



Universidade Federal do Espírito Santo



Movimentos constituídos com a escola



Sabrina Selvatici Gomes Ghidini
Orientador: Alexandro Braga Vieira

A todos os professores do meu país que dedicam parte da sua vida à Educação, principalmente aqueles que contribuíram para a minha formação intelectual e humana, que perseveraram na luta diária em defesa da Educação pública, gratuita, de qualidade e pela valorização da profissão docente.

SUMÁRIO

Apresentação	03
1 - Introdução	04
1.1 - A fundamentação legal para a oferta do atendimento educacional especializado	05
1.2 - O atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial	08
2 - Movimentos constituídos com a escola pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica: o atendimento educacional especializado como ação pedagógica em educação especial	09
2.1 - A formação continuada em contexto	09
2.2 - Dia de estudo	17
2.3 - O trabalho pedagógico com a sala de aula comum.....	19
3 - Algumas considerações	26
Referências.....	27

APRESENTAÇÃO

O presente material informativo objetiva sistematizar reflexões acerca da concepção de atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial, conceito defendido nas teorizações do Prof. Dr. Cláudio Roberto Baptista, docente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É assumido como um construto teórico que embasou encontros formativos e redes de colaboração com profissionais da Educação de uma unidade de Ensino Fundamental I do município de Serra/ES, mediante o desafio de inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial.

Este Produto Educacional é fruto da dissertação de mestrado intitulada “O atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial”, defendida no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, que objetivou compreender e assumir o atendimento educacional especializado como redes de apoio à escolarização de educandos público-alvo da Educação Especial, não limitadas às salas de recursos multifuncionais, mas envolvidas em todas as ações pedagógicas, visando a complementar/suplementar a escolarização dos alunos.

Ancora-se na pesquisa qualitativa e nos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica, trazendo orientações sobre a perspectiva de atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial, na busca do fortalecimento das redes de apoio necessárias à escolarização dos alunos apoiados pela Educação Especial.

Este trabalho se encontra organizado em dois momentos: o primeiro é composto por reflexões teórico-normativas sobre a oferta do atendimento educacional especializado, com destaque para a concepção de “ação pedagógica em educação especial”; e o segundo apresenta movimentos formativos e de colaboração ao trabalho pedagógico na classe comum, envolvendo os profissionais da escola que acolheu a pesquisa.

Esperamos que a leitura deste material informativo promova oportunidades de reflexão e de apoio aos profissionais da educação e aos sistemas gestores no que se refere à constituição das redes de apoio necessárias à escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns.

Uma boa leitura a todos(as)!

Sabrina Selvatici Gomes Ghidini

INTRODUÇÃO

Defendo uma prática do educador especializado que não se restrinja a um espaço físico e não seja centralizada em um sujeito a ser 'corrigido', mas que seja uma ação plural em suas possibilidades e metas, sistêmica ao mirar (e modificar) o conjunto de relações que contribuem para a estagnação do sujeito e sua provável dificuldade de aprendizagem e desenvolvimento. É possível que tenhamos que problematizar o AEE como sinônimo de ação pedagógica em educação especial (BAPTISTA, 2013, p. 57).

Por um longo período, a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial foi realizada em classes especiais e instituições especializadas, tendo o direito à Educação negado pelas políticas estatais (KASSAR; REBELLO, 2011).

Com a Constituição Federal de 1988, garantiu-se aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação o direito à educação nas escolas comuns e a oferta do atendimento educacional especializado como suporte ao processo de escolarização. No ano de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi elaborada, trazendo orientações para a oferta/realização desses atendimentos, compreendidos como atividades/intervenções que visam a atender aos itinerários específicos de aprendizagem dos alunos, de modo complementar/suplementar, nunca substitutivos ao trabalho pedagógico das escolas comuns.

Conforme orienta o citado documento, o atendimento educacional especializado disponibiliza propostas/programas de “[...] enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum” (BRASIL, 2008, p. 16).

Em muitos contextos educacionais, o atendimento educacional especializado é assumido como a possibilidade de se restringir às intervenções no turno inverso à escolarização. Na compreensão de algumas escolas/sistemas de ensino, objetiva “corrigir” um estudante cujo comportamento se desvia do padrão, alocando as redes de apoio unicamente nas salas de recursos multifuncionais e nos centros de atendimento educacional especializado, afastando-as do turno em que se realiza a escolarização do aluno na classe comum, por exemplo.

No entanto, pesquisas em Educação Especial (BAPTISTA, 2011, 2013; VIEIRA, 2015)

apontam a necessidade de se ampliar tal compreensão para o atendimento educacional especializado se constituir em um conjunto de ações pedagógicas com o propósito de apoiar a escolarização dos alunos, tendo as salas de recursos multifuncionais como um dos espaços-tempos de sua realização, mas não o único.

1.1 - A FUNDAMENTAÇÃO LEGAL PARA A OFERTA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

<p>Constituição Federal de 1988</p>	<p>“Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).</p>
<p>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB)</p>	<p>“Art. 4 III- atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996). “Art. 59, § 1º, [...] os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes público-alvo da Educação Especial currículo, métodos e organização específicos, bem como recursos para atender as suas necessidades” (BRASIL, 1996).</p>
<p>Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva</p>	<p>O atendimento educacional especializado tem como função “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. [...] esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (BRASIL, 2008).</p>
<p>Resolução nº4/2009</p>	<p>“Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009).</p>

**Decreto
nº 7.611/2011**

“Art. 2º, § 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas”.

“Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

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

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

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

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino”.

Fonte: elaboração própria de acordo com a legislação.

Os sujeitos público-alvo da Educação Especial

As definições do público-alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos (BRASIL, 2008).

Estudantes com Deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

Estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento: são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e, na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil.

Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação: demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Observação: Os três grupos de alunos citados são os que compõem o público-alvo da Educação Especial. Os alunos com transtornos funcionais específicos não fazem parte da modalidade, no entanto a Educação Especial poderá orientar os professores do ensino comum quanto ao atendimento às necessidades educacionais especiais desses sujeitos. Dentre os transtornos funcionais específicos, estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros (BRASIL, 2008).

Atribuições dos professores especializados em Educação Especial em colaboração com os professores do ensino comum:

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2008).

1.2 - ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO AÇÃO PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

O atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial reconhece que as intervenções especializadas se mostram plurais em possibilidades de ação e de espaços-tempos de realização, ampliando, inclusive, as atividades que podem ser realizadas nas/pelas escolas.

Nessa concepção, o atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial se traduz em um conjunto de ações de caráter pedagógico, voltadas a apoiar os processos de ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial, vistos como sujeitos de direitos e de conhecimentos e não como pessoas a serem corrigidas por serem significadas como desviantes. Assim, as ações passam a ser planejadas e realizadas de forma colaborativa por todos os sujeitos que constituem o contexto escolar, capazes de explorar diversos recursos e espaços-tempos escolares.

Dentre as ações pedagógicas subsidiadas pelo atendimento educacional especializado, na concepção de Baptista (2013), podemos destacar: a preparação de materiais/recursos; o planejamento/mediação das práticas pedagógicas; a orientação aos professores regentes; a criação de redes de colaboração na classe comum; o atendimento aos alunos nas salas de recursos multifuncionais (no contraturno); a colaboração nos momentos de formação em contexto e nos espaços de planejamento; as orientações às famílias; a elaboração de planos de atendimento educacional especializado; a participação nos Conselhos de Classe; a participação na elaboração da Proposta Curricular e no Projeto Político - Pedagógico da escola, dentre outras. Assim, as salas de recursos multifuncionais se colocam como um dos espaços de realização do atendimento educacional especializado, bem como todos os demais ambientes escolares que realizam atividades pedagógicas direcionadas à escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial e que requerem algum tipo de apoio complementar/suplementar.



2 - MOVIMENTOS CONSTITUÍDOS COM A ESCOLA PELA VIA DA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO AÇÃO PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Durante o ano de 2019, atuamos em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental I de Serra/ES, produzindo ações a partir do desafio proposto por Baptista (2011): reconhecer e implementar ações tendo em vista o atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial, rompendo com perspectivas teóricas que o aloja unicamente nas salas de recursos multifuncionais.

Com isso nos desafiamos criar (com essa escola) redes de significação visando à compreensão de que tais apoios se direcionam a sujeitos complexos que têm o direito de se apropriar dos bens culturais historicamente constituídos, além de terem contempladas suas necessidades específicas de aprendizagem.

Para Baptista (2011, 2013), o atendimento educacional especializado é uma ação que deve potencializar o processo de escolarização dos alunos nas escolas comuns, podendo ser compartilhado por meio de diversas atividades, contando com os vários profissionais e sujeitos que constituem a comunidade escolar. Dentre as várias ações possíveis, trabalhamos com a escola duas facetas desses serviços: momentos de formação em contexto e colaboração na classe comum, no amplo mosaico de possibilidades trazidas por essa compreensão.

2.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA EM CONTEXTO

Dentre as inúmeras possibilidades de se pensar a formação em contexto, trazemos experiências desencadeadas a partir da concepção de atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial. Baseada em Boaventura de Sousa Santos (2010), salientamos que a formação em contexto possibilita a tradução dos saberes, das experiências, das expectativas e das angústias dos vários profissionais da Educação, fortalecendo diversas ações, como os momentos de planejamento individual e coletivo, o trabalho colaborativo com a classe comum, as reuniões pedagógicas, dentre outras.

Formação “Saberes e Práticas em Educação Especial”

A formação aconteceu no dia 23 de abril de 2019, na sala de vídeo da Escola Resistência. Teve como tema “Saberes e Práticas em Educação Especial”. Contou com quatro horas de duração em cada turno. Estavam presentes profissionais da Educação de duas unidades de Ensino Fundamental I e II de Serra/ES, perfazendo um quantitativo de 57

matutino e 55 no vespertino. Participaram da formação: professores, equipe técnico-pedagógica, estagiários, cuidadores, professores, dirigentes escolares e uma assessora da Sedu/Serra. O mediador iniciou o encontro se apresentando, falando do Mestrado Profissional em Educação e do desejo de ter o grupo como candidatos/alunos do programa. Como o assunto despertou o interesse dos presentes, explicou o processo de seleção, aguçando o interesse dos envolvidos pela proposta. Em seguida, explicitou o objetivo do encontro: falar das práticas pedagógicas. Iniciou dizendo que, para se pensar nas práticas, era necessário compreender a função social da escola. Para tanto, trouxe uma citação de Meirieu (2002) que chamava a atenção para o fato de que a escola que exclui não era escola. A escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos, sem nenhuma reserva (MEIRIEU, 2005). Diante disso, provocou o grupo a pensar que as práticas pedagógicas, que tanto desejamos constituir, almejam escolas mais inclusivas. Perguntou ao grupo o que significava Educação Especial e inclusão escolar. Inicialmente, os participantes ficaram arredios, mas aos poucos começaram a falar: “A escola que tem o aluno especial”, “A escola que tem as crianças com deficiências”, “Aqueles que têm alunos com necessidades educacionais especiais”. Com isso, tensionou o fato de a inclusão escolar significar uma escola para todos, enquanto a Educação Especial era uma modalidade de ensino voltada a apoiar a escolarização de um grupo específico de alunos: os com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Esse conhecimento era novo para o grupo. Prosseguindo, problematizou o quanto esses sujeitos carregam mitos: não aprendem; não podem; não conseguem. Discutiu também o fato de as escolas confundirem a inclusão escolar com a Educação Especial. Todos os alunos que tinham alguma diferença considerada mais significativa pela escola passavam a ser público-alvo da Educação Especial. Questionava: será que todos os alunos dessa escola que estão na Educação Especial possuem alguma deficiência? As pessoas se olhavam e pareciam refletir. Sentíamos que elas começavam a se perguntar. Queriam falar. Falaram dos casos dos alunos na escola. Traziam exemplos. Questionavam se alguns casos eram realmente da Educação Especial. Feita essa provocação, o mediador chamou a atenção lembrando que, para falarmos em práticas inclusivas, precisávamos colocar em análise os modos como olhamos os alunos. Assim, falou de seu estudo de doutorado e de como a escola utilizava a expressão “só” para se reportar aos alunos. O grupo se mostrou curioso e o palestrante problematizava que a escola sempre dizia: “Ele só aprende isso” ou “Ele só gosta disso”. Assim, dizia que o “só” significava o modo como a escola olhava as crianças. Portanto, “só” (pequenas, diminutas), para elas, significa conhecimentos rasos e também simplificados. Questionava a escola: “E aqui, como olhamos os alunos?”. O grupo sinalizava o quanto os alunos também eram simplificados no “só”. Eles diziam que era uma questão histórica produzida dentro de uma sociedade de classes. Traziam exemplos de alunos para o debate. Nesse contexto, o mediador aproveitou para falar dos laudos do olhar, ou seja, laudos que colocamos sobre os outros a partir dos modos como os enxergamos. Trouxe Ligia Amaral (1998) para falar de critérios estatísticos que utilizamos para validar uma pessoa: a moda, a

média, a estrutura/funcionamento, problematizando que esse laudo se constituiu na relação olho-corpo, ou seja, miramos os corpos e buscamos a perfeição. Com isso brincava com os presentes na formação: “Quem aqui não se cobra um 'corpo padrão'?” Quem não estranha o corpo do outro quando não está no 'padrão'?”. Assim, ia discorrendo e alertando que, para falar de práticas pedagógicas inclusivas, necessitávamos aprender a olhar o outro e reconhecer as diferenças como potência de vida. O grupo gostou do debate. Ficou inquieto. Os participantes falaram. Contaram suas experiências. Desvelaram como sofrem por não terem “corpos padrões” e como excluímos a pessoa nesta relação corpo-olhar. Diante desse cenário, o mediador reiterou para os presentes que o trabalho pedagógico em Educação Especial em uma perspectiva inclusiva demandava reconhecimento do direito à igualdade e à diferença. Para tanto, era preciso pensar em: políticas públicas favorecedoras das dinâmicas de inclusão social e escolar; Projeto Político-Pedagógico inclusivo; atitude comprometida com a educação na diferença; crença de que os alunos podem aprender; dedicação da inclusão desde a educação infantil. Dando continuidade aos debates, problematizou que as práticas pedagógicas inclusivas requeriam Pedagogia que contemple elementos de cooperação e diálogo; ensino comum pensado como um espaço plural; organização curricular pautada na flexibilidade; novos/outros procedimentos de avaliação e planejamento (polos indissociáveis da ação docente); admissão de percursos variados e flexíveis; novas/outras práticas pedagógicas que garantam o atendimento à diferença; dispositivos de apoio aos docentes e aos alunos; parceria com a família dos estudantes. Aproveitou o momento formativo para sinalizar que o atendimento educacional especializado poderia estar enraizado na escola por meio dessas diversas ações, em uma perspectiva multifuncional. Com isso, um conjunto de autores se juntava às discussões: Baptista (2013), McLaren (2000), Wang (1997), Freire (1996) e Meirieu (2002), afirmando o quanto precisamos descobrir novos meios para que a educação seja um lugar de partilha e não de exclusão. A partir desses autores, trouxe relatos de seu estudo de doutorado. Também se reportou ao fato de alguns alunos serem tratados como “café com leite”, referindo-se àquela brincadeira em que os considerados “mais frágeis” estão no jogo, mas as regras não valem para eles. O mediador provocou o grupo: “Será que nós estamos produzindo alunos café com leite?” “Será que temos alunos que estão em sala de aula, mas não participam das atividades por serem considerados incapazes, fracos?”. Disse que “uma das barreiras da inclusão é atitudinal”. Os professores ficaram desejosos para sinalizar alunos que se encaixavam na dinâmica do café com leite presente na escola. A discussão crescia. O grupo se mostrava atento e provocado. Feitas essas provocações, o mediador apresentou aos participantes uma prática pedagógica que vivenciou em uma escola da Grande Vitória, realizada com uma aluna, chamada Ana, com a idade de 19 anos, matriculada no 6º ano, diagnosticada com deficiência intelectual e em processo inicial de alfabetização. Dizia que, ao se trabalhar um texto com a aluna, ela se mostrava desatenta, mas, ao inserir um personagem vivido por um ator admirado por ela na narrativa, a aluna mostrou-se interessada. Dessa forma, a atividade foi explorada e a aluna cumpriu os objetivos/atividades propostos. O grupo parecia gostar da exemplificação. Eles trouxeram exemplos de práticas pedagógicas. Foram questionados: “Estão vendo como também

produzimos experiências com os alunos?” “Olha quantas possibilidades vocês trazem!”. A pesquisadora deste estudo de mestrado também explanou suas experiências. Trouxe o caso de um estudante de 15 anos, com diagnóstico de déficit de atenção, hiperatividade e transtorno opositor desafiador, com vasto histórico de agressividade, não alfabetizado e matriculado no 5º ano do Ensino Fundamental. Apesar de o estudante não ser público-alvo da Educação Especial, sinalizou que, para trabalhar os processos de ensino-aprendizagem do aluno, foi necessário recorrer a uma multiplicidade de ações: observação do aluno na classe, aproximação com a família, planejamento diferenciado do trabalho pedagógico, trabalho colaborativo com outros professores, dentre outras. Trazia o debate sobre a concepção de atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial. Atentos, os participantes demonstravam interesse pelas práticas apresentadas e lançaram perguntas. O debate crescia. Os próprios participantes buscavam ajudar a responder às perguntas constituídas. Além disso, alguns professores solicitaram o texto de Ligia Amaral (1998) denominado “Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação”, assim como os slides da formação. A formação chegou ao fim. Para avaliação, trabalhou-se com a seguinte dinâmica: os participantes expressariam uma palavra apontando o que se teve de “positivo”, “negativo” e “interessante” no encontro. O grupo avaliou como aspectos positivos: a motivação, o planejamento, a troca de experiências, a aprendizagem, o novo olhar. Como pontos negativos: o pouco tempo da formação, porque queriam mais, e também o barulho do ventilador. Em comum acordo, sinalizaram que, tirando o que foi pontuado como negativo, a própria formação foi amplamente interessante (DIÁRIO DE CAMPO, 23-4-2019).

Momentos de formação em contexto na escola



Enquanto você está falando, estou pensando o que posso trabalhar com meu aluno que não sabe ler (PROFESSORA REGENTE 5 - ESCOLA RESISTÊNCIA).

Precisamos apostar no trabalho colaborativo (GARDÊNIA- PEDAGOGA).

Antes, os professores regentes achavam que o aluno era de responsabilidade do estagiário ou do professor de Educação Especial. Hoje, já tivemos um avanço. Os professores regentes estão se preocupando com o planejamento, com as atividades e a avaliação (PROFESSORA REGENTE 6 - ESCOLA VINCULADA).



A gente ensina uma, duas, três, quatro, cinco vezes a mesma coisa, da mesma forma, para o aluno e ele não aprende. O que fazer, então? (ORQUÍDEA - ESCOLA RESISTÊNCIA)

Formação “Implicações dos processos avaliativos para uma escola mais inclusiva: desafios e perspectivas”

A formação para discussão da temática “Avaliação” aconteceu no segundo trimestre, no dia 6 de agosto de 2019, com o tema “Implicações dos processos avaliativos para uma escola mais inclusiva: desafios e perspectivas”. Essa formação teve a mesma organização da AEC anterior, atendendo aos turnos matutino e vespertino. Desta vez, não tivemos a participação de escolas convidadas, mas de professores de 1º e 5º anos da Escola Resistência que não estavam no último encontro, devido a uma formação específica para essas turmas, oferecida pela Sedu/Serra. Ao todo, 80 pessoas participaram dessa formação, 40 em cada turno. O mediador iniciou a conversa sinalizando que não era possível falar em avaliação sem pensar em um planejamento entre a sala comum, o atendimento educacional especializado e as pedagogas, pois a Educação Especial, como uma modalidade de ensino, apoiava a escolarização dos alunos público-alvo, mas não substituía o ensino comum. Relatou uma experiência vivenciada no tempo em que trabalhava na Secretaria de Educação de Vitória, em que a mãe de uma aluna público-alvo da Educação Especial procurou a escola para contestar os porquês de a menina ter sido avançada para a série seguinte, questionando o que ela tinha aprendido, pois não via avanços na aprendizagem. Como não obteve resposta plausível, a mãe resolveu entrar em contato com a Secretaria de Educação para buscar esclarecimentos e disse que, se fosse o caso, acionaria o Ministério Público. A assessoria da Secretaria de Educação foi à escola para ouvir dos professores o que tinham realizado com a aluna para justificar a sua aprovação. Alguns professores responderam que nunca haviam trabalhado conteúdo algum com a aluna, que era acompanhada somente pelo atendimento educacional especializado realizado pela professora de Educação Especial. Outros diziam que não tinham formação e que o laudo garantia a aprovação automática. Após momentos de muita tensão e reflexão entre a Secretaria de Educação e a escola, a unidade de ensino decidiu reter a aluna, tendo em vista não saber responder à mãe o que a estudante tinha aprendido. Atentos, os professores da Escola Resistência ouviam toda a explanação. O mediador abordou a legislação educacional brasileira, no que tange à função do atendimento educacional especializado como complementar/suplementar e não substitutivo ao currículo escolar. E ainda questionou: “Onde fica a nossa ética profissional quando não fazemos planejamentos para trabalhar com os estudantes?”. Portanto, foram retomadas algumas discussões abordadas na formação anterior, como a importância dos momentos de planejamento na escola, a elaboração conjunta do Plano do Atendimento Educacional Especializado, a adequação do currículo e das atividades, o delineamento de objetivos, pois, sem a organização de um trabalho pedagógico para acesso ao currículo, não haveria aprendizagem. Nessa direção, o mediador trouxe reflexões a partir do Observatório Nacional de Educação Especial: um estudo em rede sobre o funcionamento das salas de recursos multifuncionais, salientando que o processo de avaliação dos estudantes implicava três ações: identificação; planejamento do trabalho pedagógico; acompanhamento do

desempenho escolar. Além disso, a avaliação deveria ser realizada de forma conjunta (professores da sala comum e docentes especializados). Foi pautado também que o foco do ensino deveria ser o estudante e não os laudos médicos (CIDs) e as deficiências. Afoitos, alguns participantes interrompiam a fala do mediador para questionar sobre os laudos. Tinham muitas dúvidas. Diante disso, o mediador discorreu que não devemos trabalhar com os limites das pessoas, mas, sim, com as suas potências, destacando o cuidado com o laudo do olhar, pois, muitas vezes, produz deficiências nos estudantes, e outros diagnósticos, como o déficit de atenção e hiperatividade, transtorno opositor desafiador, dentre outras, constituindo uma série de rótulos desnecessários para justificar o fracasso escolar. Com essa reflexão, discutiu a questão da medicalização do ensino, ou seja, transformar os desafios educacionais em problemas patológicos a serem corrigidos pelo uso de medicamentos. O mediador ainda pontuou que, quando os professores dizem “que não sabem lidar com os estudantes” e “que não receberam formação para tal”, também produzem laudos para si mesmos, limitando os seus saberes e suas práticas docentes. Encerrou afirmando a importância do trabalho solidário entre os profissionais da escola, da flexibilidade do Plano de Atendimento Educacional Especializado, do processo avaliativo, do planejamento conjunto, da organização da documentação do aluno, da criação de dispositivos para uma melhor interação com os profissionais do contraturno e com as escolas de origem dos alunos que fazem o AEE no contraturno, dentre outras ações, problematizando que todos esses movimentos se constituem em atendimento educacional especializado. Diante disso, trouxe nosso estudo de mestrado para o debate, sinalizando seu objetivo central: constituir possibilidades de compreender e de assumir o atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial, visando a fortalecer as redes de apoio à escolarização de educandos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento matriculados naquela unidade de ensino. O grupo avaliou o encontro como positivo e esclarecedor e solicitou que organizássemos mais uma formação para trabalharmos a temática “Medicalização do ensino”, que chamou a atenção dos participantes. Essa formação foi agendada para o final do ano letivo, mas não aconteceu, devido a questões interpessoais dos profissionais que permeavam o cotidiano da Escola Resistência e afetava o trabalho pedagógico (DIÁRIO DE CAMPO, 6-8-2019).

Momentos de formação em contexto na escola



Eu, particularmente, acho muito difícil essa questão de inclusão. Sou pedagoga há poucos anos. Por muito tempo, trabalhei em outra área, por isso, para mim, é novidade que a gente não pode passar o aluno público-alvo da Educação Especial, automaticamente. AZALEIA – PEDAGOGA DA ESCOLA RESISTÊNCIA).



[...] com base nas dificuldades que as crianças apresentam, que a gente detectou que são reais, a gente vai trabalhar em cima, né? Você vai ter um trabalho direcionado, mas focado nas dificuldades que a criança tem. Vamos trabalhar em cima da dificuldade. (COPO DE LEITE – PROFESSORA REGENTE DA ESCOLA RESISTÊNCIA).



Eu acho que não é só trabalhar em cima do CID da criança ou do problema cognitivo que a criança tem. Tem que trabalhar várias outras questões. A questão da família, por exemplo, orientar a família. É juntar com o pedagógico também, porque as coisas acabam sendo muito segregadas. O processo educacional, por ele mesmo, já é segregado [...]. (LÍRIO – ESTAGIÁRIO DA ESCOLA RESISTÊNCIA).

O meu trabalho, na sala de aula, é feito em parceria com a professora regente de classe [...]. Então, na sala de aula, o que acontece, a professora regente de classe é quem direciona o trabalho na sala de aula [...]. E, além dos meus alunos deficientes visuais, eu dou suporte a toda a sala de aula, junto com a professora regente de classe [...]. Há uma rotatividade entre a gente. O trabalho flui de uma forma maravilhosas! (CALÉNDULA – PROFESSORA ESPECIALIZADA DA ÁREA DE DEFICIÊNCIA VISUAL).

Fonte: Arquivos da pesquisadora

2.2 - DIA DE ESTUDO DO TEXTO “AÇÃO PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: PARA ALÉM DO AEE” COM AS PROFESSORAS ESPECIALIZADAS

A possibilidade de reinventar ações e sentidos para o atendimento educacional especializado nos colocava novamente diante do objetivo proposto pela pesquisa e da busca por outras oportunidades de formação, mirando a constituição de um dia de estudo com todas as professoras especializadas (matutino e vespertino) para estudarmos o texto “Ação pedagógica e Educação Especial: para além do AEE”, de autoria do Prof. Dr. Cláudio Roberto Baptista, e realizar o planejamento de atividades para o turno e o contraturno. Recorramos, ao diário de campo para explicitar esse momento formativo.

No decorrer da pesquisa, conhecemos Íris, professora do AEE que atuava no vespertino. Tivemos um contato inicial nas formações coletivas que contemplaram os dois turnos, mas, também, quando substituiu uma das professoras da Educação Especial, no matutino. Nos dias em que trabalhou no matutino, a docente solicitou nossa ajuda para escrever um projeto sobre a confecção de materiais para trabalhar com os alunos na sala de recursos. Criativa, ela gostava de trabalhar com materiais diversificados. Prontamente nos colocamos à disposição. Tivemos uma ideia! Por que não aproveitar o Dia da Assembleia Municipal de Educação, já previsto em calendário escolar, para realizar essa atividade? Os alunos não teriam aula e os professores estariam em formação. Falamos que também poderíamos aproveitar o momento para estudar um pouco! Fariamos um Dia de Estudos! Decidimos que esse momento seria feito no matutino. A professora Íris gostou da ideia e convidou Cravo, professora do trabalho colaborativo do turno vespertino para participar do encontro. Ela aceitou. Estendemos o convite às professoras Tulipa (professora do AEE – matutino), Orquídea (professora do trabalho colaborativo – matutino) e Calêndula (professora da área de deficiência visual – matutino). Todas demonstraram interesse em participar. Conversamos com as pedagogas para solicitar autorização e elas aprovaram. Como todas as professoras atuavam (a nosso ver) no atendimento educacional especializado, sugerimos o estudo do texto “Ação pedagógica e Educação Especial: para além do AEE”, do professor Claudio Roberto Baptista. As professoras gostaram da temática. Assim, nos dias que antecederam a assembleia, solicitamos à pedagoga Azaleia que tirasse cópias do texto para o nosso dia de estudo. Interessada no assunto, ela tirou uma cópia a mais para ler depois. Chegando o dia, assistimos a uma fala da pedagoga Gardênia e, em seguida, direcionamo-nos à sala de recursos, onde seria realizado o estudo. Fizemos uma leitura compartilhada do texto. Passamos a analisar o que seria o atendimento educacional especializado na perspectiva do autor. Durante as leituras, íamos conversando e fazendo reflexões sobre as práticas pedagógicas, a função das professoras especializadas, dos professores regentes e dos estagiários. Discutimos que o atendimento educacional especializado não se resumia às atividades realizadas nas salas de recursos multifuncionais, mas que se constituía em várias

ações que eram promovidas nos diversos espaços-tempos da escola. Pudemos entender, a partir de Baptista (2011, 2013), o sentido do atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial: todas as ações de cunho político e pedagógico que visavam a apoiar a escolarização dos alunos. Assim, planejar, atuar na sala de recursos, colaborar com a classe, confeccionar materiais, atender às famílias, orientar os professores, colaborar com os momentos de formação e Conselhos de Classe são algumas das várias ações que fazem parte do atendimento educacional especializado, na concepção do autor. As professoras, mais uma vez, externaram as suas dificuldades quanto aos momentos de planejamento com os professores regentes e de trabalho conjunto entre eles. Orquídea disse que tudo isso que lemos ela já sabia e que estava cansada de teoria, pois queria pensar na prática. Outra questão abordada pelas professoras do contraturno foram as atividades propostas na sala de recursos. A professora Íris queria inovar. Gostaria de desenvolver um projeto para trabalhar com jogos e brincadeiras. Mostrou ao grupo, então, um rascunho do que ela estava pensando. As outras professoras ficaram animadas. Começamos a conversar e pensar juntas sobre o objetivo do projeto e qual seria a participação das professoras regentes e dos docentes do trabalho colaborativo nesse processo. O grupo avaliava que a ludicidade era importante para as intervenções pedagógicas. Assim, a proposta apresentada podia enriquecer os processos de ensino-aprendizagem. Começamos a pensar no objetivo geral do projeto e na metodologia. Como já eram 11h30min, hora da saída, registramos alguns encaminhamentos: socialização de nossos e-mails para compartilhamento de materiais para leitura; criação de um grupo no aplicativo WhatsApp para otimizar a comunicação; reuniões quinzenais para estudo e trocas de experiências e saberes; continuidade do planejamento do projeto, mesmo que não desse tempo de colocá-lo em prática, naquele ano, já que estávamos em agosto. Por último, fizemos a avaliação do encontro e finalizamos o estudo (DIÁRIO DE CAMPO, 21-8-2019).



Fonte: Arquivos da pesquisadora

2.3 - O TRABALHO PEDAGÓGICO COM A SALA DE AULA COMUM

O trabalho pedagógico com a sala de aula comum, como uma das facetas do atendimento educacional especializado, foi outro movimento construído e vivido com a escola (no decorrer da pesquisa), a partir das aproximações e negociações da pesquisadora com os professores regentes, considerando as demandas trazidas durante os planejamentos individuais. Havia preocupações e perguntas constantes quanto à utilização de metodologias que levassem a resultados de aprendizagem, dizendo os docentes: “O que trabalhar com esse aluno para que ele retenha o conteúdo?”, “Por que ele aprende e, logo depois, esquece?”, “Vai aprovar assim mesmo?”, “Existe um outro tipo de trabalho que pode ser feito?”, “A escola não está preparada para isso”.

A partir desses questionamentos, perguntávamos: o que significa estar preparado para a docência em Educação Especial? Esse sentimento de insuficiência estaria relacionado com as lacunas na formação inicial e/ou continuada ou também com as dificuldades em lidar com aqueles considerados diferentes? Destacamos que esse sentimento acerca das práticas pedagógicas também pairava sobre as professoras especializadas. Meirieu (2002) nos revela que o professor precisa entender que não é conhecedor de tudo, por isso a postura defendida por Freire (1996) de assumir os professores como pesquisadores, pois, segundo o autor, não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino.

Assim, considerando a necessidade de potencializar a atividade pedagógica na classe comum, optamos por investir no trabalho colaborativo, assumindo-o como mais uma possibilidade de realizar o atendimento educacional especializado. Dessa forma, a interação positiva com um grupo de docentes, nos momentos de planejamento na sala dos professores, foi, gradativamente, abrindo espaço para nossa presença na sala de aula comum.

O trabalho colaborativo com o tema “Alimentação saudável” na turma de Augusto – um aluno com deficiência intelectual

Para trabalhar o conteúdo “Alimentação saudável”, a professora do 1º ano R fez a introdução, perguntando aos alunos como era a alimentação deles e quais alimentos consideravam saudáveis e não saudáveis. Depois, pediu que eles abrissem o livro didático para lerem, coletivamente, um texto denominado “Um, dois, feijão com arroz”. A professora fez a readaptação de algumas atividades, pois traziam perguntas extensas. Assim, pediu que os alunos fossem identificando os nomes dos vegetais no texto no decorrer da leitura. À medida que iam identificando, ela escrevia os nomes dos vegetais no quadro para que eles visualizassem melhor e para que ela trabalhasse com eles a construção das palavras. A

estagiária estava presente nesse dia, encontrando-se ao lado de Augusto, para ajudá-lo. Em um determinado momento, ela se retirou da sala e não retornou mais. Indignada, a professora disse: “Já relatei essa situação para as pedagogas. Solicitei a troca da estagiária, mas até o momento não fui atendida”. Ao retornarmos do recreio, a professora escreveu no quadro, com a participação das crianças, uma lista de alimentos saudáveis e outra com alimentos não saudáveis e, em seguida, pediu que eles copiassem no caderno. Buscando colaborar com a realização da atividade, sentamos ao lado de Augusto. Ele apontava para as letras das palavras e nos dizia: “Esse aqui é o 'S' de sapo, 'A' de Augusto, 'D' de dado, 'F' de feijão, 'C' de casa, 'B' de bola e 'I' de igreja”. Augusto fez, corretamente, o cabeçalho com o nome da escola e data, sem precisar olhar no quadro. Apesar de ter a ficha com o seu nome (cada aluno tinha uma), não precisou utilizá-la, escrevendo o seu nome completo sozinho. No entanto, na hora de copiar as listas do quadro, ficou disperso, virando-se toda hora para trás e se levantou várias vezes da carteira, mas, no fim, realizou a tarefa. A professora nos informou que ele estava agitado, porque, segundo o pai do menino, ele havia trocado de medicamento (DIÁRIO DE CAMPO, 26-6-2019).

Mesmo diante dos desafios a serem superados, víamos a contribuição das formações no contexto das práticas pedagógicas. A professora regente queria nos mostrar que sabia trabalhar com Augusto. Desafiava-se. Nas palavras de Meirieu (2002), buscava certa obstinação didática para fazer da sala de aula um lugar de aprendizagem para todos. Para a aula seguinte, a professora pediu aos alunos que levassem frutas para fazer uma salada. Chegado o dia, lavamos todas as frutas, organizamos os alunos em círculo e colocamos as frutas em cima de uma mesa, enfeitada com uma bonita toalha, no centro da sala, e realizamos a atividade, conforme descrito abaixo:

A professora, então, mostrava as frutas para os alunos, perguntava o nome delas e pedia que eles soletrassem. Nesse momento, solicitou a nossa ajuda para que escrevesse os nomes das frutas no quadro. As crianças levaram banana, maçã, manga, goiaba, dentre outras. Frutas, como uva, pera, morango e kiwi, a professora levou. Quando a docente as apresentou, muitas crianças diziam nunca terem comido. Iam provar pela primeira vez. Estavam empolgadas. A professora, então, passava de mesa em mesa para que eles sentissem os aromas das frutas. Pedimos aos alunos que lessem os nomes de todas as frutas escritas no quadro e que escrevessem os nomes no caderno. Augusto acompanhava o ritmo da turma. Enquanto isso, a professora e a estagiária cortavam as frutas. Servimos a salada para as crianças. Terminada a degustação, a professora fez uma brincadeira com a turma. Distribuiu uma bolinha de massinha para modelar para cada um. Os alunos já conheciam a brincadeira. Ela começou a cantar uma música com as crianças, enquanto isso, elas enrolavam a bolinha na mão sem parar. A professora parava a música e pedia uma tarefa que tinha que ser realizada com a utilização da massinha. A professora dizia: “Façam a palavra UVA”. “A palavra gato começa com que letra?”. Os alunos respondiam “g”. “Façam, então, um gatinho”, assim por diante. Dividiu a turma em dois grupos, como se fosse uma gincana. As

crianças estavam muito animadas. Augusto participou de todos os momentos. Em uma ocasião, a professora perguntou: “Laranja começa com que letra?”. As crianças responderam “L”. A professora, então, pedia: “Façam a letra ‘L’ com a massinha”. Atenta às ações de Augusto, ela deu um tempo maior para que ele pudesse concluir a escrita da letra solicitada (DIÁRIO DE CAMPO, 10-7-2019).

O trabalho colaborativo com o tema “Diversidade e Diferença” na turma de Gustavo e Paulo – alunos com transtorno global do desenvolvimento e deficiência intelectual, respectivamente

Um outro momento de ação colaborativa com a classe comum aconteceu no 4º ano X. Elaboramos uma sequência didática com a temática Diversidade e Diferença. Objetivamos trabalhar, por meio de representações afirmativas da literatura, a construção identitária, a valorização da autoestima e o combate ao racismo, reconhecendo a multiplicidade racial como potência. Essa ação aconteceu a partir de uma demanda relatada pela professora em relação a uma situação ocorrida na turma. No plano de trabalho, abarcamos os conteúdos de Língua Portuguesa, História, Geografia e Artes, com a duração de dois dias (o equivalente a 10 aulas de 50 minutos).

Chegado o dia planejado, adentramos a sala e cumprimentamos os alunos. Eles estavam empolgados. A professora Rosa já havia dito que iríamos assumir a turma naquele dia. Enquanto ela arrumava a mesa com os materiais com o apoio do estagiário Lírio, organizávamos os alunos em círculo, sentados no chão, e iniciamos a atividade, conforme abaixo descrita:

Sentados em círculo, conversamos com os alunos sobre o planejamento do dia e o objetivo da aula. Depois, iniciamos a contação da história “Esse é o meu cabelo”. Atentos, os alunos ouviam, sem interrupção. No decorrer da história – para que a narração ficasse mais dinâmica e tivesse a participação dos alunos – pedimos que dissessem (em voz alta) a frase que Mirandinha, a personagem principal, repetia, várias vezes, no final de cada página: “Este é o meu cabelo”. Mirandinha era uma menina empoderada que tinha orgulho da sua cor e amava o seu cabelo, pois podia criar vários penteados que valorizavam o seu volume e textura. Nesse contexto, fomos trabalhando, de forma geral, o conceito de ancestralidade, formação e pluralismo cultural do povo brasileiro trazido no livro (DIÁRIO DE CAMPO, 9-8-2019).

Contação de história “Esse é o meu cabelo”



Fonte: Arquivos da pesquisadora

Os alunos gostaram da história e da personagem Mirandinha. Diziam que ela era bonita, feliz, simpática e inteligente. As meninas logo se identificaram com a história, contando diversos fatos vivenciados por elas como: alisamentos malsucedidos, preconceito, a vergonha de usar o cabelo solto, dentre outros. Em seguida, iniciamos a dinâmica da caixinha de presente. Ainda sentados em roda, apresentamos uma caixa de madeira decorada com um espelho colado no seu interior. Os alunos não sabiam o que havia dentro da caixa. Dissemos que era a imagem de uma pessoa muito especial e importante para todos nós, mas que não podíamos revelar a sua identidade para os colegas. A dinâmica consistia em abrir a caixa e dizer uma característica positiva da pessoa vista na imagem, fechar a caixa e, em seguida, passar para o colega ao lado. Os alunos estavam curiosos e eufóricos para saber de quem se tratava. Alguns alunos – quando abriam a caixa e viam a sua autoimagem – riam sem parar. Outros levavam um susto e tinham dificuldades em se autoelogiar, mas todos conseguiram destacar um adjetivo para si. Quando a caixa chegou para o aluno Gustavo, ele abriu a caixa, sorriu e disse: “Valioso e bonito”. Da mesma maneira, quando a caixa chegou no aluno Pedro, ele disse: “Maravilhoso”. Aliviada, a professora nos confidenciou, no final da dinâmica, que ficou com receio de que os alunos público-alvo da Educação Especial revelassem o que tinha dentro da caixa e “estragassem” a brincadeira, situação que não ocorreu, pois, atentos à história contada e à explicação da dinâmica, eles participaram das atividades propostas, assim como os outros alunos da sala (DIÁRIO DE CAMPO, 9-8-2019).

Momento em que Gustavo e Paulo participavam da dinâmica



Fonte: Arquivos da pesquisadora

A terceira proposta do dia foi realizar atividades em folha xerografada sobre a interpretação da história e atividades de Língua Portuguesa dentro da temática do livro lido, conforme os registros a seguir relatam:

Sentados em círculo, nas suas carteiras, explicamos as atividades e os alunos as realizaram. Gustavo e Paulo fizeram a mesma atividade, no entanto com uma proposta voltada para a alfabetização. Após o recreio, retornamos às tarefas. No final do livro, havia alguns símbolos africanos e os seus significados. Levamos os símbolos impressos para que os alunos pudessem manuseá-los e escolher aqueles que mais gostassem para fazer uma releitura. Eles seriam utilizados, posteriormente, no painel de autorretratos que iríamos fazer. Para finalizar as atividades do dia, entregamos a cada aluno uma folha xerografada, contendo apenas o contorno de uma cabeça para que eles fizessem os seus autorretratos. Essa atividade comporia o painel que iríamos confeccionar de forma coletiva. Assim, utilizando os materiais dispostos em uma mesa, todos os alunos iam realizando a tarefa (DIÁRIO DE CAMPO, 9-8-2019).

Confeção dos autorretratos pelos alunos do 4º X



Fonte: Arquivos da pesquisadora

Segundo dia planejado para dar continuidade à sequência didática

Fomos para a sala de vídeo e mediamos uma aula de História e Geografia, utilizando slides elaborados pela pesquisadora. Iniciamos a aula perguntando aos alunos: “Para que serve a História?”. Falamos sobre o surgimento do homem e dos nossos antepassados africanos. Trouxemos as riquezas, os povos, os idiomas, as personalidades, a diversidade cultural, os esportes e as belezas naturais da África. Ao falar da exploração desse continente pelos europeus, abordamos a localização dos continentes e dos oceanos no mapa-múndi, até chegar ao período da colonização do Brasil pelos portugueses e a escravização do povo africano. Os alunos participavam. Foi combinado que quem quisesse falar teria que levantar a mão e respeitar a fala do colega. No decorrer da conversa, fomos perguntando o que mais tinha chamado a atenção a partir do que tinha sido apresentado. Alguns responderam: “As diversas etnias”, enquanto outros ficaram chocados com os navios negreiros. O aluno Gustavo disse: “O que mais me chamou a atenção foram os diamantes”. Ele se referia às riquezas do continente africano. Já o aluno Paulo, quando indagado, respondeu: “Os piratas”, fazendo menção à exploração europeia na África e no Brasil, com a utilização de embarcações. Trazendo esse debate para os dias atuais, apresentamos aos alunos o clipe da MC Sofia, uma adolescente negra, cantora e compositora brasileira que traz, na música “Menina pretinha”, reflexões acerca da valorização da identidade, combate ao racismo e questiona o fato de quase não haver bonecas negras no mercado. As crianças cantavam e dançavam. Após, apresentamos uma história em vídeo sobre a boneca Abayomi (boneca artesanal, feita por mulheres negras nos navios negreiros, com tecidos rasgados das suas próprias roupas, para oferecer às crianças e jovens e tentar minimizar o sofrimento delas). Retomamos a conversa sobre a escravização do povo africano e as torturas sofridas nos navios negreiros. Terminada a história, entregamos aos alunos uma atividade em folha xerografada, pedindo que identificassem e pintassem os continentes e os oceanos no mapa-múndi e depois fizessem o caça-palavras. Em seguida nos dirigimos para o fundo da sala e, sentados no chão, em círculo, começamos a confeccionar bonecas Abayomi. Assim, terminamos a nossa sequência didática, em que a turma realizou todas as atividades propostas no plano de trabalho com afinco (DIÁRIO DE CAMPO, 14-8-2019).

Aula com slides na sala de vídeo e confecção das bonecas Abayomis



Fonte: Arquivos da pesquisadora



Fonte: Arquivos da pesquisadora

As aulas com o 4º ano X foram bem vistas na escola. As professoras do 4º ano Y e do 4º ano W também solicitaram que trabalhássemos com suas turmas as mesmas atividades. Aceitamos o convite e as produções resultantes da sequência didática realizadas com as três turmas culminaram na exposição das atividades na mostra cultural da escola no final do ano, contexto que nos faz recordar Givigi (2007), quando diz que a pesquisa-ação colaborativo-crítica possibilita que o desejo por novas possibilidades de ação contagie os participantes da pesquisa, ajudando-os a se verem “[...] capazes de produzir e recriar saberes, bem como as condições de formação de um professor autônomo, que busca, no conhecimento qualificado, as possibilidades para renovar e inovar em sua prática educativa” (SANTORO; LISITA, 2004, p.1).

Sequência didática realizada com as turmas dos 4º anos Y e do 4º ano W



Fonte: Arquivos da pesquisadora

3 - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Com o cotidiano da escola, vivenciamos experiências que nos ajudaram a compreender que a concepção de atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial é desafiadora, complexa e possível, apontando melhores condições para os professores mediar os processos de ensino-aprendizagem e para os alunos aprenderem. Não podemos deixar de destacar que tal perspectiva de atendimento é cotidianamente atravessada por situações que ainda desafiam a Educação Especial, como a formação dos professores do ensino comum e da própria modalidade de ensino.

Além disso, precisamos buscar romper com dificuldades para desenvolver ações colaborativas nas escolas e colocar em análise os laudos médicos e práticas de rotulação dos alunos. É importante fortalecer os momentos de planejamento e de acompanhamento do trabalho educativo pelos coordenadores pedagógicos, tensionar os currículos escolares, apostar em práticas de ensino inclusivas e em processos de avaliação formativos para alunos e professores.

Assim, é relevante dizer o quanto as redes de ensino precisam aprofundar os debates sobre o atendimento educacional especializado, pois, muitas vezes, há a compreensão de que ele só se realiza nas salas de recursos multifuncionais, colocando as ações do turno comum (como trabalho colaborativo) como uma ação da Educação Especial, mas não do atendimento educacional especializado. Esse cenário alerta para a necessidade de mais estudos apoiados em metodologias de pesquisa implicadas/engajadas, como a pesquisa-ação colaborativo-crítica, tomando as equipes técnico-pedagógicas das Secretarias de Educação como participantes de estudos para aprofundar o conhecimento sobre a implementação de políticas que abordem o atendimento educacional especializado de forma ampla em ações e possibilidades.

O atendimento educacional especializado, quando rompe paredes e práticas convencionais desenvolvidas com os alunos, evidencia a importância das redes de apoio e enfatiza que a classe comum pode se configurar em um espaço de encontros de sujeitos, afetos, desejos, trocas e muitas aprendizagens. Como diz Santos (2008), alternativas existem, precisamos articulá-las de outras maneiras para que elas venham a ganhar outras tonicidades e usos contra-hegemônicos dentro da sociedade que constituímos e nos constituímos. Assim, o atendimento educacional especializado é aqui assumido como um conjunto de ações pedagógicas que podem ser planejadas/vividas pelas escolas para que os professores se sintam mais apoiados em mediar a aprendizagem de alunos que requerem atenções diferenciadas. Por isso, esses serviços devem estar em todas as ações escolares, nunca se resumindo em espaços-tempos e atividades limitadas.

Esperamos que este material informativo contagie outros profissionais da Educação e

implique seus modos de compreender e trabalhar com o atendimento educacional especializado, desafiando-os a investigar as plurais facetas desses serviços, uma inesgotável fonte de produção de novos conhecimentos.

Eu vou ser bem sincera, eu tinha essa visão de que a criança especial tinha que ser atendida pelo AEE e ponto. Mas, depois das formações na escola, meu pensamento mudou. A criança tem que estar inserida no grupo e fazer o contraturno. Eu acho que o AEE é para ajudar, é uma troca. A gente [professoras regente e especializada] pode sentar, conversar e fazer esse encaixe. O AEE deve atuar junto com o professor regente. O aluno é nosso. Não é só meu ou só dela. Nós temos que pensar juntas. Eu acho que a pesquisa colaborou muito com a escola. Você [pesquisadora] é muito generosa, você está sempre disposta a sentar e dialogar. Então eu acho que você trouxe um novo olhar não só para mim, mas também para o grupo. Mas tem gente que ainda tem muita resistência, porque tem esse olhar de que o AEE tem que ser na sala de recursos ou na Apae, que o lugar da criança especial não é aqui. E é aqui! Então eu acho que você trouxe esse olhar, você possibilitou essa reflexão. É claro que é de cada um, é individual, mas penso que esse debate, o fato de você estar sempre aqui, a gente pensando, a gente conversando, eu acho que isso mexeu com o grupo, para que as pessoas começassem a pensar diferente. Eu acho que foi muito positivo (GIRASSOL – PROFESSORA REGENTE).

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Educação para todos: torná-la realidade. In: AINSCOW, Mel; PORTER, Gordon; WANG, Margaret (ed.). Caminhos para as escolas inclusivas: desenvolvimento curricular na educação básica. Lisboa: IIE/Ministério da Educação, 1997. p. 11-31.

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.

BAPTISTA, Claudio 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, n. 1, maio/ago. 2011.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação Pedagógica e educação Especial: Para além do AEE. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Estabelece as Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado da Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dez. 1996. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, 6., 2011, Nova Almeida. Anais [...]. Nova Almeida: Snpee, 2011. v. 1, p. 1-17, 1 CD-ROM.

McLAREN, Peter. Multiculturalismo crítico. São Paulo: Cortez, 2000.

MEIRIEU, Philippe. A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de recomeçar. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, Portugal, n. 80, p. 11-43, mar. 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Epistemologias do sul. São Paulo: Cortez, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO (PPGMPE)

PAULO SÉRGIO DE PAULA VARGAS

Reitor

RONEY PIGNATON DA SILVA

Vice-Reitor

VALDEMAR LACERDA JÚNIOR

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

ROGÉRIO DRAGO

Diretor do Centro de Educação

ALEXANDRO BRAGA VIEIRA

Coordenador do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação

RENATA DUARTE SIMÕES

Coordenadora Adjunta do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação