para atender às demandas da educação especial. Nesse contexto, foi mencionada a crescente contratação de cuidadores, conhecidos, no município de Vila Velha/ES, como assistentes de apoio escolar que oferecem suporte aos alunos. No entanto, os professores ressaltaram que esses assistentes, muitas vezes, não possuem a formação necessária para lidar com a complexidade das necessidades dos estudantes, evidenciando a necessidade de políticas públicas que fortaleçam a contratação de professores e a qualificação desses profissionais.

Por isso, torna-se fundamental pensar na formação de professores especialistas, incentivando o fortalecimento da sua base teórico-prática e afastando-se de formações genéricas e padronizadas que desconsideram as especificidades dos contextos escolares. Investimento na contratação e na formação continuada desses profissionais apontam possibilidades para uma atuação capaz de responder às demandas da inclusão escolar de estudantes apoiados pela educação especial nas escolas comuns (Vieira; Mariano; Martins, 2020)

Assim, o mediador trouxe a PNEEPEI (Brasil, 2008), que estabelece que os cuidadores devem apoiar as crianças em questões relacionadas com a alimentação, higienização e locomoção. Entretanto, na tentativa de reduzir custos na educação especial, muitas redes de ensino têm alterado a nomenclatura e ampliado as funções desses profissionais, atribuindo-lhes responsabilidades pedagógicas, para as quais não são devidamente preparados.

No município de Vila Velha, por exemplo, os cuidadores passaram a ser denominados assistentes de apoio escolar, assumindo também funções pedagógicas, o que evidencia uma distorção na aplicação das políticas inclusivas. As reflexões anunciadas se mostraram oportunas para se refletir com o grupo sobre a importância dos professores do ensino comum assumirem suas responsabilizações com os processos formativos dos estudantes, podendo receber apoios de docentes especializados em educação especial, conforme nos faz entender a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96.

Caminhando para parte final da formação, a professora de Língua Portuguesa do turno matutino e que também é professora da educação especial destacou:

Falando como professora da educação especial, eu posso dizer que aqui, em Vila Velha, o ‘laudinho’ ajuda muito. Por quê? Porque, quando uma criança tem o ‘laudinho’, ela deixa de ser problema do professor regente e passa a ser

um aluno da educação especial. Falando agora como professora regente, posso dizer que, muitas vezes, nós, professores do ensino comum, não conhecemos os estudantes da modalidade. Então, uma coisa simples e fácil que proponho à gestão é que a gente organize um momento para apresentar esses estudantes aos seus respectivos professores regentes, destacando seus percursos de aprendizagem, suas características, história familiar (Professora de Língua Portuguesa e de educação especial).

Esse trecho traz uma importante reflexão sobre o papel da escola em frente à inclusão dos estudantes apoiados pela educação especial. A aproximação entre professores do ensino comum e o alunado mencionado, por meio do diálogo e da troca de informações, é fundamental para o planejamento/mediação de práticas pedagógicas sensíveis, contextualizadas e efetivas. Nesse sentido, é preciso reconhecer que o laudo, embora possa contribuir com informações relevantes, não deve ter o efeito de um ponto de partida absoluto nem limitar as possibilidades de aprendizagem desses alunos. Como afirma Bridi (2011), muitas vezes, o professor sequer conhece o percurso que levou ao diagnóstico, mas o utiliza como a base das intervenções com o estudante, o que fragiliza ainda mais a centralidade do instrumento nas orientações pedagógicas.

Nesse contexto, o papel da gestão escolar é estratégico, pois cabe a ela garantir que existam espaços e tempos institucionalizados para que os professores possam compartilhar saberes, construir propostas coletivas e refletir sobre suas ações. É essa organização coletiva e não a simples leitura de um laudo que possibilita práticas inclusivas.

Como destaca Santos (2007), a lógica hegemônica está fundamentada em dois princípios: a razão metonímica e a razão proléptica. A primeira subtrai o presente, pois toma a parte pelo todo, desconsiderando outros modos de fazer, conhecer e existir. Quando nos referimos aos alunos e às avaliações, por exemplo, construímos um padrão único do que é avaliar, ignorando as múltiplas possibilidades de expressão e aprendizagem. A segunda racionalidade concebe o futuro como dado. Com isso, leva-nos a estigmatizar os estudantes, antes mesmo de conhecê-los, baseando-nos em expectativas cristalizadas e limitadas.

Com o avançar da hora, realizamos os encaminhamentos finais e, como de costume, encerramos a reunião às 11h30min. Nesse momento, destacamos que a escola enfrenta muitos “nós” que precisam ser desatados e reconhecemos que as formações têm desempenhado um papel essencial nesse processo. Por meio de reflexões, alinhamentos e da construção de possibilidades de transformação, os encontros formativos têm contribuído para afrouxar esses nós e fortalecer as estratégias para lidar com os desafios do cotidiano escolar. A seguir,

apresentamos imagens do momento formativo realizado com o professor Dr. Alexandre Braga Vieira.

Figura 24 – Momento formativo com o professor Dr. Alexandre Braga



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

Figura 25 – Corpo docente da escola em que a pesquisa foi desenvolvida



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

- **Retorno à escola: diálogo e reflexão sobre o processo formativo**

Como coordenadora da escola, sempre presenciei desafios envolvendo a questão da avaliação, especialmente, no Ensino Fundamental II. As semanas de avaliação eram, sem dúvida, as mais difíceis, marcadas por desentendimentos na equipe sobre como esse processo deveria ser conduzido. Cada professor possuía suas próprias exigências e expectativas, o que frequentemente recaía sobre o professor de educação especial, revelando uma falta de alinhamento nas práticas. Ao retornar à escola, percebi que essa problemática ainda persiste, configurando-se como um verdadeiro “nó” que precisa ser desatado (Diário de campo- 20-5-2024).

A palestra sobre avaliação proporcionou importantes reflexões sobre os processos avaliativos na escola, levando os professores a compreender a necessidade de submeter os apoiados pela educação especial a processos avaliativos coerentes e alinhados aos conteúdos trabalhados em sala de aula. Essa abordagem gerou reflexões sobre as práticas pedagógicas, incentivando os docentes a repensar suas estratégias de ensino e avaliação, com foco em promover a inclusão e garantir atividades avaliativas reflitam o desenvolvimento e o aprendizado dos estudantes.

Passados uns dias, ao retornarmos à escola, muitos professores expressaram mudanças em sua percepção, destacando que estavam mais atentos às questões relacionadas com a

acessibilidade curricular e os procedimentos avaliativos. Isso foi evidenciado no comentário da professora de Matemática do ensino fundamental II, que afirmou:

A palestra sobre avaliação foi muito importante e me ajudou a ter um olhar diferente para o aluno, além de me incentivar a mudar algumas práticas. Eu já tentava incluí-los, mas, agora, passei a enxergar de outra forma. Percebo que posso, de repente, incluir um conteúdo diferente, posso exigir um pouco mais do que normalmente espero dele. E, se não for possível, tudo bem. Voltamos e tentamos novamente. Achei muito interessante também a questão das leis. Sobre a reprovação, não que a gente queira reprovar, mas da maneira como falam, parece até que somos reféns da situação, que temos que aprovar o aluno a qualquer custo, só porque ele tem um laudo médico. Não é jogar qualquer nota, porque é aluno da educação especial (Professora de Matemática).

Um ponto crítico também foi levantado durante as discussões com a escola, envolvendo o desempenho dos estudantes da educação especial nas avaliações. Alguns professores mencionaram que esses alunos frequentemente obtêm notas muito altas, o que, segundo eles, pode acabar desestimulando os discentes que se dedicam mais às avaliações. Esses docentes apontaram que, em alguns casos, os professores da educação especial acabam facilitando excessivamente o processo avaliativo, comprometendo a percepção de esforço e mérito entre os alunos.

Diante do contexto apresentado, concordamos com Vieira (2015, p. 125), quando afirma que, “[...] 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”.

Por outro lado, os professores da educação especial destacaram desafios relacionados com o planejamento das atividades e das avaliações a serem desenvolvidas com os estudantes apoiados pela modalidade de ensino. Um dos principais problemas apontados é que muitos professores da sala de aula comum não entregam as avaliações com antecedência suficiente para que possam ser adaptadas, conforme as necessidades dos alunos. Essa falta de planejamento prévio e a pouca disponibilidade para o diálogo comprometem o processo, como destacam as professoras de educação especial do ensino fundamental II.

Alguns professores esperam que façamos adaptações nas provas, mas não as entregam com antecedência. Muitas vezes, o aluno nos procura já com a prova na mão para que a gente faça junto com ele, ou então fazemos a adaptação e

o docente reclama, dizendo que está faltando conteúdo na avaliação. Há cerca de dois anos, participei de uma formação na prefeitura que destacava que a responsabilidade pela adaptação das provas era do professor regente. No entanto, aqui, na escola, procuramos ajudar sempre que possível. Porém, a educação especial não consegue dar conta de tudo sozinha, é fundamental que haja uma parceria entre todos os envolvidos (Professora de educação especial, fundamental I).

E, aí, quando a gente escuta o colega dizendo que o aluno tirou 10, porque a gente flexibilizou, ficamos tristes. Mas, em contrapartida, se a gente não faz esse movimento e o menino também não tira uma nota que o professor julga que esteja de acordo com que ele deu em sala de aula, também fica bravo (Professora de educação especial, fundamental II).

Essa situação evidencia a importância do planejamento coletivo para alinhar essas questões e evitar mal-entendidos. É fundamental estabelecer de forma elucidativa as atribuições de cada profissional, provendo condições para que compreendam suas responsabilidades no processo de acessibilidade e aplicação das avaliações. Como destaca Franco (2015, p. 606), “[...] a ausência do espaço pedagógico pode significar o crescimento de espaço de dificuldade ao diálogo”.

Referindo-se à situação, outra professora de educação especial evidenciou outro aspecto que os processos avaliativos voltados para os alunos apoiados pela modalidade devem considerar: a importância de prover caminhos alternativos, respeitando as especificidades e as necessidades individuais de cada estudante. Diante disso, argumentou:

É importante que o professor regente entenda que, quando fazemos a leitura da prova para o estudante, quando pesquisamos com ele no livro e o ajudamos a encontrar as respostas, é um processo de aprendizagem. Estamos flexibilizando a avaliação, não de uma maneira tradicional, como os outros alunos fazem, mas ele está fazendo (Professora de educação especial, fundamental II).

Outro destaque trazido pelas professoras – e que merece ser ressaltado – diz respeito à estrutura da escola. Segundo as docentes, a falta de espaços adequados e de investimentos em equipamentos representam obstáculos para a organização/mediação dos processos de ensino-aprendizagem e a realização de avaliações diferenciadas que atendam às especificidades dos

estudantes. Uma delas disse:

A nossa escola está bastante defasada em relação a outras instituições. O espaço físico é muito pequeno, não temos um auditório e nem mesmo uma Smart TV em sala como recurso, o que interfere significativamente na organização das aulas. O laboratório de informática, por vezes, fica inativo para ser utilizado como depósito de uniformes e materiais didáticos que chegam à escola por falta de espaço. Diante dessa realidade, torna-se muito difícil fugir do modelo de aulas tradicionais (Professora da educação especial, fundamental II).

A estrutura escolar também deve ser considerada como um fator que implica os processos de ensino-aprendizagem. A ausência de espaços adequados e de recursos tecnológicos impacta diretamente as possibilidades de os professores diversificarem as metodologias de ensino, prejudicando tanto a implementação de práticas pedagógicas mais inovadoras, quanto a acessibilidade para os estudantes apoiados pela educação especial. Tomando as palavras de Paro (1998, p. 2) sobre a estrutura física das escolas públicas do Brasil, indagamo-nos sobre o que a gestão municipal “[...] está oferecendo na quantidade da qual tanto se vangloria”.

Diante do cenário exposto, consideramos, assim como Franco (2015), que as práticas pedagógicas devem ser planejadas/mediadas no ambiente escolar, por meio de movimentos contínuos na tentativa de sempre experimentar, pesquisar, propor e criar novas possibilidades de intervenção, sempre com o apoio da gestão escolar. É importante que essas práticas sejam alimentadas por ações instituídas e instituintes. Neste último caso, por iniciativas que promovam transformações dentro da escola, considerando as especificidades e as necessidades da sala de aula.

Como a vida, o que decorre da ação de um bom ensino serão sempre situações imponderáveis! O importante é acompanhar, vigiar, recompor e readequar o planejado inicial. Essa dinâmica, que vai do desencadear nos alunos situações desafiadoras, intrigantes, exigentes, aos retornos que os alunos produzem, misturando vida, experiência atual e interpretações dos desafios postos, é a marca da identidade do processo de ensino-aprendizagem, visto em sua complexidade e amplitude (Franco, 2015, p. 605).

Essa questão traz à tona a necessidade de refletir sobre como as práticas avaliativas estão sendo conduzidas. Embora seja fundamental garantir que os alunos apoiados pela educação especial tenham acessibilidade e oportunidades de aprendizagem, é igualmente

importante que as avaliações reflitam o percurso de aprendizagem do estudante, estando acessíveis às suas capacidades, mas sem distorções que comprometam a legitimidade do processo. Uma vez que, “[...] numa ação eficiente, os meios não podem contrariar os fins, o objeto de trabalho pedagógico não pode ser mero objeto, mas um sujeito, mesma condição esperada do produto que se propõe a realizar” (Paro, 2015, p. 66)

Além disso, essa percepção pode ser um indicativo da falta de compreensão e diálogo entre os professores da sala comum e os da educação especial, reforçando a importância de trabalharem em conjunto para alinhar as expectativas e as estratégias, provendo condições para que todos os alunos sejam avaliados de forma justa e contextualizada. A seguir apresentamos o registro do retorno à escola para conversa com os professores após a formação que tratou da relação da educação especial e os pressupostos da avaliação.

Figura 26 – Conversa com as professoras do ensino fundamental I e da sala de recursos multifuncionais



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

Figura 27 – Registro da conversa após formação com a professora de educação especial



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

- **A articulação entre a educação especial e o ensino comum**

Voltamos a nos reunir para a última formação na escola um pouco mais de mês após o terceiro encontro formativo com os professores. Durante esse intervalo, eu e o professor Dr. Alexandre Braga Vieira trocamos ideias sobre quem deveria mediar o próximo momento. Tínhamos a tarefa de criar oportunidades para a escola refletir sobre a articulação entre a educação especial e o ensino comum, contextualizando, para tanto, a oferta histórica do atendimento educacional especializado no Brasil e os pressupostos do trabalho colaborativo.

Desde o início, tivemos a preocupação de convidar profissionais com vivência na educação básica, visando a facilitar a identificação dos professores com o mediador dos espaços-tempos formativos. Por isso, para este último encontro, pensamos na professora Dra. Daniella Côrtes Pereira Borges que, além de trazer experiência como regente de classe e coordenadora de turno, integra o Núcleo de Educação Especial do Município de Vila Velha.

No dia da formação, estava marcada uma reunião entre escola-família. Como a equipe gestora estava ocupada organizando a reunião, assumi a responsabilidade de preparar a biblioteca para receber a palestrante e os professores. Combinei de encontrar a professora Daniella em um terminal de ônibus próximo à escola, para seguirmos juntas até o local.

No caminho até a escola, falamos sobre os desafios relativos à educação especial, principalmente, em relação ao aumento da demanda pelo serviço. Chegamos cedo à unidade escolar, assim a palestrante pôde participar de um lanche coletivo e conversar diretamente com os professores, antes de começarmos a formação. Devido às demandas na Universidade Federal do Espírito Santo, o professor Alexandro não pôde estar presente neste dia. (Diário de campo, 19-6-2024).

A professora Daniella iniciou sua apresentação saudando os professores e compartilhando sua trajetória profissional. Relatou sua experiência com o ensino fundamental (anos iniciais), especialmente, na área de alfabetização. Destacou que foi aprovada, em 2005, para o cargo de professora e, em 2012, no concurso para coordenadora disciplinar da Rede Municipal de Vila Velha/ES. Atualmente, integra o Núcleo de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Pontuou que suas pesquisas de mestrado e doutorado têm como foco a educação especial e registrou, com carinho, que também foi aluna da referida rede de ensino, durante sua infância, assim como eu.

Em sua fala, abordou o contexto histórico da constituição do AEE, ressaltando que a inclusão dos alunos apoiados pela educação especial no ensino comum é uma importante conquista histórica. Enfatizou a relevância do trabalho colaborativo na construção de práticas pedagógicas voltadas para as necessidades específicas dos estudantes e destacou o papel central do pedagogo no processo de inclusão educacional. No quadro a seguir, organizamos um breve resumo da apresentação.

Quadro 18 – Resumo das principais questões abordadas na formação: “a articulação entre a educação especial e o ensino comum” (continua).

A mediadora problematizou que o trabalho colaborativo tem se mostrado uma estratégia fundamental para a inclusão de alunos apoiados pela educação especial no ensino comum, pois promove reflexões e práticas pedagógicas que atendem às necessidades específicas desses sujeitos. Um dos desafios enfrentados pelos educadores é criar oportunidades para que esses alunos possam demonstrar o que sabem e como sabem.

Diante disso, trouxe Méndez (2002), que argumenta que a prática pedagógica deve ser capaz de detectar a consistência do saber e a solidez do conhecimento que está sendo construído. Isso permite ao professor intervir de forma inteligente para reorientar, estimular ou corrigir o aprendizado, valorizando as conquistas dos alunos e assegurando seu progresso educacional.

Além disso, problematizou que a educação especial na perspectiva inclusiva é integrada à rede regular de ensino e atravessa todas as etapas, níveis e modalidades de ensino da educação básica.

Essa modalidade deve contar com a participação ativa da família, da comunidade e de outros agentes sociais, articulando-se com políticas públicas para atender às necessidades dos estudantes. Os pressupostos fundamentais dessa perspectiva incluem o direito à educação, o reconhecimento de que todos podem aprender, a garantia de acesso ao currículo escolar, por meio de metodologias diferenciadas, e o respeito à diversidade e à singularidade de cada sujeito.

Com isso, levou o grupo a refletir que o atendimento educacional especializado é uma das principais estratégias dessa modalidade. Ele atua como uma mediação pedagógica que promove a colaboração entre o professor de educação especial, o professor regente e o pedagogo, fortalecendo os percursos educacionais dos alunos apoiados por essa modalidade de ensino. Essa articulação é essencial para viabilizar práticas inclusivas e possibilitar que as necessidades educacionais desses estudantes sejam atendidas.

Problematizou que, historicamente, o atendimento às pessoas com deficiência passou por fases marcadas pela exclusão, desde o isolamento em hospitais psiquiátricos até a inclusão nas classes comuns, resultado de avanços significativos nas políticas públicas. Recorreu a normativas e a documentos, como a Constituição Federal de 1988, a Declaração de Salamanca (1994) e a Resolução CNE/CEB nº 02/2001, que estabeleceram diretrizes fundamentais para a educação inclusiva, promovendo o direito à matrícula compulsória no ensino comum e a oferta de serviços de apoio pedagógico especializado. Esses avanços representam passos importantes na concretização do direito à educação e na construção de um sistema educacional mais equitativo e acessível.

Quadro 18 – Resumo das principais questões abordadas na formação: “a articulação entre a educação especial e o ensino comum” (conclusão).

Com essas bases, sinalizou que o trabalho colaborativo exige planejamento estruturado, avaliação das demandas educacionais e acessibilidade das atividades de ensino. Para que a inclusão seja efetiva, é necessário suporte contínuo e o reconhecimento das singularidades de cada aluno, considerando o que eles já sabem, o que ainda não conseguem fazer e o que necessitam aprender para concretizar as aprendizagens mais próximas. Esse processo exige a construção de percursos específicos de mediação do conhecimento, o que requer o respeito às individualidades e a promoção de alternativas pedagógicas para o desenvolvimento dos estudantes.

Disse ainda que a dinâmica do trabalho coletivo não se viabiliza sem objetivos e metodologia bem delineados. Além disso, depende da interação contínua entre o ensino comum e o especial, com o pedagogo desempenhando o papel articulador do processo. A escola também deve organizar os recursos previstos pelas políticas públicas e prover condições de colaboração para a sustentabilidade do processo inclusivo. Assim, o trabalho colaborativo se consolida como uma prática pedagógica indispensável para fortalecer a inclusão de alunos apoiados pela educação especial no ensino comum, promovendo aprendizado, inserção no convívio social e valorização de singularidades.

A formação conduzida pela palestrante complementou os temas já abordados nas formações anteriores, enfatizando a importância da articulação entre a educação especial e o ensino comum. A mediadora destacou como o trabalho colaborativo é essencial para promover práticas pedagógicas inclusivas destinadas aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Ressaltou que, por longas décadas, o atendimento educacional foi realizado em sistemas paralelos ao ensino comum. Esses estudantes eram acolhidos por instituições especializadas, como a APAE e a Sociedade Pestalozzi, sem direito de frequentar as escolas comuns. Enfatizou que, ao discutir o trabalho colaborativo, estamos nos referindo a uma mudança paradigmática sustentada pela defesa do direito social à educação e por normativas brasileiras e internacionais que transformaram a relação dos estudantes com a escola comum, garantindo-lhes o direito à escolarização.

A mediadora ressaltou que a Constituição de 1988 assegurou o direito à matrícula para todos os alunos na escola comum e proporcionou aos estudantes apoiados pela educação especial a oferta do AEE como uma rede de apoio para a acessibilidade ao currículo comum. Segundo documentos e normativas brasileiras (Brasil, 2008, 2009, 2011), esses atendimentos devem ocorrer no contraturno da matrícula do aluno e na sala de recursos multifuncionais. No

entanto, sinalizou que a Rede Municipal de Vila Velha/ES tem adotado uma visão mais ampliada para a oferta desses serviços, acompanhando a produção do conhecimento na área da educação especial (Baptista, 2011; Vieira, 2012, 2015, Ghidini; Vieira, 2021).

Assim, a rede tem se empenhado para localizar professores especialistas na área nas escolas comuns, explorando o AEE de diferentes maneiras: a) trabalho colaborativo na sala de aula comum; b) intervenções pedagógicas de contraturno na sala de recursos multifuncionais; c) trabalho com salas de aula bilíngues para a escolarização de surdos. Nesses casos, nos anos iniciais do ensino fundamental, os estudantes são alfabetizados em Libras (L1) e em Língua Portuguesa na modalidade escrita (L2), além da apropriação dos componentes curriculares da etapa de ensino mencionada. Nos anos finais, frequentam a classe comum com apoio dos intérpretes de Libras.

A professora Dra. Daniella Borges problematizou que o AEE está configurado como um serviço que traz preocupações para a pesquisa produzida pela área (Baptista, 2011; Vieira, 2012, 2015, Ghidini; Vieira, 2021). A ideia de “serviço”, a depender do contexto político-econômico, pode ser interpretada como uma atividade prestada em qualquer espaço-tempo, por exemplo, nas salas de recursos multifuncionais, mas também em Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEEs), muitos de caráter filantrópico-assistencial.

Colocou em análise que, comumente, é possível perceber as políticas estatais financiando o atendimento de crianças e adolescentes nessas instituições especializadas/filantrópicas. Disse que essa ação político-econômica desvia recursos que deveriam ser direcionados para fortalecer as escolas comuns – espaço-tempo em que os processos de inclusão educacional devem ser efetivamente promovidos, conforme prescreve a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96.

No entanto, a professora Daniella destacou que, apesar das brechas, a legislação e os documentos orientadores desempenham papéis fundamentais no incentivo a políticas públicas inclusivas. Como exemplo, mencionou a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), que impulsionou os países emergentes a investir em educação, garantindo a escolarização de todas as pessoas. Mais adiante, em 1994, a Declaração de Salamanca, que trouxe a necessidade de atendimento às necessidades educacionais especiais, estabelecendo as bases da escola inclusiva. No caso da educação especial, esse documento intensificou a defesa de que pessoas com deficiência não fossem mais atendidas exclusivamente em instituições segregadas.

No transcorrer do encontro, a mediadora ressaltou que, no Brasil, a legislação estabelece que o estudante apoiado pela educação especial seja obrigatoriamente matriculado no ensino comum com apoio do atendimento educacional especializado, complementar/suplementar e não

substitutivo ao currículo. Com isso ponderou que o aluno não deve ser retirado da classe comum no horário de aula regular para frequentar a sala de recurso multifuncional. Ao contrário, os professores do ensino comum e de educação especial planejam/medeiam ações pedagógicas para prover a acessibilidade ao currículo e a presença do aluno no coletivo da classe.

Sinalizou que, no contraturno, ele pode frequentar sala de recurso multifuncional ou os Centros de Atendimento Educacional Especializado, mas a matrícula na escola comum é compulsória – marco que representa um significativo avanço no âmbito da educação especial, reforçando o direito à inclusão educacional. A articulação do ensino comum ao especial requer a elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado – documento de responsabilidade dos profissionais envolvidos com a escolarização do aluno e direcionado a sistematizar o trabalho pedagógico da classe comum e das intervenções específicas.

Em seguida, a mediadora destacou a Resolução CNE/CEB nº 02/2001, sublinhando sua importância como um relevante documento oficial a tratar do ensino colaborativo na Educação Especial no Brasil. Essa resolução estabelece diretrizes para a atuação da educação especial no ensino comum, determinando que a escola precisa se organizar para acolher estudantes apoiados pela educação especial nas classes comuns, com o suporte de professores especializados em articulação com a equipe escolar.

Disse que, nesse contexto, o papel do pedagogo é central, pois cabe a ele articular o trabalho entre o professor especializado e o da sala de aula comum. A mediadora reconheceu que essa tarefa é desafiadora, mas enfatizou sua importância para a efetivação da inclusão. Também apontou algumas dificuldades que atravessam o trabalho colaborativo, por exemplo, o tempo limitado nas escolas. Com isso questionou: *dentro do tempo disponível, o que pode ser feito?* Essa reflexão reforça a necessidade de priorizar ações colaborativas e práticas pedagógicas que sejam viáveis no cotidiano escolar. Afirmou também que a articulação colaborativa iniciada nos anos iniciais deve ter continuidade na segunda etapa do ensino fundamental, destacando que:

Há alunos que, ao chegar ao 5º ano, conseguem realizar diversas atividades, mas, ao ingressar no 6º ano, apresentam regressão. Isso ocorre porque cada professor adota uma metodologia diferente no trabalho com o estudante. Em alguns casos, devido ao laudo, entregam qualquer atividade, como um desenho, apenas para manter o aluno ocupado. Assim, aquele aluno que antes conseguia ler pequenas palavras, em seis meses pode não reconhecer mais nenhuma letra. Não podemos negligenciar nossa tarefa principal, que é ensinar. Também precisamos compreender que a presença desses alunos na

escola já está consolidada. Eles gostam de estar nesse ambiente. Temos relatos de crianças com autismo que choram durante as férias, porque entendem que a escola é o espaço delas. Esse vínculo é valioso e reforça a importância do nosso compromisso com uma educação inclusiva de qualidade (Professora Dra. Daniella Côrtes Pereira Borges).

Discutiu com o coletivo que um dos desafios enfrentados pelos professores especializados e regentes de todas as áreas é compreender o que os alunos sabem e como eles processam a aprendizagem, já que cada estudante possui um modo único de aprender. Essa diversidade exige uma abordagem pedagógica acessível às necessidades e características individuais. Nesse contexto, atividades direcionadas se tornam fundamentais para identificar o que o aluno já sabe e o que ele pode aprender, permitindo ao professor intervir de forma estratégica e traçar trilhas para a apropriação de novos conhecimentos. Compreender o processo cognitivo do estudante aumenta significativamente as chances de promover uma ação educativa contextualizada.

Dando continuidade ao processo formativo, a mediadora argumentou que essa abordagem se alinha aos princípios da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) que tem, como objetivo, garantir que todos os alunos, independentemente de suas especificidades, tenham acesso a um ensino de qualidade. Essa política enfatiza a importância de práticas pedagógicas inclusivas e de avaliações que respeitem as individualidades, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes e assegurando seu direito de participar plenamente da educação no ensino comum. Com isso, chamou o coletivo para pensar que cabe às escolas contar com políticas públicas e se organizarem internamente para prover a aprendizagem dos estudantes apoiados pela educação especial. Trouxe exemplos:

Se eu identifico que o aluno não é alfabetizado, posso tirar ele de uma ou duas aulas por semana de sala para reforçar esse aprendizado? Por que não pensar em como levar atividades diferenciadas para envolvê-lo no processo de alfabetização? Isso precisa estar documentado e deve ser uma prática assumida colaborativamente pelo ensino comum e o especial, porque o aluno precisa frequentar a classe em que está matriculado (Professora Dra. Daniella Côrtes Pereira Borges).

Argumentou que o trabalho colaborativo precisa ser estrategicamente organizado, com planejamento, articulação e diálogo constantes. Esses elementos são essenciais para a mediação

do conhecimento com qualquer estudante, tornando-se ainda mais crucial na educação especial, pois não há ensino sem planejamento. Como destacado, pela mediadora, “*o ensino é uma ação programada, sistematizada*”, o que significa que não é viável improvisar o que será trabalhado (Meirieu, 2005)

Disse ser indispensável que as atividades sejam acessíveis, possibilitando que os alunos estejam incluídos nos processos de ensino-aprendizagem. Afirmou ser inconcebível, por exemplo, uma professora de Matemática ensinar equação de primeiro grau para a classe e um aluno com deficiência realizar atividades desconexas, como pintar desenhos aleatórios. Para evitar essa desconexão, ponderou ser fundamental a articulação entre os professores e desenvolvimento de planejamentos pedagógicos que considerem as necessidades e potencialidades de cada estudante.

Nesse sentido, reforçamos que, por meio da educação formal, os estudantes apoiados pela educação especial têm a oportunidade de acessar o conhecimento historicamente produzido e socialmente sistematizado, analisando criticamente essa produção para separar onde está a razão indolente e o conhecimento prudente comprometido com uma vida decente (Santos, 2008). A prática do ensino, quando efetivamente comprometida com a inclusão, possibilita o desenvolvimento das capacidades humanas, ampliando a participação ativa dos alunos na vida social e escolar (Souza; Dainez, 2022).

Diante das questões enunciadas, argumentou que a participação dos professores do ensino comum (destacando os de área específica) na mediação dos conhecimentos com os estudantes apoiados pela educação especial se mostra fundamental para prover a acessibilidade curricular, pois pode trazer uma visão mais ampla e global de barreiras que impedem o envolvimento do estudante no currículo comum. É nessa relação responsiva que os professores de educação especial podem contribuir, apontando possibilidades de práticas pedagógicas e ideias criativas para promover a inclusão dos alunos no trabalho pedagógico da classe comum. Assim, torna-se fundamental romper com a lógica da socialização. Nesse processo, os professores, tanto do trabalho colaborativo como também da sala de recursos multifuncionais, constituem-se em um alicerce do processo de inclusão – tarefa que não se realiza de forma isolada, porque depende da colaboração entre todos os envolvidos.

Muitas vezes, os professores que não são especialistas em educação especial sentem receio de trabalhar com pessoas com deficiência, pois acreditam que essas pessoas possuem um mecanismo de aprendizagem completamente distinto das demais. No entanto, é importante lembrar que, acima de tudo,

peças são peças e seus percursos de aprendizagem são únicos, assim como os de qualquer outro indivíduo. É fundamental reconhecer que todas as pessoas enfrentam dificuldades que precisam ser superadas, e isso não se limita às pessoas com deficiência. O papel do educador é compreender essas particularidades, respeitar as individualidades e planejar estratégias que possibilitem o desenvolvimento de cada estudante. Quando percebemos que as diferenças são parte do processo humano de aprender, conseguimos avançar na construção de uma educação inclusiva (Professora Dra. Daniella Cortês Pereira Borges).

As falas da professora Daniella Borges refletiram na equipe, fazendo aflorar experiências pessoais vividas na escola e em outras redes de ensino. Repercutiram, principalmente, nos professores de área específica que ressaltaram não ter muita experiência com a educação especial, como apontou a docente de Educação Física.

Eu acredito que formações como essa são extremamente importantes. Nós, professores regentes, estamos sentindo a necessidade de maior apoio e preparação para trabalhar com esses alunos. Embora tenhamos o suporte dos professores de educação especial, muitas vezes, sentimos que não estamos devidamente preparados para atender às necessidades específicas desses estudantes. É fundamental que recebamos mais orientações e formações contínuas em todas as redes de ensino, para que possamos compreender melhor as particularidades da educação especial e desenvolver estratégias eficazes de inclusão (Professora de Educação Física).

Assim como demonstram Guidini e Vieira (2021), em um trabalho de formação realizado em uma escola da Rede Municipal da Serra/ES, não existem respostas prontas para a mediação do conhecimento com os alunos apoiados pela educação especial, assim como não há para qualquer outro estudante. É necessário o adensamento teórico e prático, bem como a construção de caminhos alternativos entre os professores do ensino comum, do trabalho colaborativo e o desenvolvido na sala de recursos multifuncionais. Para que esse processo aconteça de maneira contextualizada, é fundamental que a gestão escolar esteja atenta a esses movimentos, participando como facilitadora/mediadora das articulações, promovendo condições para o diálogo e a reflexão coletiva.

Encaminhando para o final, a mediadora da formação compartilhou a história inspiradora de uma professora alfabetizadora com quem trabalhou em uma escola da Rede

Municipal de Vila Velha. Disse que essa docente tinha apenas a formação em magistério e todos os alunos que passavam por ela saíam transformados, ou seja, diferentes de como tinham chegado. Ela era obstinada e dedicada ao que se propunha a fazer, mesmo com os recursos limitados.

A mediadora ressaltou que, muitas vezes, afirmamos que o aluno precisa de um psicólogo e de uma terapia – e talvez realmente precise –, mas questionou sobre o que nos compete como professores. Qual é a nossa tarefa? O que podemos fazer por esse aluno? Reforçou a importância de definição de propósitos. Quando temos essa compreensão, o trabalho se torna mais leve e os resultados começam a aparecer. O planejamento coletivo fortalece a prática pedagógica e o compromisso com a transformação educacional.

A fala da professora Daniella promoveu uma reflexão positiva sobre a prática pedagógica adotada na escola. Foi um momento em que ouvimos mais do que falamos, permitindo-nos assimilar e questionar aspectos importantes do trabalho desenvolvido. Sua fala, particularmente, me fez pensar no imenso potencial que as escolas possuem, mas também na falta de autonomia que enfrentam para criar alternativas concretas dentro da realidade em que estão inseridas. Precisamos nos apoderar de nossas capacidades como professores, reconhecendo que soluções milagrosas não existem. As soluções são construídas por meio de tentativas e erros, com dedicação, persistência e reflexão constante. É nesse processo de construir e ajustar que encontramos caminhos para superar os desafios e transformar nossa prática educativa (Diário de campo, 19-6-2024).

Na palestra ministrada pela professora, compreendemos a importância de romper com as monoculturas do conhecimento (Santos, 2007) que representam a lógica dominante e impõem modos únicos de conceber a realidade. Diante disso, torna-se essencial estimular a ecologia dos saberes (Santos, 2007), promovendo o diálogo entre diferentes conhecimentos. Esse movimento amplia as perspectivas sobre o ensino e a aprendizagem dos alunos apoiados pela educação especial, o lugar dos professores como mediadores, a gestão escolar como articuladora de políticas inclusivas e a escola comum como espaço-tempo para todos.

O encontro foi encerrado conforme o rito dos anteriores, com os professores demonstrando preocupação com o horário do turno da tarde, uma vez que muitos precisavam se deslocar para outras unidades de ensino. Ainda assim, saíram reflexivos quanto às suas responsabilidades diante dos direitos dos estudantes apoiados pela educação especial. O momento também possibilitou o aprofundamento dos conhecimentos sobre os pressupostos do

trabalho colaborativo, sendo lançada a provocação lançada: o trabalho solitário é dispendioso e gera a sensação de que a caminhada é mais árdua; o trabalho solidário, por sua vez, apresenta-se como uma alternativa possível para que essa trajetória seja trilhada coletivamente. Como nos inspira o poeta: “[...] não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas” (Carlos Drummond de Andrade).

A seguir apresentamos os registros feitos durante a visita da professora Daniella Cortês Pereira Borges na escola.

Figura 28 – Palestra com a professora Dra. Daniella Cortês Pereira Borges



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

Figura 29 – Registro após o encontro formativo com a diretora escolar



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

- **Retorno à escola: diálogo e reflexão sobre o processo formativo**

Ao final das quatro formações, três delas realizadas diretamente com os professores, observamos um amadurecimento entre os docentes. Eles passaram a enxergar com mais dedicação os movimentos do cotidiano escolar e a identificar com maior precisão as necessidades da escola para organizar melhor o trabalho com os estudantes apoiados pela educação especial. Essa mudança demonstra a importância das formações em contexto para o fortalecimento da consciência e da prática pedagógica, evidenciando que o diálogo e a capacitação contínua são fundamentais para promover processos de inclusão alinhados às demandas do contexto escolar (Diário de campo, 29-5-2024).

Durante nossas conversas com os profissionais da escola, ainda surgiram algumas queixas, por parte dos professores, relacionadas com a falta de colaboração entre os colegas, a necessidade de tornar as avaliações acessíveis e o elevado número de alunos atendidos por cada

professor de educação especial. No entanto, os docentes também reconheceram o caráter produtivo das formações realizadas, apresentando propostas concretas para aprimorar o trabalho. Essas discussões revelam desafios que ainda precisam ser enfrentados, mas também o potencial das formações para fomentar reflexões e impulsionar práticas inclusivas e colaborativas.

Entendemos que esse amadurecimento dos profissionais é também resultado do movimento de pesquisa-ação colaborativo-crítica que, como destaca Franco (2015, p. 610), “[...] funciona como um instrumento que o coloca em contato com suas construções cognitivas, suas concepções de prática, suas representações culturais”. Esse processo permite aos professores revisitar suas práticas, dialogar com seus pares e construir coletivamente possibilidades pedagógicas que fortalecem a educação especial na perspectiva inclusiva. Essas reflexões e diálogos foram evidenciados nas contribuições de nossos colegas, como exemplificado a seguir:

Às vezes, nem conseguimos encontrar nossos colegas na escola, tamanha é a correria e a quantidade de tarefas que temos que realizar. Por isso, eu gostei muito de ter esse momento para parar, ouvir meu colega e refletir sobre o que ele está pensando. Foi muito enriquecedor estarmos todos juntos – professores regentes, professores da educação especial, a equipe de gestão e os assistentes de apoio escolar – discutindo, tirando dúvidas e alinhando nossos pensamentos (Professor de geografia)

Acredito que esse momento trouxe à tona questões que, muitas vezes, estão naturalizadas na escola e passam despercebidas. Tivemos a oportunidade de conversar sobre problemáticas que, em algumas situações, não sabemos como lidar. Essas discussões nos ajudaram a refletir, buscar alternativas, enxergar possibilidades de ação e sensibilizar os profissionais (Professor de educação especial, fundamental I e II)

Considerando a fala da mediadora desta última formação – que ressaltou a importância da tríade formada pelo pedagogo, pelo professor do ensino comum e pelo professor de educação especial, um dos docentes que atua na modalidade de ensino sugeriu a criação de uma função específica: um profissional dedicado exclusivamente à articulação entre a educação especial, o ensino comum e as famílias.

Essa proposta surge da constatação de que as múltiplas demandas atribuídas ao pedagogo, frequentemente, dificultam o atendimento a todas as necessidades dessa articulação.

A criação dessa função teria como objetivo fortalecer as conexões entre os diferentes atores educacionais, garantindo maior suporte para a inclusão dos estudantes e a promoção de práticas colaborativas que integrem o trabalho escolar e as famílias. Problematicamos se tratar de um assunto a ser discutido de maneira ampliada com a Secretaria de Educação, no entanto, para aquele momento, precisávamos fortalecer a relação família-escola como uma ação responsiva de todos, portanto um movimento a ser assumido em uma perspectiva colaborativa e não somente pelo pedagogo da escola.

Acredito que a prefeitura deveria contratar mais um professor de educação especial com a função específica de atuar de forma colaborativa nesse contexto. Esse profissional poderia participar dos planejamentos das áreas específicas, dos planejamentos dos professores especialistas e das conversas com os assistentes de apoio escolar. Além disso, ele poderia atuar como uma ponte com as famílias, fortalecendo a comunicação e o engajamento no processo educacional. Esse apoio adicional seria extremamente valioso para organizar e otimizar o trabalho na escola, contribuindo significativamente para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas e integradas (Professor de educação especial, fundamental I e II).

Outro ponto destacado durante as conversas foi a necessidade de revisar o Projeto Político-Pedagógico da escola, com o objetivo de verificar se as concepções expressas estão alinhadas com os direitos de aprendizagem dos estudantes apoiados pela educação especial, com as práticas colaborativas e com a articulação com as famílias.

No coletivo, é fundamental revisitar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da nossa escola, reconhecendo sua importância como documento orientador das ações pedagógicas. Muitos profissionais que chegam à escola sequer têm acesso a esse documento, o que enfraquece sua função de alinhar a equipe em torno de uma visão e objetivos comuns (Professora de língua portuguesa).

Essa proposta é de extrema importância, pois é no PPP que a identidade da escola é construída. Como Veiga (1998, p. 2), entendemos que “[...] isto significa resgatar a escola como um espaço público, lugar de debate, de diálogo, fundado na reflexão coletiva”. Revisitar o referido documento com essa perspectiva significa não apenas revisá-lo, mas também o compromisso da escola com a reflexão, a inclusão e a ação compartilhada.

Além disso, outros professores ressaltaram a importância de planejar formações ao longo do ano letivo, sugerindo a realização de uma por trimestre. Essas formações poderiam

abordar temas como estratégias para trabalhar com as famílias, sensibilizar os professores sobre as demandas e desafios da inclusão e oferecer subsídios para que os regentes de classe e os professores de educação especial aprofundem conhecimentos em áreas específicas, como os fundamentos da alfabetização.

Nesse cenário, a formação continuada de professores em contexto surge como uma alternativa orgânica, pois dela nascem propostas aos desafios enfrentados no cotidiano escolar. Essa abordagem permite que as formações sejam mais significativas, conectando-se às demandas das escolas, promovendo a construção coletiva de encaminhamentos para problemas que atravessam os atos de ensinar e aprender. Como destaca Franco (2015), há duas possibilidades para a condução das práticas pedagógicas: a domesticação ou a emancipação. Na primeira, prima-se pelo que Freire (1996) denominou de Educação Bancária, ou seja, o depósito de conhecimentos nos estudantes. A segunda lida com o que Santos (2008) chama de conhecimento prudente para uma vida decente.

Diante das estruturas impostas, a formação emancipatória oferece caminhos para que os professores não apenas respondam às exigências do sistema, mas também reavalie e transformem suas práticas, fortalecendo a autonomia e a capacidade crítica da comunidade escolar. Essa perspectiva busca resgatar o protagonismo docente, permitindo que os educadores assumam um papel ativo na construção de uma escola inclusiva, reflexiva e alinhada às necessidades de seus estudantes. Essa postura profissional dos professores é capaz de apontar caminhos e criar condições para o empoderamento da classe trabalhadora, constituindo-se, como destaca Freire (2023), em uma ação dialógica que rompe com práticas impositivas e autoritárias tradicionais impostas no contexto educacional.

Apresentamos, a seguir, os registros dos encontros realizados durante os momentos de planejamento posteriores às formações.

Figura 30 – Encontro com o professor de educação especial após o momento formativo



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

Figura 31 – Diálogo com a assistente de apoio escolar



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

5.5 MOMENTO DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO FORMATIVO COM A EQUIPE GESTORA

No dia 18-12-2024, retornei à escola para me despedir dos professores e conversar com o trio gestor (diretora, pedagogo e coordenador de turnos) sobre os processos formativos realizados nos dias 05/03, 03/04, 16/05 e 19/06. O objetivo principal dessa visita foi compreender como esses processos contribuíram para a organização das práticas pedagógicas inclusivas voltadas aos alunos apoiados pela educação especial e discutir como a equipe vislumbra dar continuidade aos movimentos que foram iniciados.

Durante as conversas, procurei avaliar não apenas o impacto das formações na prática docente, mas também o modo como os gestores percebem o engajamento da equipe, as mudanças implementadas no cotidiano escolar e os desafios que ainda persistem. Além disso, foi uma oportunidade para dialogar sobre estratégias que possam assegurar a continuidade e o fortalecimento das formações, garantindo que elas se tornem um componente permanente e significativo no desenvolvimento profissional da equipe e na promoção de uma educação mais inclusiva e efetiva (Diário de campo, 18-12-2024).

Iniciamos nossa conversa compartilhando os desafios enfrentados ao longo do ano letivo, refletindo sobre o cansaço acumulado, mas também sobre a alegria e o alívio com a proximidade das férias. O clima na escola era de entusiasmo, especialmente, para o encerramento do ano, pois a diretora havia organizado uma festa que aconteceria na noite seguinte. Os professores estavam animados com a celebração, o pátio preparado, mesmo com alguns estudantes ainda na escola realizando as provas finais.

Reunimo-nos na sala da coordenação para conversar sobre os processos formativos realizados ao longo do ano, buscando avaliar seus impactos e planejar possibilidades para os próximos passos no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Dessa forma, iniciamos a conversa perguntando ao trio gestor quais foram as contribuições que o processo formativo trouxe para as práticas pedagógicas da escola, especialmente, no que diz respeito aos alunos apoiados pela educação especial.

Eles começaram destacando que a principal mudança percebida foi na postura dos professores que estavam se mostrando mais abertos à recepção e ao acolhimento dos alunos, destacando, ainda, as diversas camadas de exclusão existentes na escola.

A escola mudou muito ao longo do tempo e hoje atendemos os mais diversos públicos. No entanto, o formato tradicional de escola ainda dificulta que consigamos atender plenamente às especificidades dos estudantes. Ainda precisamos repensar nossas concepções em relação ao laudo, pois, muitas vezes, ficamos dependentes dele para que os alunos possam receber algum tipo de apoio (Pedagogo).

As formações realizadas na escola foram muito importantes, pois nos permitiram trabalhar dentro da nossa própria realidade. Considerando que os professores estão extremamente sobrecarregados, a realização dessas formações em horário de serviço foi um ponto positivo, facilitando a participação e contribuindo para avanços práticos no nosso trabalho (Diretora).

Corroborando a fala da diretora, o coordenador de turno complementou com a seguinte consideração:

Como primeiro passo, as formações foram importantes para começarmos a criar uma cultura na escola que construa ações com a inclusão como perspectiva central. Sabemos que as concepções não mudam da noite para o dia e, por isso, precisamos ser pacientes e persistentes nesse processo. Vejo que, se essas formações ajudaram a sensibilizar alguns profissionais e a começar a aprimorar o olhar para as necessidades dos estudantes, já demos um grande passo. É claro que há frustração por parte de alguns professores que sentem não ter tempo suficiente para organizar um trabalho diferenciado [...] mas, sem formação, continuamos presos à mecânica do cotidiano (Coordenador de Turno).

A fala do coordenador nos remete a Barbier (2004), quando destaca que a principal função da pesquisa-ação é promover uma mudança de postura por parte dos envolvidos. Essa transformação não ocorre de forma milagrosa, mas como um processo contínuo que se desenvolve em espirais cíclicas ao longo do percurso de formação do profissional.

Nesse sentido, destacaram que o trio gestor, necessita contribuir para a organização de momentos para que os educadores possam parar e refletir sobre sua prática, pois a rotina intensa frequentemente impede que os profissionais tenham tempo suficiente para avaliar, discutir e ajustar suas ações de forma consciente e planejada. Esses momentos de pausa e reflexão são indispensáveis para identificar desafios, compartilhar experiências e buscar estratégias que

possam aprimorar as práticas pedagógicas, especialmente no contexto da inclusão. Assim, o trio gestor pode colaborar de maneira significativa para a formação humana que a escola almeja, alinhando os meios aos fins – princípio fundamental de uma administração coerente, como destaca Paro (2011).

Portanto, o desafio é aprender a utilizar o tempo disponível, aproveitando-o ao máximo, e sensibilizar as Secretarias de Educação sobre a necessidade de organizar um tempo específico para que a escola possa voltar sua atenção às suas próprias demandas. Diante da questão, o pedagogo destacou:

O grande problema tem sido a padronização. Em Vila Velha, com cinco regiões distintas, há uma imposição para que as escolas sigam o mesmo ritmo, desconsiderando as particularidades de cada contexto. As avaliações externas acabam impondo um ritmo uniforme às escolas, por meio de cobranças que tornam o ambiente escolar artificial tanto para os alunos quanto para os professores (Pedagogo).

A fala do pedagogo nos remete à reflexão de Paro (2015), quando destaca que no Brasil há prevalente visão estreita de educação. Essa concepção reduz a complexidade do processo educativo e desconsidera a especificidade do trabalho escolar. Como o autor enfatiza, “[...] essa concepção impede que se perceba a singularidade do trabalho escolar e a necessidade de uma administração que corresponda a essa singularidade” (Paro, 2015, p. 97). Isso evidencia a importância de uma gestão educacional que enfrente a lógica meramente burocrática e mercadológica e se coloque dentro de uma abordagem democrática, inclusiva e comprometida com a formação humana.

Diante desse cenário, levantamos a questão: como a equipe técnico-pedagógica vislumbra a organização de práticas na escola para lidar com os desafios apresentados e promover um ambiente mais alinhado às necessidades de alunos e professores? A diretora destacou que, no calendário do ano de 2025, já existem alguns espaços disponíveis, especialmente, no início do ano letivo e ao final do primeiro e do segundo trimestre, podendo ser utilizados para momentos formativos. Fato esse que fez o pedagogo destacar:

Acredito que, no início do ano, pode ser aplicado um questionário aos professores, solicitando sugestões de temáticas a serem abordadas nos momentos formativos. O que pode ser melhorado? De que maneira isso pode ser feito? Além disso, o questionário pode incluir uma pergunta sobre as sugestões que eles têm para o planejamento e organização do ano letivo de 2025 (Pedagogo).

Dando continuidade ao pensamento, o coordenador de turnos destacou que seria interessante capilarizar as informações das formações, designando professores para difundir o conhecimento que foi apropriado durante os planejamentos coletivos. O coordenador afirmou que essa proposta pode ser particularmente valiosa para ampliar o entendimento e as práticas no campo da educação especial, possibilitando que todos os profissionais tenham acesso a estratégias e abordagens que fortaleçam a inclusão.

O coordenador também ressaltou que essa troca de informações entre os professores não apenas enriquece os planejamentos, mas também cria um espaço para compartilhar experiências, alinhar práticas pedagógicas e fortalecer o trabalho colaborativo na escola. Dessa forma, o conhecimento apropriado nas formações pode ser socializado de maneira mais ampla no cotidiano escolar.

A conversa com o trio gestor evidenciou que os processos formativos realizados ao longo do ano por meio de pesquisa na escola foram importantes para a construção de uma cultura mais inclusiva. No entanto, ainda há desafios relacionados com a sobrecarga docente, a padronização do ensino e a necessidade de maior autonomia da escola para atender às demandas locais. A equipe gestora reconhece a importância de continuar investindo em formações que sejam conectadas à realidade da unidade de ensino e promovam práticas pedagógicas colaborativas e inclusivas, garantindo que a inclusão se torne um movimento contínuo. Como destacamos na introdução deste trabalho, com base em Santos (2018), é necessário alimentar as utopias para fortalecer a consciência antecipatória de uma sociedade que sabemos ter o direito de construir. Trata-se de um exercício de imaginação política e social que nos permite romper com os limites do pensamento hegemônico e avançar na construção de um pensamento pós-abissal — aquele que reconhece e valoriza os grupos historicamente marginalizados, excluídos e invisibilizados, recolocando-os deste lado da linha, como sujeitos de direitos e de saberes. A seguir apresentamos destacamos uma foto desse momento.

Figura 32 – Conversa com o trio gestor após as formações



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

6 O PRODUTO EDUCACIONAL

O Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo estabelece que, além da elaboração da tese/dissertação, os alunos desenvolvem um produto educacional. Segundo Leite (2018), o objetivo dessa exigência é aplicar na prática os conhecimentos e pesquisas desenvolvidas ao longo do curso, na premissa de apontar alternativas para situações concretas presentes nas realidades educacionais.

O produto educacional visa não apenas à resolução de problemas específicos identificados durante a pesquisa, mas também à disseminação de estratégias, metodologias ou ferramentas que podem contribuir para o aprimoramento dos sistemas de ensino, escolas e práticas pedagógicas. Dessa forma, os programas incentivam a integração entre teoria e prática, valorizando o papel do pesquisador como agente de mudança no contexto educacional. Esse tipo de pesquisa é denominada por André (2016) de pesquisa “engajada”.

No caso deste estudo de mestrado, voltado para ações de formação continuada em contexto implementadas pela gestão escolar de uma escola da Rede Municipal de Vila Velha/ES, o produto educacional foi elaborado a partir da organização dos encontros formativos. Vale lembrar que realizamos uma formação inicial com o trio gestor para alinhar conceitos e estratégias de inclusão e, em seguida, conduzimos outras três formações voltadas aos professores.

Essas ações foram estruturadas com o propósito de fortalecer a articulação entre o trio gestor e os docentes, promovendo uma escuta ativa e colaborativa, além de práticas formativas que venham contribuir diretamente com a inclusão dos alunos apoiados pela educação especial. Dessa maneira, o produto educacional refletiu as demandas do contexto escolar e as necessidades apontadas durante o processo de pesquisa.

Para ilustrar essa organização, expressamos, na imagem a seguir, a estrutura dos encontros formativos, detalhando os temas abordados em cada um dos encontros.

Figura 33 – Temáticas escolhidas para as formações em contexto

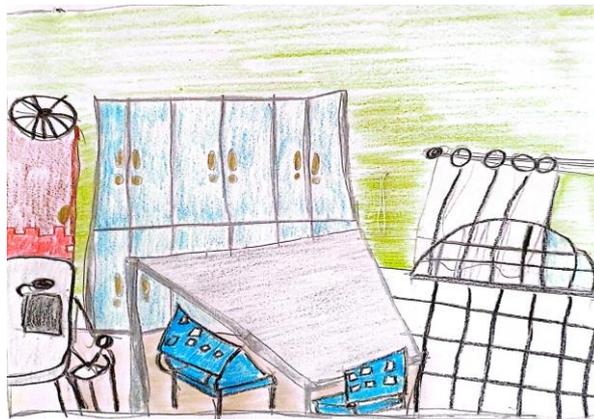


Fonte: Organização da pesquisadora.

Dessa forma, a partir da organização de um caderno, sistematizamos as formações desenvolvidas para que possam servir como inspiração para outras escolas que desejem trabalhar com ações de formações em contexto em diálogo com a realidade escolar ou na intrínseca relação com as temáticas aqui anunciadas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Figura 34 – Sala de recursos multifuncionais



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

A imagem apresentada retrata a sala de recursos multifuncionais da escola pesquisada, que, no contraturno, acolhe os alunos para o atendimento educacional especializado. Esse espaço, representado pelo desenho produzido por um aluno com deficiência intelectual, matriculado no 6º ano do ensino fundamental, constitui uma conquista significativa e um importante avanço para o apoio aos estudantes que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Na escola pesquisada – seguindo a política de Educação Especial de Vila Velha/ES – há os professores do atendimento educacional especializado (os que atuam na sala de recursos multifuncionais) e do ensino colaborativo (que apoiam a sala de aula), necessitando estar em constante articulação com os docentes do ensino comum, contribuindo para a inclusão dos alunos apoiados pela modalidade de ensino. Diante disso, quem atua na sala de recurso multifuncional não pode ter uma ação apartada da proposta pedagógica da unidade de ensino e de sua proposição curricular.

Nesse processo, o trio gestor – composto pelo diretor, pedagogo e coordenador de turno – desempenha um papel fundamental, com vistas a promover e viabilizar essa articulação no contexto escolar. Essa colaboração impacta diretamente as relações entre esses profissionais, a acessibilidade curricular e o planejamento/mediação das práticas pedagógicas, possibilitando que elas ganhem uma abordagem inclusiva.

Diante da realidade colocada, este trabalho de mestrado está diretamente imbricado com nossa trajetória profissional como professora-pesquisadora. Na função de coordenadora de

turno e parte da equipe gestora de uma escola pública, enfrentamos desafios diários relacionados com a inclusão dos alunos apoiados pela educação especial. Esse cenário nos impulsionou a ingressar no Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo com o objetivo de coordenar, com o trio de gestão de uma escola da Rede Municipal de Vila Velha/ES, processos de formação continuada, visando a fortalecer os saberes e práticas dos profissionais da educação em atuação na unidade de ensino e promover a inclusão dos estudantes apoiados pela educação especial no trabalho pedagógico.

Essa experiência evidenciou a necessidade de implementar ações de formação em contexto com vistas a práticas pedagógicas inclusivas no ambiente escolar. Para tanto, precisamos enfrentar políticas públicas que direcionam o trabalho docente somente para a ministração de aulas, destituindo tempos específicos para o diálogo e a articulação entre os profissionais da escola.

Sem tempos–espaços adequados para discussão e planejamento conjunto, torna-se mais complexa a possibilidade de integrar as ações pedagógicas, comprometendo a efetividade das estratégias inclusivas. Assim, a criação de processos de formação continuada em contexto se apresenta como uma alternativa essencial para superar o trabalho segregado, a educação especial apartada do ensino comum, a dependência do pedagógico com os diagnósticos clínicos e a ideia de que a escola comum se reduz a um ambiente de socialização para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Para a organização da pesquisa, dialogamos com outras investigações, o que nos permitiu constituir a revisão de literatura, focada em dissertações e teses defendidas entre 2008 e 2023. Essas investigações se dedicaram a produzir conhecimentos sobre a importância da gestão na articulação da formação continuada, visando a fomentar práticas pedagógicas voltadas à escolarização de alunos apoiados pela educação especial nas escolas comuns. Ao todo, encontramos dezoito produções acadêmicas, mas apenas uma tratava diretamente do trabalho articulado entre o diretor, o pedagogo e o coordenador de turno no desencadeamento de processos formativos na escola.

Os estudos destacaram que, embora importantes avanços tenham sido alcançados na inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conforme definido pela PNEEPEI de 2008, ainda persistem desafios na efetivação de práticas inclusivas que assegurem o desenvolvimento e a participação desses alunos no ambiente escolar – realidade que reafirma a importância das políticas estatais, aqui em destaque as direcionadas à formação continuada em contexto.

É preciso destacar que a inclusão desses alunos não ocorre apenas por normativas. Portanto, é necessário desenvolver políticas públicas, compreender as condições concretas das escolas e as intencionalidades que a permeiam. Essa compreensão permite à equipe escolar sistematizar momentos de formação para colocar em análise concepções sobre o currículo, práticas pedagógicas, processos avaliativos e a articulação entre o ensino comum e a educação especial. Essas ações são indispensáveis para atender aos estudantes, apoiados pela modalidade de ensino que, historicamente, enfrentaram/enfrentam exclusão dos processos de escolarização.

Os trabalhos também evidenciam certo afastamento dos gestores acerca das questões pedagógicas, prestando maior dedicação às demandas administrativas. Esse distanciamento enfraquece o papel do gestor como articulador do processo educacional, comprometendo a implementação de práticas inclusivas e o acompanhamento pedagógico realizado pelos profissionais da escola.

Dessa forma, posturas inclusivas, por parte dos gestores escolares, são essenciais para o fomento de políticas de formação na/da escola para que as práticas pedagógicas atendam às especificidades de aprendizagem dos alunos apoiados pela educação especial. Essa equipe gestora também necessita de formação, tanto inicial quanto continuada, pois, assim como os professores, o diretor, o pedagogo e o coordenador de turno são frequentemente formados em cursos que trazem abordagens superficiais sobre essa modalidade de ensino. O trio gestor, ao organizar processos formativos, também se forma, já que a formação em contexto promove momentos de reflexão e aprendizados coletivos, fortalecendo a prática da educação inclusiva no ambiente escolar.

Nesse sentido, é fundamental que a gestão escolar seja constituída democraticamente, incorporando, no PPP, as concepções adotadas pela escola em relação à educação especial. A inclusão dessas concepções neste documento orienta e fortalece a escola como espaço-tempo de formação, conseqüentemente, as práticas pedagógicas, promovem uma cultura escolar comprometida com a equidade, acessibilidade e inclusão.

Assim, torna-se necessário realizar uma leitura aprofundada do cotidiano escolar, identificando pensamentos e práticas naturalizadas que afastam os professores dos processos inclusivos. A formação em contexto possibilita desconstruir mitos sobre a educação especial, por exemplo: a crença de que os alunos apoiados pela educação especial estão na escola apenas para socialização; o imaginário de que os docentes do ensino comum são incapazes de planejar/mediar práticas pedagógicas; e a ideia de que apenas os professores especializados são os únicos responsáveis por esse público na escola.

A formação em contexto também contribui para enfrentar a desvinculação da educação da perspectiva clínica que frequentemente busca moldar o aluno ao diagnóstico descrito no laudo médico. Com isso, podemos valorizar as potencialidades e necessidades desse alunado no ambiente escolar. Dessa forma, passamos a considerar a escola como espaço-tempo autônomo e capaz de construir caminhos e alternativas para práticas pedagógicas inclusivas, rompendo com concepções que limitam a participação dos estudantes apoiados pela educação especial nas proposições curriculares.

Nesse processo, o trio gestor pode atuar em diferentes frentes. Neste estudo de mestrado, propusemos a organização de momentos formativos com os professores, considerando a angústia expressada por muitos profissionais que relatam desconhecimento sobre como promover processos de mediação do trabalho pedagógico para que os estudantes possam se apropriar dos conhecimentos, tendo suas necessidades específicas de aprendizagem contempladas. A realização de momentos formativos pode oferecer subsídios teóricos e práticos para fortalecer as práticas inclusivas, desenvolvendo uma concepção de educação especial que valoriza a colaboração, assumindo-se, o trio gestor, como articulador central dessa dinâmica.

Para embasar as reflexões desta pesquisa, utilizamos como referenciais teóricos Boaventura de Sousa Santos e Vitor Henrique Paro, além de pesquisadores da área da educação especial. O primeiro autor destaca o quanto a sociedade moderna é influenciada por uma racionalidade denominada indolente que não se abre para reconhecer novas perspectivas, conhecimentos, mundo como plural e os singulares modos de vida. Trata-se de uma linha de pensamento que tem se mostrado incapaz de oferecer respostas adequadas aos desafios contemporâneos. Boaventura também a denomina Epistemologia do Norte, porque se baseia em critérios eurocêntricos e em um modelo científico dominante que se considera único, verdadeiro, confiável e eficaz.

Para confrontar esse modelo hegemônico, o autor propõe as Epistemologias do Sul, ou seja, modos alternativos de produção de saberes oriundos de grupos historicamente excluídos pelas epistemologias dominantes (Santos, 2018). Essa perspectiva oferece um novo olhar sobre a realidade, trazendo alternativas para o que o paradigma vigente busca invisibilizar. No contexto escolar, essa abordagem possibilita pensar em organizações educacionais que rompem com a lógica tradicional, valorizando as contribuições de toda a comunidade escolar para a resolução de problemas cotidianos. Dessa forma, evita-se a padronização imposta às instituições educativas, cujo objetivo é o cumprimento de metas alinhadas aos interesses da sociedade capitalista e à manutenção do *status quo*.

Pensando mais especificamente no contexto escolar, dialogamos também com Vitor Henrique Paro (2012), por argumentar que a racionalidade capitalista exerce influência significativa sobre todas as atividades sociais, incluindo a escola. Essa lógica busca moldar a organização e as práticas pedagógicas, alinhando-as aos interesses empresariais e direcionando-as para atender às demandas do mercado. Em consequência, formação integral e humanizadora, que deveria ser realizada na/pela escola, acaba sendo relegada a segundo plano.

Para enfrentar esse modo de pensar a gestão das escolas, Paro (2012, p. 25) propõe o entendimento da administração escolar como a “[...] utilização racional de recursos para realização de fins determinados”. Partindo desse princípio, entendemos que a equipe gestora da escola pode organizar a unidade de ensino a partir da triangulação das seguintes bases: a utilização de recursos materiais e conceituais e o esforço coletivo humano para fazer a escola alcançar sua missão social, ou seja, a apropriação dos conhecimentos pelos estudantes. Nesse viés, fortalece os princípios democráticos e desencadeia processos formativos no contexto escolar, agindo intencionalmente para promover práticas pedagógicas inclusivas e para prover uma política de educação capaz de atender às necessidades dos alunos apoiados pela educação especial.

Escolas que valorizam práticas democráticas encontram maiores possibilidades de romper com o *status quo*. Portanto, é importante que o trio gestor esteja consciente das intencionalidades capitalistas que influenciam o ambiente escolar, adotando uma postura mediadora entre as “atividades-meio” e as “atividades-fim”. Isso significa que as atividades-meio (as administrativas) devem estar comprometidas com as atividades-fim (as pedagógicas), não delegando a responsabilidade de possibilitar aos estudantes o acesso aos conhecimentos, unicamente para os professores (Paro, 2011).

Essas reflexões teóricas nos levaram para o cotidiano de uma escola da Rede Municipal de Vila Velha/ES e nos possibilitaram compor parcerias com a equipe gestora (uma diretora, um pedagogo e um coordenador de turno) para coordenar processos de formação continuada com o objetivo de desenvolver práticas pedagógicas voltadas à inclusão dos alunos apoiados pela educação especial. Para isso, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa que, segundo Minayo (2002), busca compreender fenômenos que emergem no cotidiano e que não podem ser mensurados ou categorizados numericamente.

Dentro dessa abordagem teórico-metodológica, optamos pela pesquisa-ação colaborativo-crítica, pois convoca não apenas um olhar crítico sobre a realidade, mas também propositivo (Jesus; Vieira; Effgen, 2014). Esse método possibilita uma atuação participativa, levando os pesquisadores externos e profissionais da escola a trabalhar conjuntamente na

construção de estratégias e alternativas para o enfrentamento dos desafios que atravessam as práticas pedagógicas.

Acreditamos em *pesquisas que se desencadeiam no diálogo com a escola*, criando ações que buscam novas/outras alternativas para a prática cotidiana. Essa abordagem envolve *colaboração* ativa entre sujeitos, promovendo processos de interlocução contínua com a escola. Com a pesquisa-ação colaborativo-crítica, podemos compreender e problematizar criticamente questões naturalizadas no ambiente escolar, construindo, em conjunto com os profissionais, alternativas para enfrentar os desafios presentes na prática diária.

Pautado em pressupostos qualitativos e na pesquisa-ação colaborativo-crítica, este estudo de mestrado foi organizado em *sete momentos*, visando a contemplar os objetivos específicos propostos. No *primeiro*, solicitamos à Gerência de Ensino da Rede Municipal de Vila Velha/ES autorização para a feitura da pesquisa. E no *segundo*, realizamos esse mesmo procedimento com a escola para a execução do estudo.

No *terceiro passo*, fizemos a consulta documental sobre as diretrizes educacionais adotadas pelo município, incluindo documentos orientadores das políticas de educação especial e de formação continuada de professores, com ênfase na articulação entre a educação especial e o ensino comum. Analisamos a constituição e o papel do Núcleo de Educação Especial e buscamos informações sobre a quantidade de alunos apoiados, o número de professores, de assistentes de apoio escolar (substitutos dos antigos cuidadores) e também sobre a organização e o funcionamento das salas de recursos multifuncionais.

No *quarto momento*, organizamos uma reunião formativa com a equipe gestora (diretor, pedagogo e coordenador de turno) para refletir sobre a gestão da educação especial na escola e a organização do processo formativo com os professores. O *quinto* consistiu na realização de três encontros formativos, organizados pelo trio gestor, envolvendo professores e assistentes de apoio escolar.

As temáticas dos encontros, realizados entre os meses de março e julho, foram elencadas pelos próprios profissionais. As formações abordaram os seguintes temas: a) o processo de alfabetização de crianças com deficiências no ensino fundamental; b) a avaliação no contexto da educação especial; c) a articulação entre a educação especial e o ensino comum. Nesses momentos formativos, convidamos palestrantes que desenvolvem pesquisas dentro das temáticas escolhidas pelos professores e com vivência/experiência na educação básica.

O *sexto momento* ocorreu concomitantemente com as formações e consistiu em nosso retorno à escola para estabelecer diálogos pós-formação com os professores, a fim de refletir

sobre o processo formativo e identificar aspectos que poderiam ser incorporados aos encontros seguintes.

Por fim, no *sétimo* momento, organizamos o produto educacional: um caderno com a sistematização da formação continuada, de modo a se constituir em um documento norteador, caso outras escolas manifestem interesse em promover movimentos de formação em contexto em seus espaços.

Após todo o processo formativo, retornamos à escola para conversar com o trio gestor sobre os resultados das temáticas adotadas. Esse momento teve como objetivo ouvir esse segmento acerca das mudanças percebidas nas práticas pedagógicas, identificar os desafios que ainda persistem e refletir sobre as estratégias implementadas. O encontro possibilitou a vivência de um espaço de análise coletiva capaz de avaliar o impacto das formações e projetar ações futuras que possam fortalecer os processos de inclusão escolar.

Como resultados deste estudo de mestrado, verificamos que a equipe gestora reconhece a importância da organização de formações em contexto, visando a encontrar respostas para os desafios relacionados com os apoios oferecidos aos alunos contemplados pela educação especial. No entanto, destacamos a necessidade de os calendários escolares trazerem espaços para reuniões/formações com vistas a desencadear discussões sobre as demandas pedagógicas e organizacionais da escola.

Outra demanda apresentada pela equipe gestora é a necessidade de maior articulação entre os professores do ensino comum e os de educação especial. Como estes últimos possuem apenas um planejamento por dia, muitas vezes enfrentam dificuldades para dialogar com os demais professores sobre aspectos relacionados com a escolarização dos alunos apoiados pela educação especial. Chamam a atenção para a necessidade de espaços-tempos para a formação continuada em serviço.

Além disso, a equipe aponta o quanto burocracias e pressões para o cumprimento de metas em avaliações externas sobrecarregam a gestão escolar e os professores. Essa sobrecarga dificulta o estabelecimento de diálogos contínuos entre os segmentos escolares e a organização de práticas colaborativas necessárias para a inclusão efetiva dos alunos apoiados pela educação especial.

Após a Pandemia da Covid-19, as características dos estudantes se alteraram consideravelmente. Esse novo cenário exige que os profissionais da educação tenham tempo de planejamento qualificado para pensar em ações pedagógicas capazes de recuperar rotas de aprendizagens que ficaram comprometidas com o ensino remoto–emergencial. Falam de projetos específicos e de possibilidades de articulações entre os profissionais da escola para o

desenvolvimento de pesquisa, por isso a importância da formação continuada em contexto escolar. Com isso esses profissionais nos fazem pensar no quanto as fragilidades das políticas educacionais têm contribuído para a produção da deficiência nos alunos, pois chama a nossa atenção o quantitativo de alunos que cresce a cada dia na Rede Municipal de Vila Velha/ES.

Esse cenário de tempos aligeirados para o diálogo reforça a ideia equivocada de que os estudantes apoiados pela educação especial são de responsabilidade exclusiva dos professores especializados. Diante disso, esses docentes destacam a importância de esses alunos serem entendidos como parte integral da comunidade escolar, reforçando que sua presença na escola não se limita à socialização, pois envolve o desenvolvimento acadêmico, pessoal e social. Para isso é fundamental que todos os profissionais compreendam suas responsabilidades no processo educativo desses estudantes, promovendo práticas pedagógicas acessíveis e colaborativas que favoreçam a aprendizagem significativa e em consonância com o currículo escolar.

Outra questão que merece destaque é a apropriação dos processos de leitura e escrita pelos estudantes. Os dados nos mostraram que a alfabetização facilita processos inclusivos. Muitos professores, principalmente do ensino fundamental II, acabam acreditando que alguns alunos possuem algum tipo de deficiência, porque estão se deparando com barreiras na apropriação desses conhecimentos.

No entanto, em muitos casos, essas dificuldades são decorrentes dos modos como a leitura e a escrita são mediadas, de fragilidades no acompanhamento familiar e da não compreensão de que tais apropriações não são lineares. Essa situação é agravada pela organização fragmentada dos tempos de aula e das disciplinas da segunda etapa do ensino fundamental que impede que os docentes tenham uma visão mais ampliada dos estudantes, dificultando a identificação dos processos e tempos de aprendizagem.

Esses dados apontam para a necessidade de os órgãos gestores organizar apoios diferenciados para os estudantes e promover formações voltadas à alfabetização e à educação especial, especialmente, para os professores do ensino fundamental II que relatam não possuir uma formação suficiente para atender a essas demandas. Acreditamos que esse movimento poderia contribuir para a redução da busca excessiva de laudos médicos – atualmente o principal instrumento para garantir que os estudantes tenham acesso ao atendimento educacional especializado.

Outra questão debatida nas formações foi a desconstrução de mitos relacionados com a educação especial, principalmente, no que se refere à suposta aprovação automática sustentada pelos laudos médicos. Percebemos que há desconhecimento, entre os professores, das normativas que regem essa modalidade de ensino. As normas destacam que o atendimento

educacional especializado tem natureza complementar ou suplementar, não substitutiva ao trabalho mediado pelos professores do ensino comum.

Dessa forma, é fundamental que haja articulação entre os profissionais do ensino comum e os de educação especial sobre as práticas pedagógicas documentadas no Plano de Atendimento Educacional Especializado, a fim de possibilitar o acompanhamento contínuo da formação do estudante. Em frente ao exposto, é igualmente importante ressaltar que os laudos médicos não podem ser utilizados como instrumentos que definem ou condicionam as práticas pedagógicas na escola, mas sim como um instrumento que incentiva a busca incessante por estratégias para envolver os alunos nos currículos das turmas em que estão incluídos.

Nesse contexto, é fundamental que os professores estejam atentos para não criar *laudos subjetivos* ou *laudos do olhar* que acabam por estigmatizar os estudantes, comprometendo a crença em seus potenciais de aprendizagem. A desconstrução desses estigmas é um passo essencial para promover práticas inclusivas que valorizem a educabilidade dos alunos apoiados pela educação especial, o que requer momentos de formação continuada para reflexão crítica sobre práticas colaborativas no ambiente escolar.

Assim, as formações continuadas em contexto se colocam como molas propulsoras para mudanças na escola, fortalecendo a autonomia dos professores e os empoderando em sua capacidade de ação. Por meio dessas formações, os docentes têm acesso a conhecimentos produzidos na área e são incentivados a traduzir esses saberes em suas práticas cotidianas.

Além disso, a formação continuada em contexto fortalece o trabalho colaborativo, permitindo que os profissionais compreendam melhor o papel de cada agente no processo educativo. É importante destacar que a inclusão não se baseia em fórmulas prontas, uma vez que a escola é um espaço dinâmico, sujeito a tentativas, acertos e erros. Essa perspectiva incentiva uma postura reflexiva e contínua de aprimoramento das práticas pedagógicas.

Nesse cenário, os programas de pós-graduação profissionais em educação desempenham um papel fundamental na formação continuada de docentes já inseridos no contexto escolar. Esses programas oferecem um espaço de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a analisar suas realidades profissionais, investigar processos educacionais e propor soluções para os desafios enfrentados no cotidiano escolar. De acordo com André (2016, p. 33), os programas de pós-graduação profissionais exigem do pesquisador a aquisição de diversos conhecimentos, “[...] como formular questões acerca da realidade que o cerca, buscar dados e referências para elucidar as questões que o intrigam, saber tratar os referenciais localizados e ser capaz de expressar seus achados”. Esses saberes são essenciais para uma postura investigativa e inovadora no exercício docente.

Desse modo, surge a necessidade de formar professores pesquisadores para que os profissionais da educação não se vejam receptores passivos de pesquisas realizadas por outros e, assim, participem dos processos de mudança exigidos pela educação. Essa proposta evidencia a importância do retorno dos docentes aos centros acadêmicos para estabelecer parcerias e interlocuções que possam ajudá-los a enfrentar os desafios do contexto escolar. Como ressaltam Esteban e Zaccur (2002), a interação entre o campo acadêmico e a prática docente é fundamental para promover uma educação mais reflexiva, dinâmica e alinhada às necessidades da escola. Essa parceria não só enriquece as produções acadêmicas, mas também potencializa o desenvolvimento de iniciativas investigativas nos professores da educação básica.

É diante desse cenário que esta pesquisa de mestrado surge, propondo uma investigação engajada, conforme defende Barbier (2004). Nessa abordagem, pesquisadores externos e pesquisadores da prática se unem com o objetivo comum de resolver problemas coletivos. A pesquisa promove a participação ativa de todos os envolvidos na construção do conhecimento, estreitando o vínculo entre teoria e prática. Esse tipo de pesquisa evita o distanciamento acadêmico e o descompromisso com as realidades educacionais, tornando-se uma ferramenta de transformação. Assim, responde diretamente às demandas locais, valorizando as experiências e saberes dos sujeitos que convivem e enfrentam cotidianamente os desafios escolares.

Entendemos que a pesquisa engajada desenvolvida por este estudo de mestrado, a partir dos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica, constitui-se em uma Epistemologia do Sul (Santos, 2018), uma vez que propõe novas/outras alternativas para a inclusão dos alunos apoiados pela educação especial em uma escola da periferia do município de Vila Velha/ES. A participação do trio gestor permitiu a aproximação entre as atividades administrativas e as pedagógicas dentro de um contexto democrático (Paro, 2011), pois essa equipe gestora estabeleceu uma escuta sensível Barbier (2004) entre os professores para organizar os processos formativos em contexto.

Dessa forma, concluímos que a pesquisa não se encerra aqui. Reconhecemos que há diversas possibilidades de estudos futuros que podem aprofundar o alinhamento entre a gestão escolar e a educação especial, investigando o papel do trio gestor na implementação de documentos normativos, na consolidação das redes de apoio e na articulação entre o atendimento educacional especializado e a classe comum, dentre outras possibilidades temáticas.

Esperamos que outras pesquisas continuem a explorar esses temas, contribuindo para o aprimoramento das práticas inclusivas e para a implementação das políticas e normativas que

regem a área. Por meio do trabalho colaborativo e da reflexão constante sobre os desafios da inclusão, é possível promover, de maneira contextualizada, o direito à educabilidade dos alunos apoiados pela educação especial, por isso a relevância da defesa de formações organizadas pelo trio gestor com os profissionais da escola, na busca de novos/outros possíveis para o trabalho pedagógico.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Ana Marta Bianchi; SOUZA, Marta Alves da Cruz. Avaliação e atendimento educacional especializado: tensões, possibilidades e desafios. In: JESUS, Denise Meyrelles de; VICTOR, Sonia Lopes; GONÇALVES, Agda Felipe Silva (org.). **Formação, práticas pedagógicas e inclusão escolar no Observatório Estadual de Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. p. 127-145.
- ALARCÃO, Izabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- ALVES, Edson Pantaleão. **Formar formando-se na perspectiva da inclusão**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Espírito Santo, Vitória, 2009.
- AMARAL, Ligia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando das diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 1998.
- ANDRÉ, Marli. A formação do pesquisador na prática pedagógica. **Plurais**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 30-41, jan./abr. 2016.
- BAPTISTA, Cláudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 59-76, 2011.
- BAPTISTA, Cláudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e217423, 2019.
- BAPTISTA, Cláudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno (org.). **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade no atendimento educacional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2004
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Tradução de Estela dos Santos Abreu com colaboração de Maria Wanda Maul de Andrade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BEYER, Hugo Otto (org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 set. 2023

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 7 de setembro de 2008:** educação inclusiva. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 2015.** Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil:** seção 1, Brasília, 23 de dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 abr. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br>. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 18, 18 dez. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 34-35, 15 dez. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021. Estabelece diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas etapas do ensino fundamental e médio. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 37-38, 1 jun. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br>. Acesso em: 27 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº. 2. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 11 de setembro de 2001. **Diário Oficial da União:** seção 1E. p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Edital nº 1, de 26 de abril de 2007.** Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 7 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996**. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br>. Acesso em: 6 set. 2024.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE): Lei nº 13.005/2014, período de 2014 a 2024. Disponível em: pne.mec.gov.br. Acesso em: 6 jun. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 14 set. 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: CNE, CEB, 2009.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Políticas de inclusão escolar, diagnósticos e sujeitos da Educação Especial. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). **Escolarização e deficiência**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. p. 91-105.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. **Processos de identificação e diagnóstico**: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado. 2011. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BRIDI, Fabiane Romano Souza; BAPTISTA, Claudio Roberto. Deficiência mental: o que dizem os manuais diagnósticos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 49, maio/ago. 2014.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista. In: BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira**: questões conceituais e de atualidade. São Paulo: EDUC, 2011. p. 119-143.

CAMPOS, Marília Andrade Tolares; GUÉRIOS, Ettiene. Mestrado Profissional em Educação: reflexões acerca de uma experiência de formação à luz da autonomia e da profissionalidade docente. **Educar em Revista**, Brasil, n. 63, p. 35-51, jan./mar. 2017

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; FONSECA, Katia de Abreu; FEITOSA, Maria Osvalda de Castro. **Onde fica a inclusão escolar no PPP da escola pública?** Artigo publicado no Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar, 2019. v. 1. Galoá Proceedings, 2019. Artigo 104353. Disponível em: <https://proceedings.science/cintedes-2019/papers/onde-fica-a-inclusao-escolar-no-ppp-da-escola-publica>. Acesso em: 25 mar. 2024.

DE LAPLANE, Adriana Lia Friszman; CAIADO, Katia Regina Moreno; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. As relações público privado na educação especial: tendências atuais no Brasil. **Revista Teias**, [S. l.], v. 17, n. 46, p. 40-55, 2016. DOI:

10.12957/teias.2016.25497. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/25497>. Acesso em: 7 set. de 2023.

CUNHA, Ana Carolina; CASTRO P. Deficiência como expressão da questão social. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 141, p. 303-321, maio/ago. 2021

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação**: política de Estado para a educação brasileira. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

DRAGO, Rogério. Inclusão e linguagem nos anos iniciais do fundamental I. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, n. 36, p. 361-378, maio/ago. 2012.

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESPÍRITO SANTO. Currículo do Espírito Santo: Educação Infantil e Ensino Fundamental – Etapas Finais do Ensino Fundamental. Vitória: SEDU, 2020.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre democratização na escola. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, p. 123-134, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-ação pedagógica: práticas de empoderamento e de participação. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 511-530, 2016. DOI: 10.20396/etd.v18i2.8637507. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8637507>. Acesso em: 4 maio. 2024.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar e aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas**. In: LIBÂNEO, José Carlos, ALVES Nilda (org.). São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; BETTI, Mauro. Pesquisa-ação: por uma epistemologia de sua prática. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pesquisa em educação**: a pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas. São Paulo: Loyola, 2018. p. 15-24.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 11 abr. 2025.

GATTI, Bernadete. A possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 100, p. 29-41, 2020.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Garrido Selma; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação. Série Saberes Pedagógicos / coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta)

GODOY, Ellis Regina dos Santos. **Gestão escolar e os processos de inclusão na escola comum: um estudo comparado internacional**. 2018. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018

GUIDINI, Sabrina Selvatici Gomes. **O atendimento educacional especializado como ação pedagógica em educação especial**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2020.

GUIDINI, Sabrina Selvatici Gomes; VIEIRA, Alexandro Braga. **Atendimento educacional especializado como ação pedagógica em educação especial**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021.

HONORIO, Edna Maria de Oliveira. **Gestão escolar democrática e humanizada: desafios e possibilidades para a educação especial e inclusiva em uma escola de municipal de Barra de São Francisco/ES**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional) - Centro Universitário Vale do Cricaré, São Mateus, 2021.

INSTITUTO CAPIXABA DE PESQUISA, ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL (INCAPER). **Programa de Assistência Técnica e Extensão Rural (Proater)**. 2024. Disponível em: <https://incaper.es.gov.br/proater>. Acesso em: 23 mar. 2024.

JESUS, Denise Meyrelles de et al. Atendimento educacional especializado e processos de avaliação: o que dizem as narrativas dos professores. **Revista Cocar (UEPA)**, v. 1, p. 8-24, 2015.

JESUS, Denise Meyrelles de. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 95-106

JESUS, Denise Meyrelles de. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas mais inclusivas? In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008b. p. 139-159.

JESUS, Denise Meyrelles de; VIEIRA, Alexandro Braga; EFFEGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 771-788. jul./set. 2014.

JESUS, Denise Meyrelles de; VIEIRA, Alexandro Braga. Falando de formação de professores e cartografando propostas formativas em contexto. In: OLIVEIRA, Ivone Martins de; Rodrigues, David; JESUS, Denise Meyrelles (org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar: perspectivas luso-brasileiras**. Vitória: EDUFES, 2017.

JESUS, Denise Meyrelles de; VIEIRA, Alexandre Braga; SANTANA, Bárbara Santana dos Santos de. O atendimento educacional especializado na região Centro Serrana do Estado do Espírito Santo. **Revista Cocar**. n.19/2023, p.1-17.

KUENZER, A. Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 10ª Região**, v. 20, n. 2, p. 13-36, mar. 2017.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. Produtos educacionais em mestrados profissionais na área do ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. In: MORGAN, D.; LIMA, L.; COUTINHO, C. P. (org.). **Atas do Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa, CIAIQ2018**, Fortaleza, CE: Ludomedia, 2018. v.1, p. 330-339.

LEPKE, Sonize. **O gestor da escola pública da região noroeste do Rio Grande do Sul: políticas educacionais na perspectiva da inclusão**. 2019. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexibilidade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, Garrido Selma; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. -4. ed.-São Paulo: Cortez, 2006

LIBÂNEO, José Carlos. **Práticas de organização e gestão da escola: objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos**. Prefeitura Municipal de Cascavél(PR), 2015. Disponível em: https://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/11022015_jose_carlos_libaneo_i.pdf. Acesso em: 15 maio 2024.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João. Ferreira. de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman. CAIADO, Katia Regina Moreno; KASSAR, Monica Carvalho Magalhães. As relações público-privado na educação especial: tendências atuais no Brasil. **Revista Teias** (UERJ Online), Rio de Janeiro, v. 17, p. 40-55, 2016.

MARCELINO, Rejane Isabel Ferreira. **Formação continuada do gestor escolar: instrumento facilitador no processo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas estaduais de Uberaba**. 2019. Dissertação (Mestrado Curso de Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

MARIANO, Clayde Aparecida Belo da Silva. **Formação continuada na/da escola: contribuições para a inclusão de crianças e de professores com deficiência na educação infantil**. 2018. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Campus Alegre, 2018.

MARIANO, Clayde Aparecida Belo da Silva; VIEIRA, Alexandre Braga. A formação continuada e sua contribuição para a inclusão de crianças e professores com deficiência na educação infantil. In: Seminário Nacional de Ed – Especial. 5., 2018, Vitória **Anais [...]**. Vitória: Ufes, 2018.

MEDEIROS, Ricardo Tavares de. **Práticas pedagógicas e inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental**. 2013. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

MEDEIROS, Ricardo Tavares de; CAETANO, Andressa Mafezoni. **Práticas pedagógicas e inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental**. 1. ed. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2023. Disponível em: <https://encontrografia.com/978-65-5456-037-5> Acesso em: 7 ago. 2023.

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

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

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

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYOTA, Cristiana Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração em educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso: 30 mar. 2023.

MENDES, Eniceia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2022.

MÉNDEZ, Juan. Manuel. Alvarez. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MICHELS, Maria Helena. **Formação de professores de educação especial no Brasil: proposta em questão**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017

MICHELS, Maria Helena. Formação do professor de educação especial no Brasil. Trabalho encomendado apresentado no **GT15 – Educação Especial**, durante a *40ª Reunião Nacional da ANPEd*, 2021. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/gt15-trabalho_encomendado_40rn.pdf Acesso em: 10 abr. 2024

MICHELS, Maria Helena. Formação de professores de educação especial no projeto do capital. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 9, n. 18, p. 75-91, jul./dez. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MONTEBLANCO, Valquieira Martins. A. **Escola comum/educação especial: a relação da gestão com as práticas inclusivas**. 2015. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

MORAN, José Manuel. Contribuições para uma pedagogia da educação online. In: SILVA, Marcos (org.). **Educação online: teorias, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003.

MORAN, José Manuel. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, v. 4, n.12, maio/ago. 2004.

MOREIRA, Eliene Guimarães; SOUZA, Gabriela Roncatt Ferreira de; MELO, Douglas Christian Ferrari de. Mapeamento dos casos de COVID-19 no ES: um olhar sobre os estudantes público da educação especial. In: MAFEZONI, Andressa Caetano; COSTA, Euluze Rodrigues da (org.). **Práticas educativas, diversidade e inclusão escolar**. Campos dos Goytacazes, RJ: Etonografia Editora, 2024. p. 78-105.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria. Barboza. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014. DOI: 10.15448/2179-8435.2014.2.18875. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: 24 abr. 2024.

NASCIMENTO, Aline Pilon do; BARCELAR, Keyla Fernanda; BORGES, Daniella Cortês Pereira. Processos de leitura dos estudantes público da educação especial: um olhar para o município de Vila Velha- ES. In: JESUS, Denise Meyrelles; VIEIRA, Alexandro Braga; GOMES, Núbia Rosetti Nascimento. **Formação em educação especial: construindo conhecimento**. Campo dos Goyracazes, RJ: Etnografia, 2023. p. 187-201.

NÓVOA, António Sampaio da. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, Antônio Sampaio da. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/jornacad/index>
https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402. Acesso em: 16 abr. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

ORNELAS, Maria Rosilei Oliveira dos Santos. **Inclusão escolar: uma análise sob a perspectiva do gestor**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências Humanas) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Araçuaí, 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: adotada pela Assembleia Geral da ONU em 13 de dezembro de 2006. New York: ONU, 2006. Disponível em: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/legislacao/ConvenoDireitosPessoasDeficienciaComentada.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2024.

PANTALEÃO, Edson; SÁ, Maria das Graças de Carvalho. Perspectivas da formação docente no contexto da inclusão escolar: possibilidades e limites. In: OLIVEIRA, Ivone Martins de;

Rodrigues, David; JESUS, Denise Meyrelles (org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar**: perspectivas luso-brasileiras. Vitória: EDUFES, 2017.

PARO, Vitor Henrique **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2012

PARO, Vitor Henrique. **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública**. Trabalho apresentado no V Seminário Internacional sobre Reestruturação Curricular. Porto Alegre, RS. 1998

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar**: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, Vitor Henrique. Participação da sociedade na organização da escola pública. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**: V Seminário Internacional sobre Reestruturação Curricular, realizado em 11 de julho de 1998, em Porto Alegre, RS. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 300-307.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4. ed. ver. e ampl. São Paulo: Intermeios, 2015.

PRIETO, Rosângela Gavioli; ANDRADE, Simone Girardi; SOUZA, Marcia Maurilio. Inclusão escolar, permanência e direito à aprendizagem: estudo sobre trajetórias e desempenho escolar em uma escola municipal. **Rev. Educ.** PUC-Campinas, p. 389-404, set./dez., 2017

PIMENTA, Garrido Selma. Professor reflexivo: construindo uma prática. In: PIMENTA, Garrido Selma; GHEDIN, Evandro (Org). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006

PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA VELHA. **Diretrizes pedagógicas e operacionais da educação especial**. Vila Velha/ES, 2024.

RODRIGUES, David. Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. In: OLIVEIRA, Ivone Martins de; Rodrigues, David; JESUS, Denise Meyrelles (org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar**: perspectivas luso-brasileiras. Vitória: EDUFES, 2017.

ROSA, Maria de Fátima da. MARIA. **Gestão escolar e inclusão**: trilhando caminhos para uma escola inclusiva. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) -Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense, Santa Catarina, 2022.

SALDANHA, Luís Cláudio Dallier. Concepções e desafios na educação a distância. In: Congresso da Assoc. Educação a Distância (ABED),2008, **Anais [...]**, Fortaleza, 2008. Disponível em: <https://www.abed.org.br/congresso2008>.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez. 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011-2016**. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O futuro começa agora. da pandemia à utopia**. São Paulo: Boitempo, 2021.

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

SANTOS, Daniel Marcelino dos. **Gestão escolar e a política nacional de educação inclusiva: o diretor frente à política pública**. 2016b. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) - Universidade de Mogi das Cruzes, Mogi das Cruzes, 2016.

SANTOS, Flavio Lopes do. **Gestão escolar e educação especial: políticas e práticas nos Estados Unidos e Brasil**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

SANTOS, Janaina Teles Pereira. **A gestão escolar na construção de uma escola inclusiva: fundamentos e práticas na Rede de Ensino Municipal de São Luís/MA**, 2016. Dissertação (Mestrado Em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

SANTOS, Teresa Cristina Coelho dos. **Práticas de gestão escolar, coordenação pedagógica e atendimento educacional especializado no contexto de uma escola municipal: um estudo sobre a inclusão escolar**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

SANTOS, Regina Rita da Silva. **Gestão escolar para uma escola inclusiva: conquistas e desafios**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente. 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. rev. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SILVA, Berenice Maria Dalla Costa. **Educação inclusiva e a gestão escolar: ações e práticas no processo de inclusão dos estudantes com necessidades educativas especiais**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva- Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop, 2022.

SILVA, Claudio Lopes. **Educação inclusiva e os desafios da equipe gestora de uma escola regular de ensino**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

SILVA, Maralígia da. **Ações do diretor escolar na constituição de uma cultura inclusiva: um estudo no município de Santo André.SP.** 2021. Dissertação. (Mestrado Profissional em Docência e Gestão Educacional) -Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2021.

SILVEIRA, Selene Maria Penaforte. **A gestão para a inclusão: uma pesquisa-ação colaborativa no meio escolar.** 2009. Tese (Doutorado em educação) - Programa de pós-graduação em educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

SOUZA, Flavia Faissal de; DAINEZ, Débora. Defetologia e educação escolar: implicações no campo dos direitos humanos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e116863, p. 1-18, 2022.

SOUZA, Francisca Katia Barbosa de. **Educação especial e pandemia da Covid-19: o caso da Rede Municipal de Vila Velha/ES.** 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

TARDIF, Maurice; LESSARD Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. **Gestão escolar: a prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva.** 2008. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e o enquadramento da ação: necessidades educativas especiais.** Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca: UNESCO, 1996.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

VALENTE, Fabiano Duarte; JUNIOR, Euluze Rodrigues da Costa. Judicialização da educação especial: desafios e perspectivas apontados pela literatura. In: MAFEZONI, Andressa Caetano; COSTA, Euluze Rodrigues da (org.). **Práticas educativas, diversidade e inclusão escolar.** Campos dos Goytacazes, RJ: Etnonografia Editora, 2024. p. 38-55.

VALIM, Rosângela Aparecida de Almeida. **O papel do gestor escolar para uma escola inclusiva do ensino fundamental I.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: Papyrus, 1998. p.11-35.

VICTOR, Sonia Lopes; OLIVEIRA, Ivone Martins de. Trabalho docente, educação especial e formação do especialista: continuando a caminhada. In: JESUS, Denise Meyrelles de; VICTOR, Sonia Lopes. GONÇALVES, Agda Felipe Silva Gonçalves (org.). **Formação,**

práticas pedagógicas e inclusão escolar no Observatório Estadual de Educação Especial. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. p. 259-264.

VIEIRA, Alexandro Braga. Avaliação e atendimento educacional especializado: por que identificar? Para que avaliar? In: JESUS, Denise Meyrelles de; VICTOR, Sonia Lopes; GONÇALVES, Agda Felipe Silva (org.). **Formação, práticas pedagógicas e inclusão escolar no Observatório Estadual de Educação Especial.** São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. p. 115-126.

VIEIRA, Alexandro Braga. **Currículo e educação especial:** as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012

VIEIRA, Alexandro Braga; HERNANDEZ-PILOTO, Sumika Soares de Freitas; RAMOS, Ines de Oliveira. Base Nacional Comum Curricular: tensões que atravessam a educação básica e a educação especial. **Educação:** Revista Quadrimestral, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 351-360, maio/ago. 2019.

VIEIRA, Alexandro Braga; JESUS, Denise Meyrelles de. In: OLIVEIRA, Ivone Martins de; Rodrigues, David; JESUS, Denise Meyrelles de (org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar:** perspectivas luso-brasileiras. Vitória: EDUFES, 2017.

VIEIRA, Alexandro Braga; MARIANO, Clayde Aparecida Belo da Silva; MARTINS, Conceição Aparecida Correia. Professores e educação especial e cuidadores: atravessamentos nas políticas de formação continuada. In: TEZZARI, Mauren Lúcia et al. (org.). **Docência e inclusão escolar:** percursos de formação e de pesquisa. Marília/SP: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2020. p. 43-60.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (on-line), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

VILA VELHA (ES). Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 10, de 2 de dez de 2011.** Dispõe sobre a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Vila Velha/ES e estabelece outras providências. Disponível em: <https://www.apostilasopcao.com.br/arquivos-opcao/erratas/13453/75593/resolucao-conselho-municipal-de-educacao> . Acesso em: 24 maio 2024.

VILA VELHA (ES). Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 13, de 11 de agosto de 2015.** Define as diretrizes com a data do corte etário nas instituições de creche e pré-escola e normatiza a documentação de referência para a avaliação das aprendizagens das crianças na Educação Infantil do Sistema Municipal de Vila Velha.

VILA VELHA (ES). Conselho Municipal de Educação. Resolução nº 83, de 1º de novembro de 2023. Dispõe sobre a organização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Sistema Municipal de Ensino de Vila Velha. **Diário Oficial do Município de Vila Velha**, Vila Velha, 3 nov. 2023.

VILA VELHA (ES). Estatuto Institucional nº 6.771, de 29 de dezembro de 2022. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Cargos, Carreiras, Vencimentos e Subsídios dos cargos do Quadro Geral dos Servidores Públicos do Poder Executivo do Município de Vila Velha/ES,

estabelece normas gerais de enquadramento, institui tabelas de vencimentos e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Vila Velha**, Vila Velha, 2 abr. 2023.

VILA VELHA (ES). Lei nº 6.582, de 10 de fevereiro de 2022. Cria o Programa Municipal de Educação Integral em Tempo Integral de Vila Velha e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Vila Velha**, Vila Velha, 11 fev. 2022. Disponível em: <https://www.vilavelha.es.gov.br>. Acesso em: 27 mar. 2025.

ZANETTE, Marcus Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE A TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Pesquisa Acadêmica: "PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: AS CONTRIBUIÇÕES DA EQUIPE DE GESTÃO ESCOLAR DE UMA UNIDADE MUNICIPAL DE ENSINO DE VILA VELHA/ES"

O formulário tem como objetivo colher os dados para a pesquisa de dissertação de mestrado intitulada "PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: AS CONTRIBUIÇÕES DA EQUIPE DE GESTÃO ESCOLAR DE UMA UNIDADE MUNICIPAL DE ENSINO DE VILA VELHA/ES".

Pesquisadora responsável:

Juliana Sousa Elias

Mestranda em Educação – Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenadora Escolar da Rede Municipal de Educação de Vila Velha/ES e professora de História pela Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo. E-mail: jsousa.hist@gmail.com

Orientador

Professor Dr. Alexandre Braga Vieira

Pós-Doutor em Educação – Universidade Federal do Espírito Santo. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CE/UFES) e coordenador do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE/CE/UFES). E-mail: allexbraga@hotmail.com

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Nome: *

2. Sexo: *

Marcar apenas uma oval.

Feminino

Masculino

3. Idade: *

Marcar apenas uma oval.

Até 25 anos

Acima de 25 anos até 35 anos

Acima de 35 anos até 45 anos

Acima de 45 anos até 55 anos

Acima de 55 anos até 65 anos

Acima de 65 anos

4. Escolaridade: *

Marcar apenas uma oval.

Ensino Médio

Graduação Completa

Pós- Graduação (Lato Sensu)

Pós- Graduação (Stricto Sensu)

Doutorado

5. Nesta escola, exerce qual cargo?: *

Marcar apenas uma oval.

- Professor(a) do Fundamental I
- Professor(a) do Fundamental II
- Professor(a) do Fundamental I e II
- Professor da Educação Especial
- Assistente de Apoio Escolar
- Diretor(a)
- Pedagogo(a)
- Coordenador(a) de turno

6. Tempo de serviço nesse cargo *

Marcar apenas uma oval.

- Entre 0 a 2 anos
- Entre 3 a 5 anos
- Entre 6 a 10 anos
- Entre 11 a 15 anos
- Entre 16 a 20 anos
- Mais de 20 anos

7. Nesta escola, qual o seu vínculo empregatício? *

Marcar apenas uma oval.

- Efetivo/Estatutário
- Comissionado
- Celetista/ Designação Temporária (Processo Seletivo)
- Outro

APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA



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

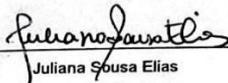
Vila Velha/ES, 25 de julho de 2023.

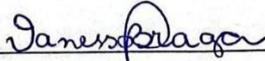
Ofício nº 003/2023
À Direção da UMEF "Ofélia Escobar"

Solicitamos autorização para a realização da pesquisa "**Processos de formação continuada em Educação Especial: as contribuições da equipe de gestão escolar de uma unidade municipal de ensino de Vila Velha/ES**", desenvolvida pela pesquisadora Juliana Sousa Elias. Trata-se de uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, sob orientação do Professor Dr. Alexandre Braga Vieira. Tem como objetivo coordenar com a equipe de gestão escolar, processos de formação continuada com professores para fortalecer a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial no trabalho pedagógico de uma unidade de ensino de Vila Velha/ES.

O estudo se realiza por meio da pesquisa qualitativa nos pressupostos da pesquisa-ação-colaborativa-crítica. Adota os seguintes procedimentos: a) solicitação à Rede Municipal de Educação Vila Velha/ES e à escola para a realização da pesquisa; b) consulta documental: diretrizes educacionais, documentos orientadores das políticas de educação especial e da formação continuada de professores, dados educacionais (número de escolas, professores, estudantes, IDEB), dentre outros; c) observação do cotidiano escolar: entrada, saída e recreio, dinâmica das aulas, momentos de planejamento dos professores comuns e de educação especial, conselhos de classe, reuniões, atendimento às famílias, atividades propostas dentro e fora de sala e relação da equipe gestora com os educandos, profissionais da escola e estudantes público-alvo da Educação Especial; d) aplicação de um questionário a ser respondido pelo diretor, pedagogos, coordenadores, professores regentes e especialistas em Educação Especial para compreender como tem sido a gestão dos processos inclusão dos alunos apoiados por essa modalidade de ensino e que questões esses profissionais apontam como relevantes à formação continuada em contexto; e) mediação dos momentos de formação continuada na escola, a partir das questões apontadas pelos envolvidos na pesquisa.

A investigação elege a unidade de ensino "UMEF Ofélia Escobar", envolvendo os profissionais da escola, no transcorrer dos anos de 2024 e 2025. Os dados serão tratados dentro de princípios científicos, resguardando a idoneidade da rede de ensino, da escola e dos participantes. A pesquisa será apreciada e autorizada pelo Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos da Ufes e se compromete com o direito à Educação para todos. Certos de contarmos com essa valiosa parceria, agradecemos.


Juliana Sousa Elias
Pesquisadora


Vanessa Auer Braga
Diretora

Vanessa Auer Braga
Diretora Escolar
Portaria 776/2019

UMEF "OFÉLIA ESCOBAR"
CNPJ: 03.480.312/0001-38
Rua Ramiro Leal Reis, s/nº - Aribiri - VV - ES
Ato de Aprovação
Resolução CEE Nº 27/86 de 09/05/86
Decreto de Municipalização Nº 009/2006
de 01/02/06

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



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



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Aos professores.

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como tema **“PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: AS CONTRIBUIÇÕES DA EQUIPE DE GESTÃO ESCOLAR DE UMA UNIDADE MUNICIPAL DE ENSINO DE VILA VELHA/ES.** O objetivo é coordenar, com a equipe de gestão escolar, processos de formação continuada com professores para fortalecer a inclusão dos estudantes apoiados pela Educação Especial no trabalho pedagógico de uma unidade de ensino do município. Constitui-se em um importante estudo que produzirá conhecimento na área da Educação Especial, destacando a atuação da Equipe Gestora como organizadora dos movimento de práticas inclusivas. Trata-se de uma pesquisa de dissertação de mestrado realizada pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação – (PPGMPE), da Universidade Federal do Espírito Santo.

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à sua dignidade. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a sua identidade.

A produção dos dados da pesquisa ocorrerá nos meses de março a julho de 2024, envolvendo o acompanhamento das atividades cotidianas do diretor escolar, dos pedagogos e coordenadores (equipe gestora), além dos professores regentes do ensino comum e dos professores de Educação Especial. Os registros serão realizados por meio da observação participante, aplicação de questionário, fotografias e diário de campo.

Solicitamos a leitura das informações contidas neste termo de consentimento:

MODO DE COLETA DE DADOS: Sua participação se dará por meio das respostas a um questionário, conversas com a pesquisadora, durante o dia a dia escolar e participação nos momentos de formação coletiva. Suas respostas serão armazenadas em escritos e



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



áudios gravados pelo celular da pesquisadora. A coleta de informações será previamente agendada, respeitando o seu tempo de trabalho e organização da escola. A gravação é apenas para posterior transcrição e análise. Você não será exposto em hipótese alguma. Os áudios coletados não serão divulgados e servirão apenas como base para a transcrição e como fonte de dados.

RISCOS: Nesta pesquisa os riscos são mínimos, mas há possibilidades de os riscos serem de constrangimento e/ou timidez ao compartilhar informações pessoais, além da exposição das falas na pesquisa que posteriormente poderão ser publicadas como artigo em revistas da área e na dissertação de mestrado, o que poderá gerar incômodo e insatisfação. Caso isso venha a ocorrer, a pesquisadora dará todo o suporte necessário aos participantes da pesquisa e compromete-se a usar todas as informações solicitadas apenas para fins didáticos e científicos, mantendo o sigilo dos dados.

BENEFÍCIOS: Acreditamos que esta pesquisa contribuirá para que a gestão escolar promova movimentos necessários para que a escola possa se assumir inclusiva, buscando atender às necessidades dos seus profissionais por meio da formação continuada de modo que promova processos de ensino-aprendizagem que façam sentido para os educandos, sem a exclusão de nenhum deles. Além da dissertação, construiremos um caderno trazendo a sistematização do processo de formação e de sua realização com os profissionais envolvidos. A intenção é que a dinâmica formativa possa servir de subsídio para outras unidades de ensino, constituídas as devidas adequações às realidades educacionais que se interessarem pela proposta de formação apresentada.

GARANTIAS OBRIGATÓRIAS: Este termo garante o ressarcimento de gastos com a participação, se houver, garante o direito de buscar indenização e assistência em caso de eventual dano decorrente da pesquisa e ainda lhe garante a entrega de uma via assinada e rubricada em todas as páginas (pela pesquisadora e pelas/os participante) do presente termo. Garantimos o devido armazenamento e cuidado nas coletas e análises dos dados, agindo com os procedimentos necessários para assegurar o sigilo e a confidencialidade do participante. Você terá a garantia expressa de liberdade de retirar o consentimento, sem qualquer prejuízo se, por opinião própria, considerar que a possibilidade de autorizar a coleta e análise dos dados não for segura.

CONFIDENCIALIDADE: Os dados coletados são confidenciais. O seu nome ou o



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



material que indique a sua participação não serão liberados sem a sua permissão. Os resultados deste estudo deverão ser publicados na dissertação, em eventos, publicações científicas, mas a identidade dos participantes não será revelada em nenhum momento.

DIREITO DE CANCELAR A PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO: Você tem garantido o direito de se retirar da pesquisa, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão. É garantido também o direito de não autorizar a coleta e análise de algum dado específico.

QUESTÕES/DÚVIDAS: Os/as participantes têm o direito de acesso aos próprios dados obtidos na coleta desta pesquisa a qualquer momento que desejar. Também podem se desligar da pesquisa sem qualquer dano. Podem entrar em contato com a pesquisadora, Juliana Sousa Elias, pelo telefone (027) 98818-2296 ou por e-mail: elias.ppgmpe2023@gmail.com e com o orientador Prof. Dr. Alexandre Vieira Braga, pelo telefone (27)98839-3989 ou por e-mail: allexbraga@hotmail.com para quaisquer dúvidas ou desistência de participação da pesquisa.

Caso a/o participante queira fazer uma reclamação ou denúncia poderá acionar o Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), que existe para salvaguardar o direito e a dignidade dos/as participantes da pesquisa e poderá ser acionado em caso de problemas ou para realizar alguma denúncia sobre o procedimento da pesquisa que não esteja de acordo com este termo de consentimento. Caso não consiga contactar os pesquisadores para relatar algum problema, poderá acionar o Comitê de Ética e Pesquisa da Ufes pelo telefone (27) 3145-9820, e-mail cep.goiabeiras@gmail.com, ou pelo endereço: Av. Fernando Ferrari, 514. Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29075-910.

Nenhum dado será coletado antes da aprovação do CEP, cumprindo com as normas estabelecidas e garantindo o direito de todos/as os/as participantes. Após aprovação concedida pelo CEPs, serão realizadas as coletas dos dados supracitados. O participante receberá uma via do documento assinado e rubricado em todas as páginas pelos pesquisadores no qual constará seu consentimento, recebendo, presencialmente, o termo assinado e rubricado.

Garantimos o devido armazenamento e cuidado nas coletas e análises dos dados, agindo com os procedimentos necessários para assegurar o sigilo e a confidencialidade do participante, que tem a garantia expressa de liberdade de se retirar, sem qualquer



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE Mestrado Profissional em Educação



prejuízo e por opinião própria, caso considere que a análise dos dados não é segura ou possíveis violações que ocorram virtualmente (hacker, por exemplo).

Eu, Juliana Sousa Elias, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto.

Com este estudo, esperamos trazer contribuições importantes para **fortalecer os processos de inclusão do público-alvo da Educação Especial por meios de processos de formação continuada constituídos pela equipe de Gestão Escolar**. Agradecemos a sua colaboração para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais, pelo do telefone (27) 98818-2296 ou pelo e-mail: elias.ppgmpe2023@gmail.com

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,

() concordo () não concordo,

com a minha participação voluntariamente nesta pesquisa. Declaro que fui devidamente informado/a e esclarecido(a) pela pesquisadora sobre o estudo e os procedimentos neles envolvidos. Sei, ainda, que posso me retirar da pesquisa a qualquer momento, sem que isto leve à penalidade ou prejuízo para mim ou para a instituição à qual pertencço. Não haverá despesa pessoal ou para a instituição à qual pertencço ou represento. Declaro, ainda, que recebi uma via devidamente assinada e rubricada do presente Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

Assinatura

_____, _____ de _____ de 2024.

APÊNDICE D – DESENVOLVIMENTO E SISTEMATIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL



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

Sousa Elias, Juliana, 1985-
S725p PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM
EDUCAÇÃO ESPECIAL: AS CONTRIBUIÇÕES DA EQUIPE DE
GESTÃO ESCOLAR DE UMA UNIDADE MUNICIPAL DE
ENSINO DE VILA VELHA/ES / Juliana Sousa Elias. - 2025.
40 p. : il.

Orientador: Alexandro Braga Vieira.
Produto Técnico-Tecnológico (Desenvolvimento de Material didático e instrucional) (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação Especial. 2. Educação Inclusiva. 3. Ensino Fundamental. 4. Formação de professores. I. Braga Vieira, Alexandro. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37-



Eustáquio de Castro
Reitor

Sônia Lopes
Vice-Reitor

Valdeman Lacenda Junior
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Reginaldo Célio Sobrinho
Diretor do Centro de Educação

Renata Duarte Simões
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação
Profissional em Educação

Av. Fernando Ferrari 514 Campos de Goiabeiras Vitória ES CEP 2907 5910
Telefone: (27) 4009-7779
e-mail: ppgme.ufes@gmail.com



Descrição Técnica do Produto

Autoria: Juliana Sousa Elias e Alexandro Braga Vieira

Nível de ensino a que se destina o produto: Educação básica

Área de conhecimento: Educação

Público-alvo: Professores da educação básica

Categoria deste produto: Desenvolvimento de PTT vinculado à educação (Curso de Extensão)

Finalidade: Processo de formação realizado com professores da educação básica da Rede Municipal de Vila Velha/ES

Organização do produto: O produto foi organizado em etapas com a finalidade de apresentar o planejamento e mediar os momentos de formação

Registro de propriedade intelectual: Ficha catalográfica emitida pela Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo

Disponibilidade: Irrestrita, mantendo-se o respeito à autoria do produto, não sendo permitido uso comercial por terceiros

Divulgação: Digital e/ou impresso URL: Página do PPGMPE: www.educacao.ufes.br

Processo de validação: Validado com os professores participantes da formação

Processo de aplicação: Aplicado em quatro momentos de formação, envolvendo gestores e professores de uma unidade de ensino da Rede Municipal de Vila Velha/ES

Impacto: Alto. Produto elaborado a partir das necessidades dos professores da educação básica, objetivando o aprofundamento teórico-prático dos conhecimentos dos professores sobre a escolarização de estudantes público da educação especial

Inovação: Alto teor inovativo. O produto traz temáticas que ainda se mostram frágeis na formação e nos saberes-fazeres dos profissionais a que se destina

Origem do produto: Vinculado ao estudo “Processos de formação continuada em educação especial: as contribuições da equipe de gestão escolar de uma unidade municipal de ensino de Vila Velha/ES”



*Temos o direito de ser iguais quando
a nossa diferença nos inferioriza; e
temos o direito a ser diferentes
quando a nossa igualdade nos
descharacteriza.*

(Boaventura de Sousa Santos)

Apresentação

Diante dos desafios enfrentados pela escola pública em tempos marcados por racionalidades neoliberais, torna-se essencial refletir sobre os impactos desse contexto na organização do trabalho pedagógico, nas condições de atuação docente e na efetivação da educação como um direito social.

Nesse contexto, a gestão escolar assume um papel estratégico, sendo convocada a romper com modelos administrativos tecnicistas e a investir em práticas organizativas capazes de potencializar os pressupostos democráticos, os direitos de aprendizagem dos estudantes e o compromisso com a inclusão de grupos sociais alijados dos processos de escolarização.

Nesse horizonte, emerge a necessidade de práticas de gestão escolar que assumam as escolas como espaços-tempos inclusivos. Para tal ação, a criação de oportunidades de formação continuada de professores, a produção coletiva de conhecimentos e o planejamento/mediação de práticas pedagógicas inclusivas se colocam como ações que compõem as atribuições dos gestores escolares. Esses movimentos são significados como alternativas capazes de fortalecer os saberes-fazeres docentes e a acessibilidade aos conhecimentos pelos estudantes na relação igualdade-diferença.

Nesse sentido, inserimos os pressupostos da inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação como uma demanda que requer dos gestores escolares práticas organizativas para que eles possam aprender com seus pares na classe comum com apoio do atendimento educacional especializado como complementar/suplementar e não substitutivo aos currículos escolares.

Com base nessa compreensão, elaboramos o presente produto educacional, desdobramento de uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo que traz como título *Processos de formação continuada em educação especial: as contribuições da equipe de gestão escolar de uma unidade municipal de ensino de Vila Velha/ES*, cujo objetivo foi constituir conhecimentos sobre a articulação entre a direção, a coordenação pedagógica e os coordenadores de turno no desencadeamento de momentos de formação continuada para que os professores encontrassem, na relação teoria e prática, subsídios para a mediação do conhecimento com estudantes apoiados pela educação especial em processos de inclusão escolar.

O presente produto educacional tem como objetivo apresentar o processo de planejamento, realização e avaliação de momentos de formação continuada organizados pelo trio gestor da escola - diretor, pedagogo e coordenador de turno - com o apoio da pesquisa que se constituía na unidade de ensino, o que favoreceu reflexões sobre temáticas como: pressupostos da educação especial em uma perspectiva inclusiva, alfabetização, avaliação e trabalho colaborativo. O processo foi atravessado pelos direitos de aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.



Tanto a pesquisa quanto o produto educacional partem do entendimento de que a inclusão dos estudantes mencionados se realiza a partir da interlocução entre políticas educacionais, normativas legais, fundamentos teórico-práticos, construção coletiva de práticas organizativas das escolas e planejamento/mediação de ações pedagógicas comprometidas com o acesso, a permanência e a apropriação do conhecimento com qualidade socialmente referenciada na escola comum.

Nessa premissa, este produto educacional se constitui a partir do momento em que o trio gestor da unidade de ensino que acolheu a pesquisa lançou a seguinte questão para os profissionais em atuação na escola: *como pode a equipe de gestão contribuir com o trabalho docente no tocante à inclusão de estudantes apoiados pela educação especial?* Dentre as várias possibilidades possíveis, a organização da escola para o desencadeamento de momentos de formação continuada em contexto ganhou destaque. Assim, trazemos os movimentos do trio gestor em respostas à demanda de formação apontada pelos docentes.

A elaboração da pesquisa e do produto educacional se apoiam na Sociologia do Conhecimento de Boaventura de Sousa Santos, nas contribuições de Vitor Henrique Paro acerca da administração escolar democrática e em autores que discutem a formação de professores em educação especial. A abordagem metodológica é qualitativa, alicerçada na pesquisa-ação colaborativo-crítica, o que permitiu constituir processos formativos a partir das demandas da própria escola, em uma perspectiva de escuta sensível e ação compartilhada.

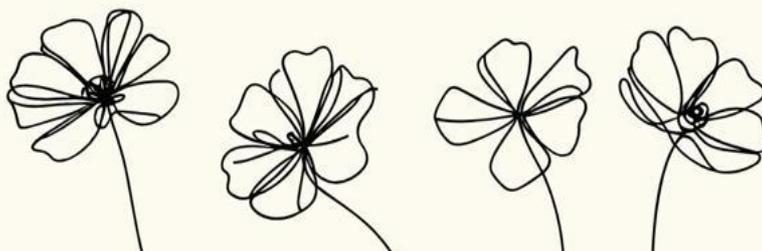
O presente produto educacional se encontra organizado em momentos correlacionados. Inicia com a fundamentação teórica que sustenta a proposta, seguida dos procedimentos metodológicos que fundamentaram a elaboração do produto educacional e, por fim, a sistematização dos movimentos formativos constituídos com a escola. Esses movimentos evidenciam como a formação em contexto pode se tornar um potente instrumento para a constituição de práticas pedagógicas inclusivas.

Esperamos que este material contribua para a promoção de momentos de reflexão e ofereça subsídios aos profissionais da educação e às equipes gestoras no planejamento, realização e avaliação de propostas de formação continuada constituídos na relação teoria e prática, fortalecendo os direitos de aprendizagem dos estudantes, o trabalho docente e as redes de apoio para que estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação possam aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento/conhecimento, conforme entende a Carta Magna deste país.

Boa leitura!

Juliana Sousa Elias

Alexandro Braga Vieira





Juliana Sousa Elias

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo/UFES, Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. Graduada em História pela Universidade Federal do Espírito Santo (2009) e Pós-Graduada em Educação Inclusiva e Diversidade pelo Instituto Superior de Educação e Cultura Ulysses Boyd. Coordenadora de turno pela Prefeitura Municipal de Vila Velha/ES e professora de História pelo Governo do Estado do Espírito Santo (SEDU). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa CNPQ - Educação Especial: formação, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar, coordenado pelos professores Alexandre Braga Vieira e Denise Meyrelles de Jesus. Pesquisadora da área da Educação Especial, com ênfase em gestão escolar.



Alexandre Braga Vieira

Professor da Universidade Federal do Espírito Santo. Credenciado no Programa de Pós-Graduação em Educação no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. Possui graduação em Pedagogia e Letras, Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando com os seguintes temas: currículo, atendimento educacional especializado, formação docente e políticas educacionais.

Sumário

- Introdução* 10
- Metodologia* 12
- Pesquisa Qualitativa* 12
- Pesquisa-ação colaborativo-crítica* 12
- Procedimentos* 13
- Campo de pesquisa* 13
- Os participantes dos encontros formativos* 14
- Os encontros formativos* 16
- Primeiro encontro formativo: Reflexões sobre as implicações do trio gestor com a educação especial* 17
- Segundo encontro formativo: O processo de alfabetização de crianças com deficiência no ensino fundamental* 19
- Terceiro encontro formativo: A avaliação e os pressupostos da educação especial* 24
- Quarto encontro formativo: A articulação entre a educação especial e o ensino comum* 29
- Momento de avaliação do processo formativo com a equipe gestora* 35
- Considerações finais* 37
- Referências* 38

Introdução

Estudos realizados por Frigotto e Ciavatta (2003) problematizam o quanto políticas neoliberais buscam influenciar a estrutura e o funcionamento das escolas, priorizando processos de gestão baseados na eficiência, na produtividade e no controle. Segundo as teorizações de Vitor Paro (2012), a incorporação da lógica empresarial nos cotidianos escolares produz hierarquias, fragmentações curriculares, avaliações positivistas e imposições de metas que desconsideram a complexidade da atividade educativa.

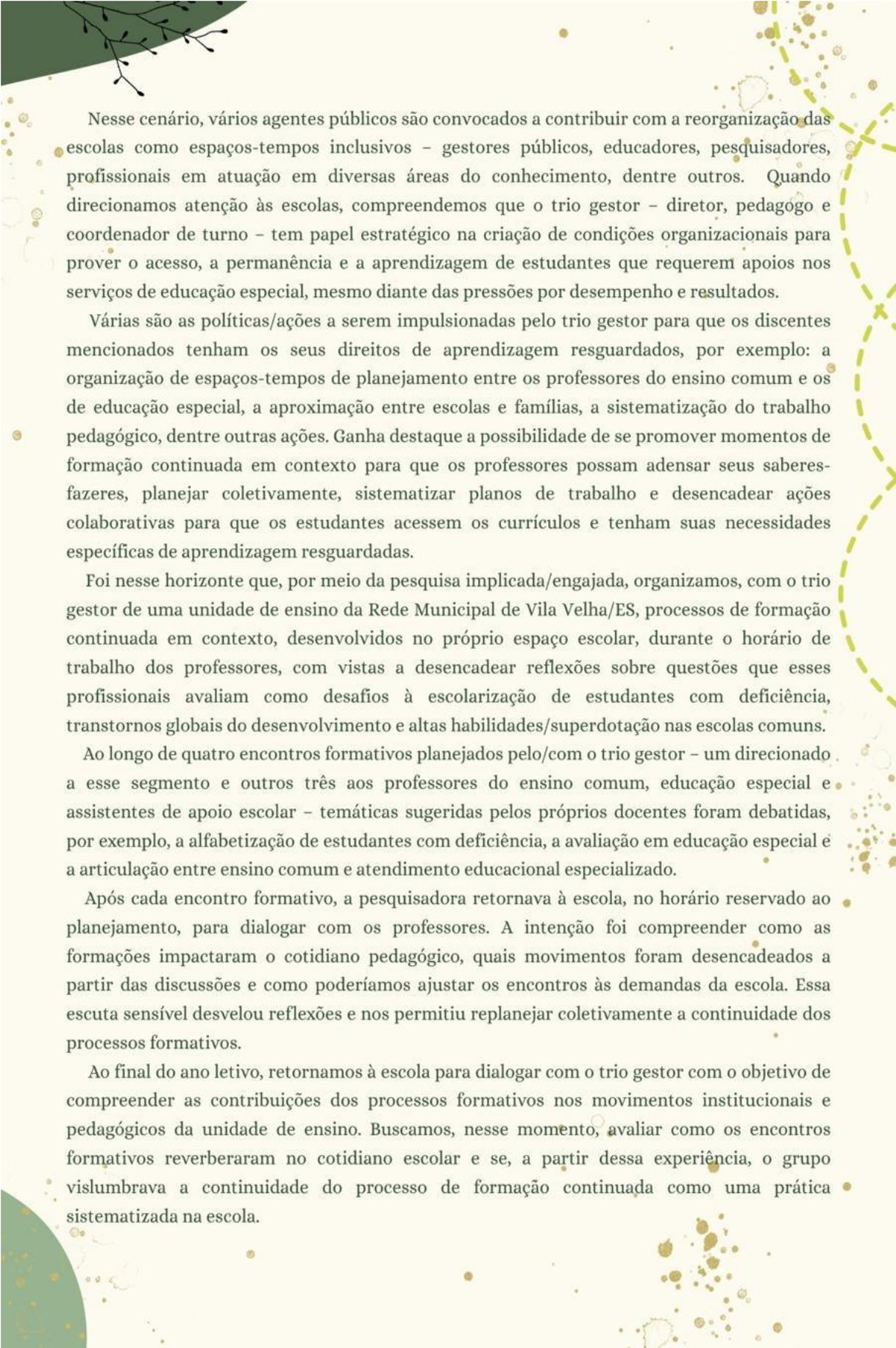
É justamente pela necessidade de enfrentar o cenário explicitado que vários movimentos sociais se constituíram em defesa da educação como um direito social do reconhecimento da pluralidade humana como potência de existência e da relação igualdade-diferença como necessária ao atendimento do que é comum a todas as pessoas e do que é específico para cada sujeito/grupo de sujeitos, convocando novos modos de organização das escolas, agora com abordagem democrática e inclusiva.

Em frente ao exposto, a administração das escolas é convidada a se distanciar de perspectivas neoliberais para se assumir como a utilização racional de recursos (materiais e conceituais) para alcançar um fim determinado (a aprendizagem de todos), ação que requer o trabalho coletivo de todos os profissionais que fazem parte da escola (Paro, 2011). Assim, a unidade escolar é entendida como espaço de humanização e construção coletiva de saberes, não podendo ser associada a um ambiente voltado à reprodução de conteúdos ou de metas numéricas.

Essa defesa de escola evidencia a necessidade de se articular de maneira intencional as atividades-meio (as administrativas) com as atividades-fim (as pedagógicas) para que cada unidade de ensino cumpra a sua missão social: a mediação de conhecimentos prudentes comprometidos com uma vida decente, conforme nos permite pensar Boaventura de Sousa Santos (2007).

Ao relacionar essa linha de pensamento com os pressupostos da inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/supêr dotação, percebemos o quanto a gestão das escolas é convocada a desenvolver sensibilidade, compromisso e práticas organizativas, com vistas a prover o direito à educação com qualidade e equidade para o alunado mencionado.

Reconhecer o direito social à educação para esses estudantes requer assumir que a inclusão escolar desses sujeitos é assegurada por documentos/normativas internacionais e nacionais, destacando-se a Declaração de Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2006), a Constituição Federal do Brasil (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015, dentre outros. Esses marcos legais promulgam o direito à matrícula, permanência e aprendizagem dos estudantes apoiados pela educação especial nas escolas comuns, requerendo mudanças estruturais nas práticas organizativas, pedagógicas, administrativas e formativas da escola.



Nesse cenário, vários agentes públicos são convocados a contribuir com a reorganização das escolas como espaços-tempos inclusivos – gestores públicos, educadores, pesquisadores, profissionais em atuação em diversas áreas do conhecimento, dentre outros. Quando direcionamos atenção às escolas, compreendemos que o trio gestor – diretor, pedagogo e coordenador de turno – tem papel estratégico na criação de condições organizacionais para prover o acesso, a permanência e a aprendizagem de estudantes que requerem apoios nos serviços de educação especial, mesmo diante das pressões por desempenho e resultados.

Várias são as políticas/ações a serem impulsionadas pelo trio gestor para que os discentes mencionados tenham os seus direitos de aprendizagem resguardados, por exemplo: a organização de espaços-tempos de planejamento entre os professores do ensino comum e os de educação especial, a aproximação entre escolas e famílias, a sistematização do trabalho pedagógico, dentre outras ações. Ganha destaque a possibilidade de se promover momentos de formação continuada em contexto para que os professores possam adensar seus saberes-fazer, planejar coletivamente, sistematizar planos de trabalho e desencadear ações colaborativas para que os estudantes acessem os currículos e tenham suas necessidades específicas de aprendizagem resguardadas.

Foi nesse horizonte que, por meio da pesquisa implicada/engajada, organizamos, com o trio gestor de uma unidade de ensino da Rede Municipal de Vila Velha/ES, processos de formação continuada em contexto, desenvolvidos no próprio espaço escolar, durante o horário de trabalho dos professores, com vistas a desencadear reflexões sobre questões que esses profissionais avaliam como desafios à escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns.

Ao longo de quatro encontros formativos planejados pelo/com o trio gestor – um direcionado a esse segmento e outros três aos professores do ensino comum, educação especial e assistentes de apoio escolar – temáticas sugeridas pelos próprios docentes foram debatidas, por exemplo, a alfabetização de estudantes com deficiência, a avaliação em educação especial e a articulação entre ensino comum e atendimento educacional especializado.

Após cada encontro formativo, a pesquisadora retornava à escola, no horário reservado ao planejamento, para dialogar com os professores. A intenção foi compreender como as formações impactaram o cotidiano pedagógico, quais movimentos foram desencadeados a partir das discussões e como poderíamos ajustar os encontros às demandas da escola. Essa escuta sensível desvelou reflexões e nos permitiu replanejar coletivamente a continuidade dos processos formativos.

Ao final do ano letivo, retornamos à escola para dialogar com o trio gestor com o objetivo de compreender as contribuições dos processos formativos nos movimentos institucionais e pedagógicos da unidade de ensino. Buscamos, nesse momento, avaliar como os encontros formativos reverberaram no cotidiano escolar e se, a partir dessa experiência, o grupo vislumbrava a continuidade do processo de formação continuada como uma prática sistematizada na escola.

Metodologia

Pesquisa qualitativa

Buscamos apoio nos pressupostos da pesquisa qualitativa pelo tipo de investigação se comprometer em compreender os significados, os valores e as experiências dos sujeitos em seus contextos sociais e culturais (Minayo, 2001). Diferente da abordagem quantitativa, o olhar qualitativo não se baseia na mensuração, mas na interpretação subjetiva da realidade, valorizando a escuta e a perspectiva dos participantes. Assim, permite uma análise mais profunda e humana dos fenômenos.

Pesquisa-ação colaborativo-crítica

Como método, este produto educacional, baseando no desdobramento de uma pesquisa de campo, busca dialogar com os pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica que articulam investigação e transformação da realidade, promovendo a escuta e a construção coletiva com os sujeitos da prática. Para Jesus, Vieira e Effgen (2014), as pesquisas em instituições educativas devem ser realizadas “com” os docentes e não “para”/“sobre” eles para que se constituam emancipatórias, incorporando uma crítica social.

Procedimentos

Baseados nos pressupostos qualitativos e na pesquisa-ação colaborativo-crítico, os processos de formação realizados com a escola seguiram os seguintes procedimentos:

1. reunião formativa com trio gestor da unidade de ensino (diretora pedagoga e coordenador de turno) para desencadear reflexões sobre os processos de inclusão de estudantes apoiados pela educação especial e discussões acerca da relevância do trio gestor na sistematização de práticas organizativas da escola tendo em vista fortalecer o acesso, à permanência e à aprendizagem desses alunos;
2. levantamento pelo trio gestor, junto aos professores das principais demandas temáticas relacionadas à educação especial para a organização dos momentos de formação;
3. planejamento dos encontros formativos na escola com o trio gestor;
4. realização dos processos de formação continuada considerando as temáticas levantadas pelo grupo com apoio de convidados especiais;
5. retorno da pesquisadora escola, após cada formação, para dialogar com os professores e aprofundar a disputa sobre as contribuições dos encontros formativos no planejamento/ mediação das práticas pedagógicas com abordagem inclusiva.

O Campo de pesquisa

Os processos de formação foram realizados em uma unidade de ensino da Rede Municipal de Vila Velha/ES. A escola funciona em dois turnos: o matutino e o vespertino, com oferta do ensino fundamental I e II. Possui 593 estudantes matriculados, organizados da seguinte maneira: a) no matutino, 312 alunos dos quais 33 são apoiados educação especial; b) no vespertino, 281 estudantes, incluindo 46 que fazem parte do público da educação especial. Esses estudantes também são atendidos pelos professores da educação especial no trabalho colaborativo. Além disso, participam do atendimento educacional especializado no contraturno, na sala de recursos multifuncionais. Pela manhã, são 11 alunos envolvidos nesses serviços e, à tarde, 14 discentes.

Os participantes dos encontros formativos

Nº	Formação	Escolaridade	Atuação	Tempo de Serviço	Vínculo
01	Pedagogia	Pós-Graduação (Stricto Sensu)	Diretora	Mais de 20 anos	Efetivo/ Estatutário
02	Pedagogia	Pós- Graduação (Lato sensu)	Pedagogo	Mais de 20 anos	Efetivo/ Estatutário
03	Pedagogia	Pós-Graduação (Lato sensu)	Coordenadora de turno	Entre 10 e 15 anos	Designação temporária
04	Pedagogia	Pós-Graduação (Lato sensu)	Professor Educação Especial Fundamental I e II	Entre 16 e 20 anos	Efetivo/Estatutário
05	Pedagogia	Pós-Graduação (Lato sensu)	Professora de Educação Especial (Sala de Recursos Multifuncionais)	Entre 15 e 10 anos	Efetivo/Estatutário
06	Pedagogia	Pós-Graduação (Lato sensu)	Professora Fundamental I (Desvio de Função Biblioteca)	Entre 15 e 10 anos	Efetivo/Estatutário
07	Pedagogia	Pós-Graduação (Lato sensu)	Professora Educação Especial Fundamental I	Entre 10 e 15 anos	Efetivo/ Estatutário
08	Pedagogia	Pós-Graduação (Lato sensu)	Professor Educação Especial Fundamental I	Entre 5 e 10 anos	Efetivo/ Estatutário
09	Arte	Pós-Graduação (Lato sensu)	Professor Fundamental I e II	Mais de 20 anos	Efetivo/Estatutário
10	Assistente de Apoio Escolar	Ensino Médio	Fundamental I e II	Entre 0 e 2 anos	Designação Temporária

Nº	Formação	Escolaridade	Atuação	Tempo de Serviço	Vínculo
11	Ciências	Pós-Graduação (Lato sensu)	Professora Fundamental II (Desvio de Função Coordenação Disciplinar)	Entre 10 e 15 anos	Designação temporária
12	Educação Física	Pós-Graduação (Lato sensu)	Professora Fundamental I e II	Entre 15 e 20 anos	Efetivo/ Estatutário
13	Filosofia	Pós-Graduação (Stricto sensu)	Coordenador de turno	Entre 10 e 15 anos	Efetivo/ Estatutário
14	Geografia	Pós-Graduação (Lato sensu)	Professor Fundamental II	Mais de 20 anos	Efetivo/ Estatutário
15	Inglês	Pós-Graduação (Stricto sensu)	Professor Educação Especial Fundamental I e II	Entre 2 e 5 anos	Efetivo/Estatutário
16	Língua Portuguesa	Pós-Graduação (Lato sensu)	Professora Educação Especial Fundamental II	Entre 15 e 20 anos	Efetivo/ Estatutário
17	Língua Portuguesa	Pós-Graduação (Lato sensu)	Professora Educação Especial Fundamental II	Entre 15 e 20 anos	Efetivo/ Estatutário
18	Matemática	Pós-Graduação (Lato sensu)	Professor Fundamental I	Entre 15 e 20 anos	Efetivo/Estatutário
19	Tecnologias Educacionais	Pós-Graduação (Lato sensu)	Fundamental I	Entre 15 e 20 anos	Efetivo/Estatutário

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2024).

Os encontros formativos

DATA DO ENCONTRO	TEMÁTICA DISCUTIDA	PROFESSOR/A CONVIDADO/A
05/03/2024	Reunião formativa com equipe gestora para reflexões sobre a gestão da educação especial e a formação de professores	Professora Mestranda Juliana Sousa Elias Professor Dr. Alexandre Braga Vieira
03/04/2024	O processo de alfabetização de crianças com deficiências no ensino fundamental	Professora Mestre Guida Mesquita Secretaria Municipal de Educação de Vitória - Espírito Santo.
16/05/2024	Avaliação no contexto da educação especial	Professor Doutor Alexandre Braga Vieira Universidade Federal do Espírito Santo
19/06/2024	Articulação entre a educação especial e o ensino comum	Professora Doutora Daniela Cortez Pereira Borges Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha Espírito Santo Núcleo de Educação Especial

Fonte: *Elaboração da pesquisadora (2024).*



O primeiro encontro formativo: Reflexões sobre as implicações do trio gestor com a educação especial

Em 5 de março de 2024, realizamos o primeiro encontro formativo com o trio gestor da escola, marcando o início de um processo de diálogo sobre a educação especial no contexto escolar. Fomos acolhidos pela diretora, pelo pedagogo e pelo coordenador de turno. Os objetivos da primeira formação foram:

- a) refletir sobre aproximações/singularidades entre os pressupostos da educação inclusiva e da educação especial.
- b) analisar o trabalho com a educação especial na escola pesquisada.
- c) refletir sobre as contribuições do trio gestor na organização de ações impulsionadoras dos processos de inclusão escolar de estudantes apoiados pela educação especial.

Em frente aos desafios explicitados, organizamos o encontro em quatro eixos. O *primeiro eixo* tratou da relação entre educação especial e educação inclusiva, entendendo por inclusão escolar a abertura da escola para todos e a educação especial como uma modalidade de ensino direcionada a apoiar a escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Com isso, pudemos refletir sobre algumas questões: as práticas organizativas da escola para acolhimento da diferença/diversidade humana; o alunado apoiado pela educação especial; as ações/políticas adotadas para atendimento às trajetórias diversas de escolarização presentes na escola; a produção social da deficiência; a relação da unidade de ensino com os diagnósticos médicos; os processos de medicalização na/da educação e a articulação entre a classe comum e o atendimento educacional especializado.

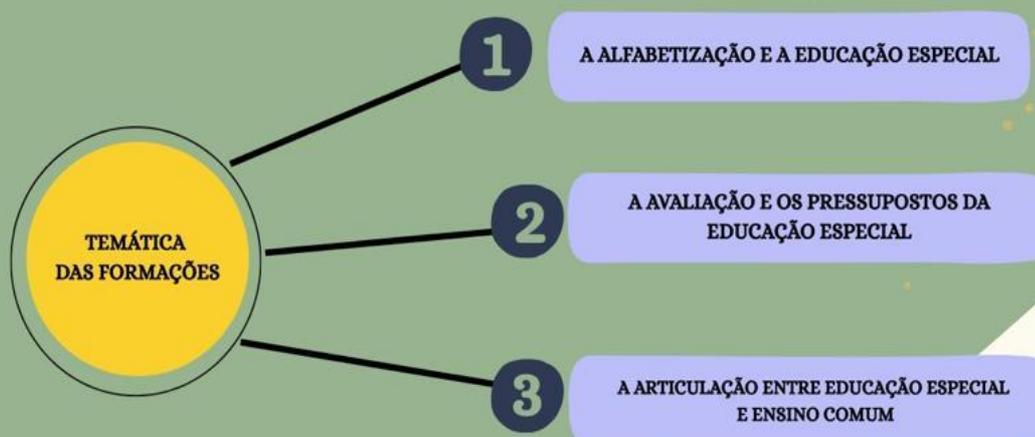
No *segundo eixo*, refletimos sobre as práticas organizativas da escola no tocante à educação especial, identificando o compromisso da equipe gestora, dos professores do ensino comum e daqueles em atuação nessa modalidade de ensino com os direitos de aprendizagem do alunado com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O *terceiro eixo* direcionou atenções para as políticas públicas necessárias à inclusão dos alunos mencionados, destacando as contribuições da formação continuada em contexto para o fortalecimento dos saberes-fazeres docentes, a acessibilidade curricular e o atendimento educacional especializado como complementar/suplementar ao trabalho curricular.

No primeiro encontro formativo com o trio gestor, foi compreendida a importância de esse segmento dialogar com os professores para entender que ações podiam ser realizadas pela unidade de ensino para fortalecer o trabalho docente, a aprendizagem dos estudantes e a articulação entre ensino comum e ensino especial. O encontro levou os profissionais envolvidos na formação ao entendimento de que a transformação da escola perpassa pela existência de políticas públicas, mas também por processos de escuta sensível, reflexão coletiva e ação compartilhada entre todos os profissionais da escola.

Nesse encontro, o trio gestor se comprometeu a dialogar com os professores e demais profissionais da escola para entender como poderia contribuir com o trabalho docente no tocante à inclusão do alunado mencionado. Após um encontro com os professores, o trio gestor foi requisitado a sistematizar momentos de formação continuada, considerando demandas/temáticas que esses profissionais consideram desafios que implicam a escolarização dos estudantes na escola comum. A seguir, destacamos os temas selecionados pelos professores para serem trabalhados nos encontros formativos.

Temas selecionados pelos professores para serem trabalhados nos encontros formativos



Fonte: Organização da pesquisadora (2024).



Segundo encontro formativo: o processo de alfabetização de crianças com deficiências no ensino fundamental



Guida Mesquita

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, linha de pesquisa “Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas”. Pedagoga do Centro Municipal de Educação Infantil Ocarlina Nunes Andrade no município de Vitória.



O segundo encontro formativo, realizado em 3 de abril de 2024, trouxe como temática os processos de alfabetização de crianças com deficiências no ensino fundamental. A atividade foi conduzida pela professora Ms. Guida Mesquita e contou com a mediação do professor Dr. Alexandro Braga Vieira.

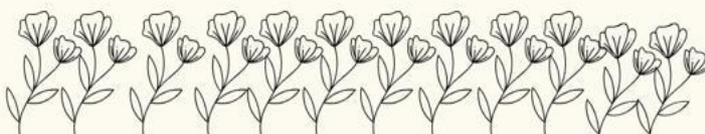
Na escola, os professores demonstraram engajamento ao se reunirem pontualmente na biblioteca. A professora Guida iniciou sua fala apresentando sua trajetória profissional e sua pesquisa de mestrado que investigou os processos de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental. A trajetória de "Estrelinha" (o caso analisado pela pesquisadora) foi compartilhada com sensibilidade e precisão teórica, destacando práticas pedagógicas acessíveis e o papel fundamental da classe comum e da sala de recursos multifuncionais como complementar às ações ao trabalho pedagógico mediado com a estudante. A exposição da palestrante, fundamentada em Vigotski e Bakhtin, apontou a importância da linguagem e da mediação nas interações escolares.

Após as ponderações da professora Guida Mesquita, o professor Alexandro deu continuidade ao momento formativo, enfatizando os diferentes processos/percursos/tempos de aprendizagem das crianças e convidando o grupo a refletir sobre a compreensão limitada de alfabetização ainda presente na escola, resumida a um processo técnico de codificação/decodificação.

Com isso, defendeu a alfabetização como prática social e cultural e reforçou a importância de incluir todos os docentes – e não apenas os de educação especial – no trabalho que envolve a leitura e a escrita com estudantes que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. As enunciações provocaram reflexões entre os professores que expuseram desafios a serem enfrentados na escola, como o isolamento docente, a incompreensão dos pares e fragilidades na articulação curricular entre a classe comum e os serviços de educação especial.

As reflexões desencadeadas pela formação evidenciaram a complexidade da realidade escolar, marcada pelos impactos da pandemia de Covid-19 e pelo aumento das desigualdades educacionais. A diretora destacou a diversidade de trajetórias escolares nas turmas e a necessidade de reorganizar a estrutura pedagógica da escola de modo a repensar como os conteúdos, as metodologias e os tempos escolares são planejados. As professoras de educação especial alertaram para o número significativo de estudantes sem diagnóstico formal que buscam apoio nos serviços de educação especial, problematizando o quanto as práticas escolares ainda estão distantes de atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Durante o encontro formativo, foi possível identificar o que a articulação entre os professores do ensino comum e os da educação especial ainda é um desafio. A falta de tempo para planejamento conjunto e a sobrecarga das funções pedagógicas, muitas vezes atribuídas exclusivamente aos professores especializados, revelam uma cultura escolar que precisa ser transformada. A importância de espaços coletivos de planejamento e do trabalho colaborativo fundamentado no currículo foi reafirmada pelos participantes.



A professora Guida Mesquita destacou que os estudantes apoiados pela educação especial pertencem à escola, e é responsabilidade de todos os docentes assegurar sua aprendizagem. Defendeu a ideia de que é necessário que haja proposições coletivas para possibilitar que esses alunos não sejam apenas incluídos fisicamente, mas que aprendam. O professor Alexandre Braga Vieira reforçou que o currículo é o ponto de partida e de chegada das ações inclusivas e que a alfabetização deve ser entendida como um direito inegociável.

A formação também foi marcada por reflexões sobre a limitação dos recursos utilizados em sala de aula, como a predominância do uso exclusivo de livros didáticos e da lousa. Foi proposto que a alfabetização incorpore múltiplas linguagens, textos diversos, projetos de pesquisa e temas dos cotidianos dos alunos. A necessidade de romper com práticas pedagógicas convencionais foi destacada como um passo essencial para uma educação inclusiva e de qualidade.

Com o desenrolar da formação, os professores expressaram reconhecimento da relevância do encontro. O debate deixou marcas, dentre elas, a necessidade de maior articulação curricular, a urgência de pensar a alfabetização como um processo coletivo e a importância de assegurar que todos os estudantes tenham seus direitos de aprendizagem respeitados. A formação reforçou que o compromisso com a inclusão exige ação intencional, escuta sensível e construção conjunta de estratégias pedagógicas – tarefa que requer o apoio efetivo dos órgãos gestores e políticas públicas voltadas à formação em contexto e à valorização do trabalho docente.

A seguir, apresentamos os registros realizados durante a palestra da professora Guida Mesquita e com parte da equipe após o momento formativo.

Momento Formativo na Escola



Fotos tiradas no decorrer do processo formativo e com parte da equipe que participou da formação

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).



Retorno à escola: diálogo e reflexão sobre o processo formativo

Após o segundo encontro formativo, retornamos à escola para aprofundar os diálogos com os professores, priorizando a escuta e a reflexão nos horários de planejamento e nos momentos informais. Os relatos evidenciaram rebatimentos positivos da formação sobre alfabetização, especialmente, entre os professores do 5º ano e os de educação especial. As enunciações destacaram que, embora a pesquisa apresentada pela palestrante Guida Mesquita tenha sido voltada aos anos iniciais, ela permitiu associações com os desafios vividos na segunda fase do ensino fundamental.

A provocação de Guida Mesquita de que “Os alunos apoiados pela educação especial pertencem à escola” ecoou entre os docentes que apontaram a ausência de formação sobre o tema nos cursos de licenciatura. Como esclareceram Jesus, Vieira e Effgen (2014), a formação docente emancipatória precisa acontecer com os professores e não apenas para eles, favorecendo o fortalecimento das redes de apoio e o trabalho colaborativo. Os professores relataram a necessidade de sensibilizar os colegas do ensino fundamental II sobre os processos inclusivos e a importância de um planejamento conjunto com os docentes de educação especial.

As enunciações desvelaram certa ruptura entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental. Enquanto o 5º ano dedica mais tempo à alfabetização e permite articulações entre os professores, os alunos dos anos finais enfrentam desafios, como a fragmentação curricular, carga horária reduzida de cada docente em sala de aula e falta de continuidade nas práticas pedagógicas inclusivas. Viralunga e Mendes (2014) apontam que a colaboração entre professores regentes e os de educação especial é essencial para romper com a fragmentação curricular e ampliar as possibilidades de aprendizagem para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A professora de Língua Portuguesa relatou que as formações destinadas à sua área raramente incluem temáticas que abordam a educação especial, o que reflete o conceito de “linhas abissais” discutido por Santos (2018). Essa separação entre saberes e sujeitos invisibiliza a inclusão das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas políticas de formação docente.

A necessidade de romper com esse silenciamento foi destacada pela diretora da escola, ao afirmar que as demandas pós-pandemia aumentaram a pluralidade das turmas, tornando obsoletos os modos de organização do trabalho pedagógico. Os professores relataram que alunos sem laudo também buscam assistência dos docentes de educação especial, o que revela que a modalidade ainda se apresenta como único apoio pedagógico presente na escola. Para Medeiros (2023), a alfabetização deve ser compreendida como direito inegociável, não podendo se tornar um critério para encaminhamentos à educação especial.

Ao longo dos retornos à escola, identificamos que a ampliação das redes de apoio e o fortalecimento das parcerias entre ensino comum e educação especial contribuem para enfrentar a solidão docente. Como indicam Vilaronga e Mendes (2014), práticas colaborativas substituem a atuação solitária por um trabalho coletivo e mais sensível às demandas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essas escutas mostraram o desejo dos professores por formações que integrem teoria e prática e que contribuam para o enfrentamento das desigualdades no acesso à alfabetização e ao conhecimento escolar.

A seguir, apresentamos imagens referentes ao retorno à escola, ocasião em que foram realizadas conversas com os professores durante reuniões de planejamento.

Retorno à escola: diálogo e reflexão sobre o processo formativo



Diálogo com os professores de Educação Especial, Geografia e Língua Portuguesa após a formação



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).



Terceiro encontro: A avaliação e os pressupostos da educação especial



Alexandro Braga Vieira

Professor da Universidade Federal do Espírito Santo. Credenciado no Programa de Pós-Graduação em Educação no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. Possui graduação em Pedagogia e Letras, Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando com os seguintes temas: currículo, atendimento educacional especializado, formação docente e políticas educacionais.



A terceira formação, realizada em 16 de maio de 2024, teve como objetivo dialogar com os professores sobre os fundamentos legais e pedagógicos que sustentam a escolarização de estudantes apoiados pela educação especial, com foco na avaliação de identificação e de acompanhamento dos processos de ensino-aprendizagem.

O professor Dr. Alexandre Braga Vieira, responsável pela mediação, conduziu uma formação interativa, baseada em estudo de caso, abordando os mitos e equívocos relacionados com o trabalho pedagógico com esses alunos. Os professores se surpreenderam ao descobrir que não há previsão legal para a aprovação automática, baseada em laudos médicos. Como destacou o mediador, o atendimento educacional especializado deve ser articulado ao currículo da sala comum e não pode ser tratado como substituto da escolarização. Nesse contexto, a avaliação deve ganhar uma abordagem formativa e se distanciar da mensuração do conhecimento, padronizando as trajetórias educativas dos estudantes.

O debate mostrou que muitos professores ainda desconhecem marcos legais fundamentais, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Resolução nº 4/2009 e o Decreto nº 7.611/2011, que definem o atendimento educacional especializado como complementar/suplementar ao ensino comum.

A provocação central foi a reflexão sobre o papel do laudo médico e do chamado “laudo subjetivo”, termo utilizado por Jesus et al. (2015) para designar julgamentos que, muitas vezes, rotulam e excluem os estudantes. Como reforçou Vieira (2015), é preciso cuidado com o uso desses instrumentos como justificativas para práticas excludentes.

A formação problematizou o impacto de avaliações descontextualizadas e padronizadas que ignoram as especificidades dos sujeitos e reforçam a lógica da exclusão, como argumentam Esteban (2009) e Santos (2018). O grupo refletiu sobre como essas práticas são influenciadas pela *Epistemologia do Norte* que valoriza a homogeneidade em detrimento da diversidade. Foi problematizado que, embora o discurso educacional defenda a inclusão, a escola continua a ser pressionada por resultados uniformes, dificultando o planejamento/mediação de práticas pedagógicas inclusivas.

Outro ponto debatido foi o aumento significativo dos laudos médicos, após a pandemia, especialmente, de autismo, o que gerou questionamentos sobre a relação entre esse crescimento e a ausência de apoios adequados. Bridi e Baptista (2014) foram mencionados para refletir sobre como os diagnósticos, muitas vezes, carregam estigmas e limitações para o aluno. Os dados da Rede Municipal de Vila Velha reforçaram essa preocupação, ao apontarem um aumento expressivo no número de estudantes com laudos, especialmente no pós-pandemia.

Além disso, os professores relataram a carência de profissionais especializados e apontaram o desvio de função dos assistentes de apoio escolar, que têm assumido responsabilidades pedagógicas para as quais não foram formados. Vieira, Mariano e Martins (2020) ressaltam a importância de investir na formação e valorização dos docentes de educação especial, afastando práticas genéricas e descontextualizadas.



Ao final, destacou-se a necessidade de uma organização coletiva que promova o diálogo entre os professores regentes e os de educação especial, fortalecendo uma escuta qualificada das necessidades dos estudantes e de um planejamento de práticas pedagógicas inclusivas. Como nos permite pensar Santos (2007), é preciso romper com a razão indolente para enxergar os estudantes como sujeitos de direitos e não apenas como portadores de diagnósticos. A formação, mais uma vez, cumpriu sua função de fortalecer o compromisso coletivo com uma educação inclusiva.

A seguir, apresentamos imagens do momento formativo realizado com o professor Dr. Alexandre Braga Vieira.

Momento Formativo na Escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

Imagem capturada durante o processo formativo conduzido pelo prof. Dr. Alexandre Braga Vieira



Retorno à escola: reflexão sobre a avaliação e os pressupostos da educação especial

O retorno à escola permitiu identificar desafios históricos relacionados com a avaliação dos estudantes, especialmente, no ensino fundamental II. Mesmo assim, pudemos verificar que os docentes foram levados a refletir sobre a importância de propiciar aos estudantes apoiados pela educação especial processos avaliativos que respeitem os conteúdos trabalhados em sala de aula e considerem as possibilidades de aprendizagem desses discentes.

O momento formativo gerou mudanças significativas na percepção de muitos professores, como exemplificado no depoimento de uma docente de Matemática, que reconheceu a necessidade de promover a acessibilidade ao conhecimento sem perder de vista os objetivos de aprendizagem. A professora afirmou que passou a enxergar o estudante com outro olhar, percebendo que pode exigir mais, dentro dos limites possíveis, sem recorrer à aprovação automática. Isso revela um avanço importante na compreensão do papel da avaliação como instrumento formativo e não meramente classificatório.

Alguns docentes colocaram em análise a apresentação de atividades avaliativas descontextualizadas e o fato de os estudantes receberem notas para aprovação com base em laudos médicos, o que, segundo eles, causa desestímulo aos alunos. Essa percepção reflete uma concepção equivocada de avaliação, desconsiderando as especificidades do processo de ensino-aprendizagem de cada estudante. A crítica à ideia de que o laudo clínico ou a legislação justificam a “aprovação automática” revela o quanto ainda há confusão sobre os fundamentos legais e pedagógicos da inclusão.

De outro lado, os professores de educação especial expuseram dificuldades de planejar as avaliações de modo a torná-las acessíveis e em interlocução com o currículo comum, devido à ausência de entrega antecipada das atividades avaliativas por parte dos professores do ensino comum. Entenderam a necessidade de trazer essa reflexão para a coordenação pedagógica e a gestão da unidade de ensino.

Foi uma oportunidade para refletir que fragilidades nos diálogos e na organização do trabalho pedagógico comprometem a qualidade dos processos de acessibilidade curricular, gerando tensões entre os profissionais. Uma das professoras de educação especial enfatizou que a responsabilidade pela acessibilidade curricular deve ser compartilhada, conforme orientações da Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha/ES. A ausência desse compromisso coletivo demonstra que a educação especial sozinha não consegue garantir uma inclusão efetiva.



Outro ponto levantado pelas docentes de educação especial diz respeito à necessidade de associar os processos de avaliação a caminhos alternativos para respeitar as singularidades de cada estudante. A leitura compartilhada das atividades, a mediação com o livro didático e o apoio na busca por respostas são, segundo elas, alternativas para apoiar os estudantes nos momentos de avaliação. Esses procedimentos não devem ser vistos como atalhos, mas como estratégias de construção do conhecimento, considerando as condições específicas de cada sujeito.

Entretanto, para que essas práticas sejam viáveis, é necessário que a escola conte com condições estruturais adequadas. As professoras destacaram a precariedade do espaço físico da instituição, o que dificulta o desenvolvimento de metodologias diferenciadas. A ausência de equipamentos tecnológicos e os poucos espaços na escola ilustram as barreiras que comprometem a acessibilidade e a inovação pedagógica.

Franco (2015) destaca que o planejamento deve ser entendido como um movimento contínuo de experimentação, criação e reconstrução de práticas que visem à aprendizagem de todos, considerando que o processo educativo é dinâmico e marcado por imprevisibilidades. Como ressalta a autora, o ensino é feito de situações imponderáveis e o essencial é estar atento, recompor e readequar o planejado inicial (Franco, 2015).

Refletir sobre a avaliação no contexto da inclusão exige considerar que o estudante com deficiência é sujeito de direitos e aprendizagens e que as estratégias utilizadas para garantir sua participação não devem comprometer a legitimidade do processo, mas reafirmá-la. Esse cenário evidencia a importância de ações formativas e de uma gestão escolar que promova a escuta, o diálogo e a corresponsabilidade dos profissionais da escola no zelo pelos direitos de aprendizagem dos estudantes aqui retratados.

A seguir apresentamos o registro do retorno a escola para conversa com os professores após a formação que tratou da relação da educação especial e os pressupostos da avaliação.

Retorno à escola: diálogo e reflexão sobre o processo formativo



Conversa com as professoras da Educação Especial, Sala de Recursos Multifuncionais e Educação Especial

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

Quanto encontro: A articulação entre a educação especial e o ensino comum



Daniella Contês Peneira Borges

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Graduada em Pedagogia pela mesma instituição de ensino. Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Coordenadora de Turno na Rede Municipal de Vila Velha. Atualmente, atua como técnico-pedagógica no Núcleo de Educação Especial da citada rede de ensino.



Quanto encontro: A articulação entre a educação especial e o ensino comum

O último encontro formativo promovido pela gestão da escola com apoio dos pesquisadores teve como foco a articulação entre a educação especial e o ensino comum, destacando a importância do trabalho colaborativo como fundamento para práticas pedagógicas inclusivas.

A palestrante – Professora Dra. Daniella Cortês Pereira Borges – iniciou sua exposição compartilhando sua experiência como regente de classe, coordenadora de turno e pesquisadora na área de educação especial.

Em sua fala, destacou o papel central do pedagogo como articulador do processo de inclusão e apresentou um panorama histórico do atendimento educacional especializado, sinalizando os avanços a partir de marcos legais como a Constituição Federal de 1988, a Declaração de Salamanca (1994), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Resolução CNE/CEB nº 02/2001, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, o Decreto nº 7.611/2011 e a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015. Esses documentos/normativas consolidaram o direito à matrícula na escola comum e a oferta dos serviços de apoio mencionados como complementares/suplementares e não substitutivos ao currículo (Brasil, 2008, 2009, 2011).

A professora enfatizou que a educação especial, na perspectiva inclusiva, deve perpassar todas as etapas da educação básica, com a participação da família e da comunidade, articulando-se com outras políticas públicas. O trabalho colaborativo foi defendido como elemento estruturante da inclusão, exigindo planejamento conjunto, avaliação das demandas educacionais, acessibilidade e respeito às singularidades dos alunos (Méndez, 2002).

Com base em autores, como Baptista (2011), Vieira (2012, 2015), Ghidini e Vieira (2021), Daniella problematizou a concepção de atendimento educacional especializado como "serviço", destacando os riscos de sua apropriação por instituições filantrópico-assistenciais em detrimento da escola comum – espaço prioritário da inclusão, conforme a LDB nº 9.394/96.

Daniella também alertou para o risco da regressão de aprendizagem dos alunos na transição entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental, quando não há continuidade nas metodologias inclusivas. Afirmou que a efetividade da inclusão exige práticas intencionais, fundamentadas no conhecimento dos processos de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Destacou que a mediação do conhecimento deve ser contextualizada, considerando as potencialidades de cada aluno. Diante disso, é preciso romper com a lógica da "socialização" descomprometida com a aprendizagem. A inclusão exige trabalho coletivo, planejamento e superação de práticas desconexas, como a realização de atividades despropositadas por alunos com deficiência, enquanto a turma realiza conteúdos curriculares.

A mediadora reforçou que o ensino é uma ação programada, como argumenta Meirieu (2005), e não pode ser improvisado. A construção de planejamentos acessíveis é imprescindível para possibilitar que os alunos estejam inseridos nos processos de ensino-aprendizagem. Destacou que não há respostas prontas para o trabalho pedagógico, evidenciando as contribuições da formação continuada, trocas entre pares e articulação entre professores do ensino comum, de educação especial e a gestão escolar para a inclusão dos estudantes.

A professora Daniella concluiu reforçando o papel transformador do professor comprometido com a aprendizagem, lembrando que a construção de práticas pedagógicas inclusivas passa por tentativas, erros e persistência. Provocou os professores indagando: “[...] o que nos compete enquanto professores? Precisamos planejar com propósito, acreditar no potencial dos nossos estudantes e trabalhar de forma solidária – porque o trabalho solitário é mais árduo. Como diz o poeta: “[...] não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas” (Drummond de Andrade).

A seguir apresentamos os registros feitos durante a visita da professora Daniella Cortês Pereira Borges na escola



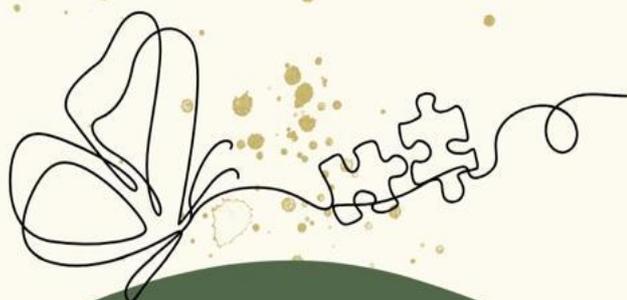
Momento Formativo na Escola



Momento formativo e registro com a diretora após a formação



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).



Retorno à escola: reflexão sobre a articulação entre a educação especial e o ensino comum

Ao final das quatro formações realizadas na escola, sendo três delas diretamente com os professores, foi possível perceber um amadurecimento coletivo em relação à prática pedagógica voltada à inclusão dos estudantes apoiados pela educação especial. Os docentes passaram a observar com mais atenção os movimentos do cotidiano escolar e identificar, com maior precisão, as demandas da unidade para reorganizar o trabalho pedagógico. Esse cenário demonstra a importância da formação em contexto como estratégia de fortalecimento da consciência docente, contribuindo para práticas mais intencionais e inclusivas.

Durante as conversas, surgiram apontamentos sobre a falta de tempo para articulação entre os colegas, a dificuldade em tornar as avaliações acessíveis e a sobrecarga de atendimento enfrentada pelos professores de educação especial. Ainda assim, os profissionais reconheceram o caráter produtivo das formações, apontando propostas concretas para aprimorar o trabalho coletivo. Isso mostra que os espaços formativos, quando construídos de forma dialógica, podem impulsionar reflexões e promover práticas inclusivas, mesmo diante de desafios estruturais.

Esse amadurecimento pode ser compreendido como resultado do movimento de pesquisa-ação colaborativo-crítica que permite ao professor refletir sobre suas práticas, dialogar com seus pares e construir possibilidades pedagógicas em parceria com a equipe escolar (Franco, 2015). Durante os encontros, os participantes destacaram a importância da escuta e do planejamento compartilhado, apontando que muitas situações do cotidiano passam despercebidas ou se naturalizam na rotina e que o tempo de troca entre os profissionais precisa ser valorizado.

Outro ponto relevante foi a necessidade de revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP), com o objetivo de garantir que ele reflita as concepções de inclusão, as práticas colaborativas e o direito à aprendizagem de todos os estudantes. Compreendemos, portanto, que visitar o PPP é fundamental para afirmar a identidade da escola e promover o alinhamento das práticas educativas a uma proposta democrática e participativa (Veiga, 1998).

Também foi sugerida a realização de processos de formação continuada ao longo do ano letivo, com periodicidade trimestral, abordando temas, como alfabetização, estratégias para trabalhar com as famílias e práticas pedagógicas acessíveis. Os professores reconheceram que momentos de formação, quando constituídos a partir da realidade escolar, contribuem para a transformação das práticas cotidianas.

A formação continuada em contexto foi compreendida como um caminho para a construção de uma escola emancipada e comprometida com os direitos educacionais de todos os estudantes. Além disso, a reflexão sobre a inclusão escolar remete à proposta de um conhecimento comprometido com a dignidade humana, com base no reconhecimento das diferenças e na valorização dos saberes produzidos no cotidiano da escola. Assim, a postura profissional dos professores, quando articulada com a corresponsabilidade e com o compromisso ético, torna-se capaz de construir alternativas para uma educação inclusiva.

Apresentamos, a seguir, os registros dos encontros realizados durante os momentos de planejamento posteriores às formações.

Retorno à escola: diálogo e reflexão sobre o processo formativo



Registros dos diálogos com professor de educação especial e assistente de apoio escolar



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024)

Momento de avaliação do processo formativo com a equipe gestora

Em 18 de dezembro de 2024, foi realizada uma conversa com a equipe gestora da escola - diretora, pedagogo e coordenador de turno - com o objetivo de avaliar os processos formativos desenvolvidos ao longo do ano e discutir possibilidades para sua continuação. A proposta foi compreender como os encontros formativos contribuíram para a organização das práticas pedagógicas voltadas aos estudantes apoiados pela educação especial, bem como analisar o envolvimento dos professores, as mudanças percebidas no cotidiano escolar e os desafios que ainda persistem.

Os gestores destacaram que uma das principais contribuições das formações foi a mudança de postura dos professores que passaram a demonstrar maior abertura para o acolhimento e a escuta dos alunos apoiados pela educação especial. Contudo, reconheceram que o modelo tradicional de escola ainda impõe barreiras à inclusão, especialmente quando há dependência do laudo para o acesso aos apoios necessários. Ressaltaram que, apesar da sobrecarga enfrentada pelos professores, a realização das formações durante o horário de trabalho facilitou a adesão da equipe e promoveu avanços no cotidiano.

O coordenador de turno enfatizou que os encontros serviram como ponto de partida para a construção de uma cultura escolar tendo a inclusão como perspectiva central. Segundo ele, mudanças nas concepções exigem tempo, paciência e persistência. A valorização de espaços que permitam a reflexão crítica foi apontada como essencial para romper com a mecânica do cotidiano. Esse entendimento dialoga com Barbier (2004), ao afirmar que o principal papel da pesquisa-ação é promover uma mudança na postura dos envolvidos, a qual se dá em ciclos contínuos de análise e ação.

A equipe reconheceu a importância de promover momentos para que os profissionais possam parar, refletir e planejar de forma colaborativa. Nesse sentido, a gestão escolar é chamada a contribuir de forma ativa na organização de tempos e espaços voltados à formação humana e pedagógica, o que implica alinhar os meios aos fins, conforme propõe uma administração educacional coerente e democrática (Paro, 2011).

Diante desse cenário, foram propostas estratégias para garantir a continuidade das ações formativas no ano seguinte. A diretora indicou que o calendário escolar de 2025 já prevê alguns espaços que poderão ser utilizados para formações, especialmente, no início do ano letivo e ao final dos trimestres. O pedagogo sugeriu a aplicação de um questionário aos professores, visando a levantar temas de interesse e sugestões de organização para o ano letivo. O coordenador de turno destacou a importância de capilarizar os conhecimentos adquiridos nas formações, sugerindo que professores possam socializar as discussões nos encontros de planejamento coletivo.

A equipe considera que a socialização dos saberes apropriados nas formações pode enriquecer os planejamentos e fortalecer o trabalho colaborativo, promovendo maior alinhamento das práticas pedagógicas com os princípios da inclusão. A avaliação dos processos formativos evidenciou que a escola iniciou a construção de uma cultura mais inclusiva, ainda que em meio a tensões e limites institucionais. Como aponta Santos (2018), alimentar as utopias é fortalecer a consciência antecipatória de que outra realidade é possível. Trata-se de um exercício de imaginação política e social que rompe com os limites do pensamento dominante e recoloca os sujeitos historicamente excluídos como protagonistas do processo educativo e produtores legítimos de saberes.

- Apresentamos abaixo um registro da pesquisadora com o trio gestor após as formações realizadas na escola.

Retorno à Escola após as formações



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024)

*Momento de avaliação dos
encontros formativos com o
trio gestor*



Considerações Finais

Na escola pesquisada, a organização da educação especial segue a política do município de Vila Velha/ES, que estabelece a presença de professores do atendimento educacional especializado, alocados na sala de recursos multifuncionais, e de professores do ensino colaborativo, que atuam em parceria com a sala de aula comum. Ambos devem estar em constante articulação com os docentes do ensino comum, constituindo um tripé fundamental para garantir práticas pedagógicas inclusivas e qualificadas. Essa articulação é imprescindível para que o trabalho da educação especial não ocorra de forma apartada da proposta pedagógica da unidade escolar.

O papel do trio gestor - diretora, pedagoga e coordenador de turno - mostra-se estratégico nesse processo. Cabe à equipe gestora contribuir para que as condições institucionais e pedagógicas impactem o planejamento conjunto na mediação das práticas e na acessibilidade curricular. A efetividade dessa relação exige organizar o tempo escolar e definir espaços de diálogo e compreensão coletiva de que a inclusão é uma responsabilidade de todos.

Nesse cenário, a organização de formações continuadas em contexto tem se mostrado uma prática relevante, pois oportuniza a escuta dos professores, o reconhecimento de suas dificuldades e a elaboração de estratégias coletivas de enfrentamento dos desafios da inclusão. Além disso, permite a desconstrução de mitos recorrentes no ambiente escolar, como a ideia de que os estudantes apoiados pela educação especial estão na escola apenas para se socializarem ou que somente os professores especializados são responsáveis por esse público.

A escuta da equipe gestora revelou que muitos professores ainda se sentem inseguros quanto à mediação do conhecimento com estudantes apoiados pela educação especial, especialmente no que se refere à alfabetização e à acessibilidade curricular. A segunda etapa do ensino fundamental, por exemplo, foi destacada como um espaço de maior fragilidade, dada a organização disciplinar e o tempo reduzido de convivência entre professores e estudantes. Essa configuração dificulta o acompanhamento contínuo e o conhecimento aprofundado sobre os processos de aprendizagem dos alunos, levando, muitas vezes, à busca precipitada por laudos médicos.

Em frente a esse quadro, a equipe gestora aponta a formação continuada como um caminho para oferecer subsídios teóricos e práticos que possibilitem aos professores reorganizar suas práticas, construir estratégias acessíveis e fortalecer a colaboração entre os profissionais da escola. Também foi destacada a necessidade de maior articulação entre os professores de educação especial e os do ensino comum, com espaços-tempos destinados ao planejamento compartilhado. Dessa forma, a escola passa a ser compreendida como lugar de produção de conhecimento e de reorganização das práticas pedagógicas. A inclusão, nesse contexto, deixa de ser uma meta abstrata para se constituir como prática possível e construída coletivamente no cotidiano escolar.

Referências

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, Marília, p. 59-76, 2011.

BARBIER, RENÉ. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2004
BRASIL.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 2015**: Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, 23 de dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 de abr. de 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: CNE, CEB, 2009.

BRIDI, Fabiane Romano Souza; BAPTISTA, Claudio Roberto. Deficiência mental: o que dizem os manuais diagnósticos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 49, maio/ago. 2014.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre democratização na escola. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, p. 123-134, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar e aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 11 abr. 2025.



GUIDINI, Sabrina Selvatici Gomes; VIEIRA, Alexandre Braga. **Atendimento educacional especializado como ação pedagógica em educação especial**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021.

JESUS, Denise Meyrelles de et al. Atendimento educacional especializado e processos de avaliação: o que dizem as narrativas dos professores. **Revista Cocar** (UEPA), v. 1, p. 8-24, 2015.

MEDEIROS, Ricardo Tavares de. **Práticas pedagógicas e inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental**. 2013. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

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

MÉNDEZ, Juan. Manuel. Alvarez. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011-2016**. São Paulo: Cortez, 2018.

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

UNESCO. **Declaração de Salamanca e o enquadramento da ação: necessidades educativas especiais**. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca: UNESCO, 1996.

UNESCO **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

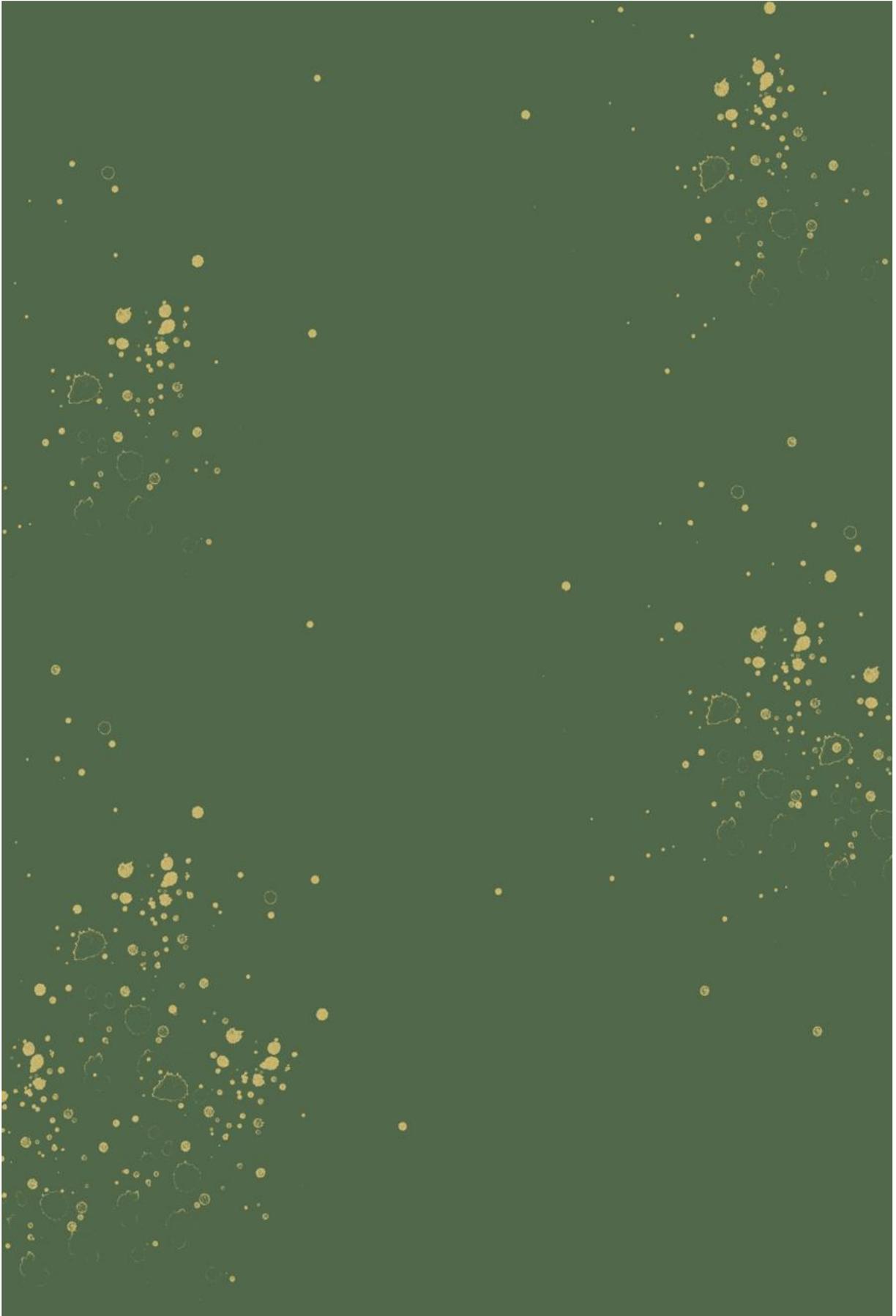
VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio a inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (on-line), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

VIEIRA, Alexandro Braga. Avaliação e atendimento educacional especializado: por que identificar? Para que avaliar? In: JESUS, Denise Meyrelles de; VICTOR, Sonia Lopes; GONÇALVES, Agda Felipe Silva (org.). **Formação, práticas pedagógicas e inclusão escolar no Observatório Estadual de Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. p. 115-126.

VIEIRA, Alexandro Braga. **Currículo e educação especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012





ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO CAMPUS
GOIABEIRA - UFES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Processos de formação continuada em Educação Especial: as contribuições da equipe de gestão escolar de uma unidade municipal de ensino de Vila Velha/ES

Pesquisador: JULIANA SOUSA ELIAS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 73757323.4.0000.5542

Instituição Proponente: Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.424.513

Apresentação do Projeto:

O projeto de dissertação objetiva coordenar com a equipe de gestão escolar, processos de formação continuada com professores para fortalecer a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial no trabalho pedagógico de uma unidade de ensino da Rede Municipal de Vila Velha/ES. Como objetivos específicos, elege: a) analisar a política de Educação Especial da Rede Municipal de Vila Velha/ES, para compreender as orientações político-pedagógicas direcionadas à inclusão dos estudantes apoiados pela modalidade de ensino nas escolas comuns; b) refletir sobre a gestão dos processos de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial da escola pesquisada e promover um levantamento de temáticas que os professores consideram relevantes aprofundar em momentos de formação continuada. c) mediar, com a equipe de gestão da escola, processos formativos considerando as temáticas apontadas pelos professores visando o aprofundamento teórico-prático e a busca por novas-outras possibilidades de trabalho pedagógico, a partir dos processos de ação-reflexão-ação desencadeados pela formação em contexto; d) elaborar como produto educacional um material que sistematize o processo de formação continuada coordenado pela equipe de gestão da escola. Fundamenta-se na perspectiva teórica de Victor Henrique Paro e autores que produzem conhecimentos na área da formação de professores e da Educação Especial. Utiliza-se da metodologia da pesquisa qualitativa e da pesquisa-ação-colaborativa-crítica com o intuito de constituir processos formativos com a gestão escolar visando à inclusão de alunos público-alvo da educação especial. Recorre aos seguintes

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO CAMPUS
GOIABEIRA - UFES



Continuação do Parecer: 6.424.513

procedimentos para produção dos dados: a) solicitação à Rede Municipal de Educação e à escola para realizar a pesquisa; b) consulta documental sobre a política educacional do município para compreender as diretrizes para a Educação Especial; c) observação do cotidiano da escola; d) aplicação de um questionário para compreender como tem sido a gestão dos processos inclusão dos alunos apoiados por essa modalidade de ensino e que questões esses profissionais apontam como relevantes à formação continuada em contexto; e) mediação de momentos de formação continuada. Elege uma unidade de Ensino Fundamental, localizada no município de Vila Velha, envolvendo a equipe gestora, os professores do ensino comum e de Educação Especial. Como resultado, busca compreender os processos constituídos pela gestão escolar para a formação continuada na escola, a inclusão dos alunos da Educação Especial e o planejamento/mediação de práticas pedagógicas inclusivas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Coordenar com a equipe de gestão escolar, processos de formação continuada com professores para fortalecer a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial no trabalho pedagógico de uma unidade de ensino de Vila Velha/ES.

Objetivo Secundário: • Analisar a política de Educação Especial da Rede Municipal de Vila Velha/ES, para compreender as orientações político-pedagógicas direcionadas à inclusão dos estudantes apoiados pela modalidade de ensino nas escolas comuns. • Refletir sobre a gestão dos processos de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial da escola pesquisada e promover um levantamento de temáticas que os professores consideram relevantes aprofundar em momentos de formação continuada. • Mediar, com a equipe de gestão da escola, processos formativos considerando as temáticas apontadas pelos professores visando o aprofundamento teórico prático e a busca por novas-outras possibilidades de trabalho pedagógico, a partir dos processos de ação-reflexão-ação desencadeados pela formação em contexto. • Elaborar como produto educacional um material que sistematize o processo de formação continuada coordenado pela equipe de gestão da escola.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Os profissionais da escola, ao terem o cotidiano observado pela pesquisadora e ao serem indagados por meio dos questionários, podem se sentir incomodados. Para tanto, serão previamente avisados que possuem autonomia para participar ou não da pesquisa e que poderão desistir a qualquer momento, tendo também os seus dados preservados. Os participantes também poderão ter acesso ao estudo realizado na unidade escolar. Destarte, salientamos que por meio dos procedimentos aqui mencionados, compreendemos os riscos no sentido de não coagir com

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras CEP: 29.075-910
UF: ES Município: VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com

Página 02 de 05



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO CAMPUS
GOIABEIRA - UFES



Continuação do Parecer: 6.424.513

perguntas que possam levar há um certo constrangimento ou até mesmo assédio. Diante disso, tomaremos como precaução na produção de perguntas pela via subjetiva e que não comprometa o trabalho, a vida pessoal e profissional. Assim, realizaremos (a pesquisa/questionários) com ética e respeito as particularidades bem como pensando no coletivo dos profissionais.

Benefícios: A organização de momentos de formação pela equipe gestora e por mim pesquisadora a partir das demandas dos profissionais que trabalham na unidade escolar podem contribuir para a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial, além de fortalecer a formação continuada dos docentes e demais profissionais. Corroborando também com as legislações vigentes que possibilitam para práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Ao longo do processo formativo, trabalharemos com instrumentos de registro que respondam aos procedimentos adotados pela investigação. Assim, iremos utilizar gravadores, máquina fotográfica/celular e um diário de campo. O objetivo é captar os principais dados e reflexões constituídas pelos profissionais envolvidos nos processos de formação coletiva. As informações serão transcritas e selecionadas de acordo com o objetivo da pesquisa.

A partir de então, serão distribuídas em categorias para a construção de análises, à luz do referencial teórico utilizado e dos estudos trazidos na revisão de literatura. Como desfecho primário, pretende-se analisar como tem ocorrido os processos de inclusão dos alunos público-alvo da educação especial e entender como os processos de formação

continuados organizados pela gestão escolar a partir das demandas dos profissionais da educação podem contribuir para a inserção desses estudantes na escola. Como um dos objetivos da proposta de pesquisa, teremos um caderno sistematizado que contribua para a pesquisa e para a formação continuada dos profissionais participantes da pesquisa. Cabe sinalizar que esse material será disponibilizado pela via impressa e por meio das mídias digital como: plataforma da prefeitura Municipal de Vila Velha/ES.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O estudo traz uma abordagem qualitativa e se realiza por intermédio dos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica, fundamentando-se em autores da área da gestão educacional, da formação continuada e da Educação Especial. Busca fortalecer os processos de inclusão de estudantes apoiados pela modalidade de ensino, a partir da formação de professores, assumindo a escola como espaço-tempo formativo e a equipe de gestão

como articuladora dessa dinâmica. Realizaremos a pesquisa em uma escola de Ensino

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com

Página 03 de 05



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO CAMPUS
GOIABEIRA - UFES



Continuação do Parecer: 6.424.513

Fundamental I e II, localizada em um bairro periférico da cidade de Vila Velha/ ES, denominada de Ofélia Escobar. Os participantes da pesquisa serão a equipe gestora (diretor, coordenadores e pedagogos), professores do ensino comum e da Educação Especial, cuidadores e funcionários da secretaria escolar do turno matutino. Para tanto, solicitamos à Rede Municipal de Educação de Vila Velha permissão para fazer a pesquisa por meio de documento que foi devidamente protocolado e autorizado pela Secretaria de Educação e direção da escola pesquisada.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto de pesquisa está bem instruído, devidamente documentado e poderá ser iniciado de acordo com o cronograma proposto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2185215.pdf	30/08/2023 09:45:24		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_JULIANA_ELIAS2.pdf	30/08/2023 09:44:04	JULIANA SOUSA ELIAS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMAJulianaok.pdf	30/08/2023 09:30:26	JULIANA SOUSA ELIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_JULIANA_ELIAS2.pdf	30/08/2023 09:28:46	JULIANA SOUSA ELIAS	Aceito
Outros	Anuencia02.pdf	28/07/2023 10:10:22	JULIANA SOUSA ELIAS	Aceito
Outros	Anuencia01.pdf	28/07/2023 10:09:37	JULIANA SOUSA ELIAS	Aceito
Folha de Rosto	Termo0501.pdf	27/07/2023 22:12:21	JULIANA SOUSA ELIAS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabelras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabelras@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO CAMPUS
GOIABEIRA - UFES



Continuação do Parecer: 6.424.513

VITORIA, 11 de Outubro de 2023

Assinado por:
KALLINE PEREIRA AROEIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com

Página 05 de 05

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA



AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

O Gerente de Ensino Municipal de Educação, no uso de suas atribuições legais, autoriza a professora PC – Coordenador, desta prefeitura, matrícula 9983805/1, mestranda **JULIANA SOUSA ELIAS**, matriculada sob o número 2023130134 no Programa de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, sob a orientação do Prof. Dr. Alexandre Braga Vieira, a realizar a pesquisa de campo intitulada “Processos de formação continuada em Educação Especial: as contribuições da equipe de gestão escolar de uma unidade municipal de ensino de Vila Velha/ES”. Tal pesquisa será realizada na unidade de ensino “UMEF OFÉLIA ESCOBAR”, envolvendo os profissionais da escola.

Vila Velha – ES 25 de julho de 2023.

Elson Augusto do Nascimento

Elson Augusto do Nascimento

Gerência de Ensino

Elson Augusto do Nascimento
Gerente de Ensino
SEMED Vila Velha
Mat. 10002280/1 • Port. 113/2022

Tatiana de Castro Nogueira Vargas

Tatiana de Castro Nogueira

Subsecretaria Pedagógica

Tatiana de Castro Nogueira Vargas
Subsecretária Pedagógica
Port. Nº 038/2023

