



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA**

**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU***

**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**ALINE QUINTANA GONÇALVES**

**GESTÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE  
MUNICIPAL DE BAGÉ NA CONSTRUÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR**

Jaguarão

2014

**ALINE QUINTANA GONÇALVES**

**GESTÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE  
MUNICIPAL DE BAGÉ NA CONSTRUÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR  
RELATÓRIO CRITICO-REFLEXIVO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao programa de Pós-Graduação Stricto sensu em Educação – PPGEdo Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.  
Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Francéli Brizolla

Jaguarão

2014

Gonçalves, Aline Quintana.

Gestão do Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Bagé na Construção da Inclusão Escolar/ Aline Quintana Gonçalves. 16/08/2014.

112 f. + Apêndices

Relatório- Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão, 16/08/2014.

Orientadora: Profª Drª Francéli Brizolla

1. Atendimento Educacional Especializado; 2. Educação Inclusiva; 3. Formação Continuada.

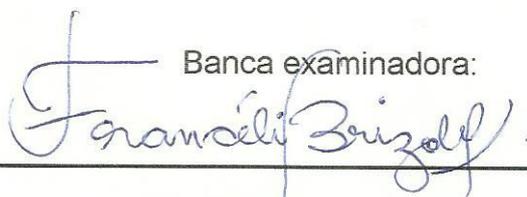
**ALINE QUINTANA GONÇALVES**

**GESTÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE  
MUNICIPAL DE BAGÉ NA CONSTRUÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao programa de Pós-  
Graduação Stricto sensu em Educação –  
PPGEdu Mestrado Profissional em  
Educação da Universidade Federal do  
Pampa, como requisito parcial para obtenção  
do Título de Mestre em Educação.  
Área de concentração: Educação

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 16 de agosto de 2014.

Banca examinadora:



---

Profª Drª. Francéli Brizolla

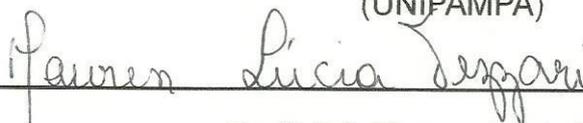
(UNIPAMPA)



---

Profª. Drª. Elena Maria Billig Mello

(UNIPAMPA)



---

Profª. Drª. Mauren Lúcia Tezzari

Dedicatória:

Ao meu esposo André Borba, companheiro, atencioso que esteve sempre ao meu lado, ouvindo, acompanhando, incentivando e dando suporte para seguir em frente...

Aos meus queridos pais, Washington e Rozane, que me ensinaram o valor do trabalho, do estudo, que foram exemplos e referências de caráter, honestidade e persistência.

## **AGRADECIMENTOS**

A Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Francéli Brizolla, pelo apoio, orientação, “parceria” na construção e realização desta intervenção e Relatório Crítico- Reflexivo e principalmente pela disponibilidade e atenção dispendida a qualquer dia e horário;

A Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Elena Maria Billig Mello e a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mauren Lúcia Tezzari pelas valorosas contribuições mediante a banca de qualificação do projeto de intervenção, as quais contribuíram para avanços e melhorias significativas no trabalho;

As professoras Suzana Schwartz e Cristina Boéssio, pela escuta, pelos diálogos e debates, ensinamentos e importantes orientações quanto ao percurso metodológico da intervenção;

Aos colegas da LP1, Fernanda, Eduardo, Simone e Eliziane pelos risos, apoio, partilha de conhecimentos, amizade e parceria na construção deste trabalho;

A colega Gisiane, pela acolhida várias vezes em sua casa, pelo carinho e disponibilidade;

As queridas colegas, amigas e companheiras de longa data, Valéria e Susana que sempre estiveram ao meu lado, apoiando, auxiliando, nas viagens, na intervenção e na construção deste trabalho;

As colegas professoras do AEE da rede que participaram e contribuíram nesta intervenção;

Aos queridos colegas da Escola Arideu que participaram e dispuseram-se a ajudar nesta construção, tornando possível a realização desta intervenção;

A uma amiga querida de muitos anos a Andréia Quadros Rosa que esteve ao meu lado nos momentos difíceis apoiando e incentivando para que não desistisse e pudesse concluir este estudo.



"Nossa vida é um costurar constante... É um indo e vindo, para alinhar situações, medir proporções com olhar absoluto, muitas vezes. É pespontar atitudes, para ter resultados seguros. É usar de retalhos de coisas passadas, mas que muito ainda servem para unir velhos desejos a possíveis realizações. É reforçar algumas opiniões, forrando com determinação, garra e coragem. Definitivamente... a vida é um atelier, onde devemos exprimir dons e talentos, aliados, sempre, à humildade de ouvir o que outros tem a dizer. E assim, de forma mansa, mas decidida, definir o que, de fato, nos propusemos a fazer."

Marília Ferreira de Oliveira

## RESUMO

Este Relatório Crítico-reflexivo é a explicitação de um processo de estudos e ações de intervenção realizado no Curso de Mestrado Profissional em Educação na Universidade Federal do Pampa (PPGEdu/UNIPAMPA) que teve como objetivo “tecer” ideias sobre a Gestão do Atendimento Educacional Especializado para a efetivação de uma proposta inclusiva de educação, mediante reflexões e aprendizagens. Para tanto, o olhar direcionou-se à rede municipal de educação de Bagé, sob um recorte deste contexto que corresponde ao espaço de trabalho e atuação desta professora na *Escola Professor Manoel Arideu Monteiro* (campo 1) e o *grupo de professores do AEE* da referida rede (campo 2). Metodologicamente, este trabalho concretizou-se sob a forma de intervenção a qual planejou para cada campo de estudo distintas ações e atividades com foco na temática escolhida – análise crítico-reflexiva do papel do AEE na construção da educação inclusiva neste município as quais, por sua vez, incidiram na proposição de momentos de planejamento, estudo e reflexão abrangendo os diferentes segmentos - alunos, gestores e professores (ensino comum e AEE). No campo 1, a intervenção concretizou-se em cinco encontros coletivos traduzidos nas ações com grupos de estudos, durante o ano de 2013, assim como em encontros mensais individuais, compreendidos no segundo semestre do referido ano. Já para o campo 2 foram realizados três encontros, compreendendo também o segundo semestre do corrente mesmo ano. A intervenção utilizou como fonte de registro das práticas a técnica de “diários reflexivos” e assentou-se na pesquisa qualitativa de caráter ação-reflexão-ação, pela qual se estabeleceu o movimento de ações, aprendizagens e, simultaneamente, avaliação. A partir destes registros reflexivos e fidedignos aos contextos de estudo, elencou-se temas centrais que foram considerados as categorias de análise de toda a intervenção, os quais foram estruturados numa tríade analítica: Formação Continuada - Gestão do AEE – AEE. Como recurso de sistematização e apresentação do trabalho realizado neste Relatório Crítico-reflexivo, optou-se pela forma metodológica de Portfólio, ferramenta capaz de estabelecer relações entre as etapas compreendidas neste estudo de forma aprofundada e complexa possibilitando significativas aprendizagens. A partir desta intervenção, enquanto construto e aprendizagem, constata-se que na rede municipal de Bagé, sob o olhar produzido pelos campos aqui trabalhados, apesar de ser considerada uma rede com condições estruturais, físicas e humanas favoráveis à implementação da inclusão escolar há quase uma década, é latente a necessidade de ressignificar os elementos centrais desta política tais como o AEE, o ensino comum e a formação continuada dos profissionais. Também ganhou corporeidade a hipótese apontada na literatura de que o AEE deve ser um serviço articulado aos demais serviços e segmentos do ensino comum, num processo de colaboração, a fim de que o mesmo tenha efeitos concretos na prática pedagógica diária da política de educação inclusiva, ofertada aos alunos com deficiência. Sem esta estratégia e integração do AEE ao currículo e gestão da escola, não ultrapassa a condição de apenas mais um serviço ofertado pela rede municipal, dentre outros, sem garantias de que sua presença seja potencializadora, de fato, da tão propalada construção da “escola para todos”.

Palavras-Chaves: Atendimento Educacional Especializado, Educação inclusiva e Formação Continuada.

## RESUMEN

Este reporte crítico-reflexivo es la explicitación de un proceso de estudios y acciones de intervención realizado en la Maestría Profesional en Educación en la Universidad Federal del Pampa (PPGEdu/UNIPAMPA) que tuvo como objetivo, “tecer” ideas sobre la Gestión del Atendimento Educacional Especializado para la efectivación de una propuesta inclusiva de educación, adelante de reflexiones y aprendizajes. Para tanto, la mirada fue a la red municipal de educación de Bagé, sob un recorte de este contexto que corresponde al espacio de trabajo y actuación de esta professora en la Escuela Professor Arideu Monteiro (campo 1) y el grupo de profesores del Atendimento Educacional Especializado – AEE de la misma red (campo 2). Metodologicamente, este trabajo he se concretizado como una intervención planeada para cada campo de estudio con distintas acciones y actividades con el foco en la temática elegida – análisis crítico-reflexiva del papel do AEE (Atendimento Educacional Especializado) en la construcción de la educación inclusiva en este município, las cuales, por su vez, sucederan en momentos de planeamiento, estudio y reflexión em distintos segmentos – alumnos, gestores y professores (ensino común y AEE). En el campo 1, la intervención he se concretizado en cinco encuentros colectivos traduzidos en acciones con grupos de estudios, durante el año de 2013, así como en encuentros mensales individuales, comprendidos em el segundo semestre del referido año. En el campo 2 fueron realizados tres encuentros, comprendiendo también el segundo semestre del mismo año. La intervención utilizó como fuente de registro de las prácticas la técnica de diários reflexivos y asentó en la pesquisa calitativa de carácter acción – reflexión – acción, por la cual se estableció um movimiento de acciones, aprendizajes y, simultaneamente, evaluación. A partir de estes registros reflexivos y fidedignos a los contextos de estúdios, fueron elegidos temas centrales que fueron considerados como categorías de análisis de la intervención, los cuales fueron estructurados em una tríade de analítica: Formación Continuada – Gestión de AEE. Como recurso de sistematización y presentación del trabajo realizado em este Relatório Crítico-reflexivo, la forma metodológica elegida fue el Portfólio, herramienta capaz de establecer relaciones entre las etapas comprendidas en un estudio de manera profundizada y compleja posibilitando significativas aprendizajes. A partir de esta intervención, en cuanto es constatado que en la red municipal de Bagé, sob la mirada produzida por los campos aqui trabajados, a pesar de ser considerada una red com condiciones estruturales, físicas y humanas favorables a la implementación de la inclusión escolar, há mucho tempo, es latente la necesidad de resignificar los elementos centrales de esta política, tales como AEE, ensino común y formación continuada de los profesionales. También ganó corporeidade el hipótesis de que el AEE debe ser un servicio articulado a los otros servicios y segmentos del ensino común, en un proceso de colaboración, a fin de que el mismo tenga efectos concretos en la práctica pedagógica diaria de la política de educación inclusiva, ofertada a los alumnos con deficiência. Sin esta estratégia e interacción del AEE al currículo ofertado en la red municipal, dentre otros, sin garantías de que su presencia sea potencializadora, de facto, de tan propalada construcción de escuela para todos.

Palabras Claves: Atendimento Educacional Especializado, Educación Inclusiva y Formación Continuada.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Esquema A: Demonstrativo dos objetivos pressupostos à Intervenção.....	36
FIGURA 2 - Esquema B: Demonstrativo dos objetivos redimensionados à Intervenção.....	37
FIGURA 3 - Esquema A: Demonstrativo das ações previstas à Intervenção .....	38
FIGURA 4 - Esquema B: Demonstrativo das ações remodeladas à Intervenção.....	39
FIGURA 5 – Gráfico dos Participantes do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.....	56
FIGURA 6 – Gráfico das Instituições Participantes do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.....	57
FIGURA 7 – Gráfico do Número de Salas de Recursos.....	67

## **LISTA DESIGLAS**

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE- Associação de Pais dos Excepcionais

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

EMEI- Escola Municipal de Educação Infantil

EMEF- Escola Municipal de Ensino Fundamental

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação e Cultura

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SMED – Secretaria Municipal de Educação

SRM- Sala de Recursos Multifuncionais

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

## SUMÁRIO

<b>1. ABRINDO A CAIXA DE COSTURAS .....</b>	<b>14</b>
<b>1.1 JUSTIFICATIVA DA INTERVENÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2. LINHAS E RETALHOS DA COSTURA .....</b>	<b>19</b>
<b>2.1 PERCURSO HISTÓRICO DE CONSTITUIÇÃO DOS CAMINHOS E TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO RUMO À INCLUSÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>2.2 ORDENAMENTO NORMATIVO-LEGAL DA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NACIONAL E INTERNACIONAL (DOCUMENTOS E ENCONTROS QUE INFLUENCIARAM A POLÍTICA BRASILEIRA) E O ALINHAMENTO COM A PERSPECTIVA INCLUSIVA .....</b>	<b>20</b>
<b>2.3 HISTÓRIA E CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE BAGÉ: A GESTÃO DA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA VIA AEE .....</b>	<b>22</b>
<b>2.4 Os CONTEXTOS DA INTERVENÇÃO .....</b>	<b>26</b>
2.4.1 ESCOLA DE ATUAÇÃO PROFESSOR MANOEL ARIDEU MONTEIRO.....	26
2.4.2 GRUPO DAS PROFESSORAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) .....	28
<b>3. OS PONTOS: EXPOSIÇÃO DA ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO RELATÓRIO CRÍTICO-REFLEXIVO SOB FORMA DE PORTFÓLIO .....</b>	<b>31</b>
<b>4. ALINHAVOS DA TESSITURA: PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO .....</b>	<b>35</b>
4.1 “RELEITURA” DO PLANO DE INTERVENÇÃO.....	35
4.2 “DESCRIÇÃO” ANALÍTICO-REFLEXIVA .....	44
<b>5. ATANDO E SOLTANDO NÓS: O AEE E SUAS INFLUENCIAS NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INLCUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE BAGÉ .</b>	<b>50</b>
<b>6. ARREMATES: REFLEXÕES SOBRE O APREENDIDO E SOBRE O POR CONSTRUIR E APRENDER.....</b>	<b>94</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>102</b>

<b>APÊNDICES .....</b>	<b>113</b>
<b>APÊNDICE A - DIÁRIO REFLEXIVO DAS AÇÕES DA INTERVENÇÃO .....</b>	<b>113</b>
<b>APÊNDICE B - DOCUMENTOS UTILIZADOS NA INTERVENÇÃO.....</b>	<b>183</b>

## **1. ABRINDO A CAIXA DE COSTURAS**

### **1.1 Justificativa da Intervenção**

Este estudo buscou, por meio da ação-reflexão-ação, pelo olhar, pela escuta sensível, pelas vivências, pela relação dialógica na rota do aprender e construir, refletir sobre a Gestão do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Rede Municipal de Bagé e sua implicação na construção da Inclusão Escolar.

Para tanto, imergiu-se no contexto de atuação desta mestranda - a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Manoel Arideu Monteiro - e no grupo de professores do AEE que atuam nesta rede. Esta imersão reflexiva me possibilitou - personificada de forma multifacetada como aluna do Programa de Pós-Graduação do Curso de Mestrado em Educação, como professora do AEE e, outrora, como membro da Equipe Técnica do Setor de Educação Inclusiva da SMED e Gestora da Educação Inclusiva - significativas aprendizagens, as quais foram capazes de desvelar elementos importantes e decisivos no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, confirmar hipóteses anunciadas já no projeto de intervenção e, ainda, oportunizar novas indagações, questionamentos e outras necessidades que tornam este trabalho apenas a etapa inicial de uma trajetória que pressupõe processo, continuidade e jamais a pretensão de ser algo finalizado, pronto e acabado.

Entretanto, todo este movimento permeado da aprendizagem não se esgota em um único ator, pelo contrário, os contextos de intervenção e, portanto, os atores neles presentes foram contagiados e envolvidos, uma vez que fizeram parte de todo o processo e acompanharam-no junto e, assim como aconteceu comigo, nesta caminhada também modificaram-se enquanto pessoas e profissionais; estas mudanças foram traduzidas em práticas pedagógicas mais inclusivas, em reflexões a respeito da escola como um todo, abrangendo elementos fundamentais como aprendizagem, metodologia, currículo, avaliação, ou seja, nesta intervenção, neste espetáculo coletivo, todos os atores e personagens foram protagonistas e aparecem, interferem e modificam a cena, constituindo-se enquanto partícipes ativos e

reflexivos na construção deste processo.

Sob esta lógica, Jesus (2005) nos propõe que a natureza colaborativa coloca os atores envolvidos no processo de intervenção no lugar de sujeitos “encarnados” e construtores do conhecimento, por estarem intrinsecamente incorporados e envolvidos nos caminhos da intervenção, uma vez que este movimento busca interlocução com os desejos de aprender destes sujeitos.

A trajetória e as experiências profissionais vividas e construídas até então, mobilizaram e motivaram este estudo, e mais; diria que também se constituiu enquanto alicerce e fundamento para as ações interventivas realizadas e, por esta razão, faço um exercício inicial para rememorar estes passos dados.

A minha história profissional no município de Bagé tem início no ano de 2006. Por meio de concurso público me torno professora da rede municipal de educação. Já com as intenções de estudo e preocupações delineadas desde a graduação, nos primeiros passos desta carreira recebo a oportunidade de colaborar na implementação da política de educação inclusiva no município e, ao longo desta trajetória, múltiplas atuações são facilitadas.

Assim, nestes espaços tracei rotas distintas e pude ser partícipe de momentos importantes e que não fazem só parte da história vivida por esta rede no que diz respeito à inclusão, mas definem rumos da implementação desta política. Estes se traduzem, principalmente, na adesão do município ao Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (MEC/SEESP, 2008); elaboração do Plano Municipal de Educação, como membro do grupo de trabalho da Comissão Temática: Educação Especial (2008); na elaboração, organização e execução de formações continuadas tanto com vinculação ao Programa referido acima como às formações promovidas pela própria Secretaria Municipal de Educação (2008-2012), local em que atuei por quatro anos de intenso trabalho como gestora da política de educação inclusiva na Secretaria Municipal de Educação.

Ao traçar estes caminhos, pude acompanhar esta rede no seu processo de estruturação, ou seja, na configuração que hoje, esta representada em 42 salas de recursos, para um total de 60 escolas (36 escolas de Ensino Fundamental, 20 escolas de Educação Infantil e 4 escolas do Campo); 17 professores concursados para atuação no espaço de AEE, de um total de 35 professores; e, ainda, outros profissionais implicados diretamente com a política de inclusão escolar, como

Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais e aproximadamente 50 profissionais tutores para atuação junto aos alunos com deficiência em sala de aula, bem como, o crescente número de alunos com deficiência matriculados na rede que, segundo dados do Censo Escolar, contabilizam 535 alunos. Entretanto, no meu período de gestora estes números nos “sinalizavam” que, efetivamente, estávamos caminhando em busca da inclusão escolar, porém quando chego à escola e os relaciono ao contexto vivido, percebo que eles não dizem sobre aquela escola, e outras tantas, e mais, percebo que eles não conseguem responder as indagações que emergem.

Desta forma, esta intervenção surge em um momento de questionamento sobre os caminhos trilhados, sobre os efeitos destas opções para com a prática no chão da escola, ou seja, daquilo que parecia real, factível, concreto, mas que nem sempre se materializa na escola, um abismo entre as percepções e concepções construídas enquanto gestora e hoje professora do AEE, e a partir desta, aos meus olhos, primeiramente, uma visível contradição; disso surge a necessidade de estudar, pensar e refletir sobre os processos e caminhos trilhados na aceção da desejada e sonhada inclusão.

Quando cheguei à escola de atuação e campo deste estudo proposto, a Escola Arideu, a primeira sensação foi a de estar iniciando naquele momento o processo de inclusão, uma vez que me deparei com um AEE desorganizado, gestores ansiosos e preocupados com a inclusão, alunos passeando nos corredores da escola, professores extremamente perdidos e sem saber o que fazer, ou seja, uma escola pedindo socorro.

Contudo, ao olhar este recorte de uma política de inclusão escolar da rede, portanto, constituído enquanto elemento e extensão desta, indago o que realmente o AEE representa nesta construção? E os demais atores, gestão, professores do ensino comum, qual a participação deles, neste processo? Estas indagações e também revelações mobilizam a necessidade de olhar a fundo esta rede, esta escola, compreender os processos, visitar a história, problematizar e tencionar estes elementos na escola, com os professores, gestores, enfim todos os segmentos e buscar entender nos meandros desta trajetória o que delineou tais caminhos e buscar junto a outros colegas professores do AEE, enquanto grupo de serviço e estudo, reflexões na tentativa de responder a estas indagações e/ou construir outras que nos permitam enxergar este processo com lentes respaldadas no princípio

inclusivo.

Logo, estas mesmas indagações sustentaram-se a partir das reflexões proporcionadas mediante o desenvolvimento das intervenções, as quais problematizaram e aprofundaram estas questões no universo da escola e dos professores do AEE com base na hipótese inicial que se apresentou como problemática geradora desta intervenção: o atual formato do Atendimento Educacional Especializado ofertado e desenvolvido na rede municipal de educação de Bagé tem sido gestado, implementado e concretizado de acordo com o princípio da “Educação Inclusiva”?

Seguindo esta lógica, a intervenção buscou assentar esta discussão nestes contextos e, para isto, foram oportunizadas ações em cada um dos campos; aos professores do AEE da rede, em três momentos com enfoques de discussão distintos; já ao campo condizente à escola de atuação, foram seis momentos compreendendo professores do ensino comum, gestão e alunos com deficiência, nos quais foram realizadas diferentes ações que também enfatizaram aspectos diferenciados.

A intervenção, compreendida nas ações, atividades e atores envolvidos, propôs uma reflexão aprofundada da relação existente entre gestão do atendimento educacional especializado e inclusão escolar, ou seja, as contribuições ou não deste serviço para atendimento ao princípio inclusivo. Neste processo emergiram três grandes eixos que foram compostos numa “tríade”, onde se enfoca, reflete-se e estabelece-se análise a partir dos conceitos de “Formação Continuada, Atendimento Educacional Especializado e Gestão do Atendimento Educacional Especializado”, analisando estes elementos no contexto “glocal” (Brizolla, 2006), onde o Global refere-se ao contexto da rede e o Local à escola de atuação e o grupo de professores do AEE.

Esta análise, portanto, estabelece relações com ambos os contextos e baseia-se na emergência de situações e falas dos envolvidos em interlocução com a teoria seguida de análise crítica e reflexiva, estabelecendo conexões com os elementos centrais postulados acima. Estas reflexões tiveram como referência os estudos e as teorias dos estudiosos, pesquisadores que fundamentaram e endossaram as discussões a cerca da temática “Educação Inclusiva”, tais como Baptista, Jesus, Garcia, Prieto, Miranda, Beyer, Brizolla, Mantoan, dentre outros que também,

significativamente, fizeram parte deste estudo de forma a qualificá-lo.

Para realizar estas reflexões e “mergulhar” na intervenção, ratificando o que foi exposto, tornou-se necessário revisitar a história, a fim de entender como o paradigma inclusivo se instala e se consolida, o ordenamento legal que legitima esta concepção e subjaz esta prática e trazer estes princípios para o diálogo com os contextos que correspondem à rede municipal de educação de Bagé e a Escola Arideu.

Todavia, para além do compromisso enquanto educadora, pesquisadora e discente deste Curso de Mestrado, a intervenção é impulsionada e instigada por um compromisso com a profissão, com o ‘ser professor’, com o ‘fazer pedagógico’, com o aluno, a pessoa, com a escola, com a educação uma vez que, fazer inclusão, ou enraizar e impregnar este conceito e fundamentalmente esta prática nos cotidianos de nossas “vidas”, enquanto pessoas e profissionais estamos para além de qualificar as aprendizagens, apostando em uma sociedade que acolhe, respeita, valoriza, o ser “humano”, ou seja, nos pilares da democracia, solidariedade, justiça e equidade, que caminha para não mais excluir ou segregar. Sem dúvida, esta é a razão pela qual os esforços dispensados dia a dia não são fadáveis, mas energia e alimento para romper barreiras e alcançar os objetivos propostos.

Desta forma, a intervenção surge como possibilidade de retomada, mudança e acalenta as discussões em uma rede e principalmente um grupo de professores (AEE) e um grupo de profissionais da escola (gestores, professores ensino comum) que estavam em processo de “dormência”. Nesta perceptiva, este estudo ao longo de sua tessitura se propõe e se justifica pela necessidade real e emergente de assentar estas discussões e reflexões de maneira a apontar possíveis “cursos” e trajetos para a tão almejada inclusão, comprometendo-se em contribuir para que a escola seja vista e concebida como um espaço para todos por excelência, conforme afirma Meireu:

Abrir a Escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental [...]. 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 (2005, p. 44).

## **2. LINHAS E RETALHOS DA COSTURA**

### **2.1 Percurso histórico de constituição dos caminhos e trajetórias da educação rumo à inclusão**

Ao longo da história, as pessoas com deficiência foram concebidas e/ou narradas a partir de diferentes concepções; por isso, torna-se relevante discutir um pequeno constructo histórico apontando de forma objetiva e sucinta elementos significativos que possibilita compreender os caminhos e/ou trajetórias percorridas e, fundamentalmente, as experiências no Brasil na caminhada rumo a uma educação inclusiva.

Desta forma, muitos foram os avanços alcançados nas lutas travadas no combate à exclusão, no que tange a concepções, políticas e práticas, onde as pessoas com deficiência foram sendo compreendidas de diferentes formas com decorrentes serviços que lhes foram sendo propiciados.

A luz da teoria de autores como Mazzota (2001), Januzzi (2004), Mantoan (1997; 2006), Dorziat (1999), Beyer (2009), muitas iniciativas ocorrem com o objetivo de institucionalizar estas pessoas, na tentativa de normalizá-las ou aproximá-las o máximo possível das pessoas que supostamente estariam no padrão de normalidade; para isto grandes centros foram criados, tal como o Imperial Instituto de Meninos Cegos (hoje denominado Instituto Benjamin Constant – IBC, RJ) e o Imperial Instituto de Surdos-Mudos (denominado hoje como Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, RJ).

A partir da década de 60, outro paradigma anuncia-se: o “paradigma da integração”, o qual avança timidamente na concepção de atendimento às pessoas com deficiência apontando para o entendimento de que a pessoa com deficiência necessita preparar-se ou ser preparada, tanto quanto possível, aproximando-se dos padrões e normas sociais vigentes, para que então pudessem usufruir de condições de vida mais comuns ou normais, tendo acesso a bens e serviços oferecidos à maioria da população. Nesta perspectiva, na década de 80 as pessoas com

deficiência transitaram entre escolas especiais, classes especiais em escolas regulares e até salas de recursos, pois se entende que o indivíduo necessita estar “apto” para se inserir no ensino regular, onde se compreende que “(...) a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências” (MANTOAN, 2006, p. 23).

Como contraponto e movimento histórico, na mesma década, por meio da nossa Carta Magna - Constituição Federal de 1988, pela primeira vez na história nacional estabelece-se a educação como direito de todos, de forma inalienável. Mediante este marco legal e influências provocadas por encontros internacionais, a partir da década de 90 os caminhos rumo à educação inclusiva começam a ser trilhados no âmbito das políticas públicas.

## **2.2 Ordenamento normativo-legal da modalidade de Educação Especial nacional e internacional (documentos e encontros que influenciaram a política brasileira) e o alinhamento com a perspectiva inclusiva**

Os primeiros passos, portanto, de organização da educação nacional em busca de uma proposta de Educação que seja inclusiva por “princípio” estão identificados na Constituição Federal (1988) – encaminhando vários dispositivos legais e jurídicos posteriores que ratificam a garantia do acesso e permanência de todos os alunos na escola.

Na leitura da Constituição Federal, pode-se depreender no seu teor a referência para uma Educação Inclusiva, uma educação para “todos”, em vários artigos e incisos<sup>1</sup>, nos quais se aponta e legitima-se o direito à educação, à cidadania, à igualdade de condições, portanto, a qualidade de vida.

Na sequência pode-se destacar a Lei 9394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual dedica um capítulo à educação especial já com “enfoques” inclusivos; no artigo 59 pontua sobre aspectos como currículos, métodos, recursos e organizações específicas para o atendimento as suas especificidades, bem como, percebe-se nos artigos 24 e 37, determinações a cerca do avanço destes alunos nos cursos e séries e sobre as oportunidades educacionais condizentes com as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho.

---

<sup>1</sup> Constituição Federal (1988), Art. 3º, inciso IV; Art. 205; Art. 206, inciso I e Art. 208.

Na continuidade, esta década também é marcada pelo surgimento de documentos orientadores importantes tanto para a discussão quanto para a implementação da legislação; destaca-se, neste sentido, a Resolução CNE/CEB n. 02, de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica. Esta preconiza e estabelece o atendimento aos alunos com deficiência desde a educação infantil, assegurando todo e qualquer serviço necessário de educação especial, sempre que se perceba a necessidade mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, bem como, pressupõe o atendimento aos alunos com deficiência, no ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica, regulamentando que as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover, na organização de suas classes comuns todos os elementos essenciais para a implementação de uma escola inclusiva.

Sob esta lógica de evolução política, no ano de 2008 um importante marco normativo é instituído no Brasil, qual seja, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esta Política é atualmente o principal instrumento para a organização do trabalho desenvolvido com vistas à inclusão escolar. O referido documento conceitua, esclarece e pontua sobre a modalidade da educação especial no atendimento do princípio inclusivo, bem como, define o público beneficiado deste serviço – alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A política anuncia objetivos, garante ações, assegura direito, esclarece e nomeia as funções e atribuições tanto do serviço quanto do profissional que atua no AEE, ou seja, constitui-se enquanto normativas e subsídios importantes que fundamentam a implementação de uma proposta de educação inclusiva<sup>2</sup> (BRASIL, 2008, p. 19).

Com o impulso dado pela nova Política, surgem as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica, regulamentada primeiramente pelo do Decreto 6.571, de 18 de setembro de 2008 e, posteriormente, pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de

---

<sup>2</sup> A **Política Nacional da Educação Especial na perspectiva Inclusiva** (2008) propõe, em síntese: o acesso, a participação e aprendizagem dos alunos que constituem o público alvo, orientando os sistemas de ensino para a promoção de respostas às necessidades dos sujeitos garantindo-lhes, nos seguintes elementos: Transversalidade da Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado; Continuidade dos estudos aos níveis mais elevados de ensino; Formação de Professores para atuação na perspectiva da inclusão escolar; Participação da Família e da Comunidade; Acessibilidade (estrutura física, códigos e linguagens e conhecimento); Articulação Intersetorial na Implementação das Políticas Públicas e apoios específicos como Língua Brasileira de Sinais e Sistema Braille.

2011. Estes documentos dispõem sobre o público alvo, financiamento e matrícula, institucionalização do AEE por meio do Projeto Político Pedagógico e necessidades quanto à formação, funções e atribuições do professor para atuação no Atendimento Educacional Especializado.

Consideramos fundamental salientar documentos e encontros internacionais que estiveram como pano de “fundo” dos avanços na política brasileira, que indubitavelmente contribuíram para os debates travados e regulamentados como expressão de uma discussão ampliada e globalizada da perspectiva da inclusão na educação. Sendo assim, sequencialmente destaca-se a Convenção de Guatemala (1999); a Declaração de Salamanca (1994); e, por último, o qual cabe ênfase, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2007), da qual o Brasil é signatário com a incorporação da Convenção na legislação brasileira como Emenda Constitucional (Decretos nº 186/2008 e nº 6.949/2009), que estabelece que os Estados-Parte devem assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão.

Nesta perspectiva histórica e legal faz-se necessário localizar o município de Bagé e a Escola Professor Manoel Arideu Monteiro, neste panorama, compreendidos enquanto agentes constituintes desta história e contextos que traduzem o lócus da intervenção a qual se propôs este estudo.

### **2.3 História e contexto da inclusão escolar no município de Bagé: a gestão da modalidade de Educação Especial na perspectiva inclusiva via AEE**

Considerando o exposto até o momento, passo a contextualizar a rede municipal de educação de Bagé, espaço no qual se constituiu a intervenção, buscando estabelecer relações da discussão nacional e internacional, no sentido de refazer o caminho ponderado na perspectiva global, porém, que afeta, convive e compartilha com o plano local.

No município de Bagé, em termos de registros históricos, pode-se assegurar que os primeiros passos frente a este desafio da “escola inclusiva” são atravessados pelos movimentos que estavam emergindo no âmbito nacional (final dos anos 90). Neste cenário o grande destaque é o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (MEC/SEESP), o qual interfere na rede municipal de educação no que

diz respeito aos serviços destinados à Educação Especial, conforme Sasaki (1999), “como um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade” (p. 42). Nesta perspectiva, a educação inclusiva inseriu-se na política ampliada da inclusão social, constituindo-se como uma importante ferramenta na luta pela democracia, pelo direito à diferença e pela igualdade de oportunidade para todos.

Buscando historicizar os caminhos percorridos por esta rede, ressalta-se que o início se deu em 1985, com a criação das primeiras Classes Especiais, onde a concepção e/ou o paradigma que se assentava para o atendimento propiciado às pessoas com deficiência era preponderantemente clínico e de funcionamento pedagógico diferenciado e isolado da proposta geral da escola. Nesta perspectiva as classes especiais atendiam a uma diversidade de alunos com o aspecto em comum da não aprendizagem e este tipo de serviço perdurou até o ano de 2005.

Pontuando a reflexão para a década dos anos 2000, em 2003 ocorre a reorganização do serviço coordenado por uma profissional da área da educação especial, onde se cria o Setor de Educação Inclusiva na Secretaria Municipal de Educação (SMED). Chegando ao ano de 2004, é relevante enaltecer que Bagé organiza e realiza o primeiro curso de formação para gestores e educadores e, nos anos seguintes, de 2005 a 2012, dá continuidade à realização desta formação, que ocorre através da adesão ao Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade, já referenciado acima.

Este encontro imprime novos rumos à educação especial na rede, que passa a ressignificar a proposta de trabalho constituindo, então, as salas de recursos multifuncionais. Assim, busca-se, conforme Moraes:

Um repensar sobre o assunto passa a ser requerido. Novos debates, novas ideias, novas articulações, novas buscas e novas reconstruções, com base em novos fundamentos. Em consequência, inicia-se um processo de mudança conceitual, surge uma forma de pensamento totalmente diferente, uma transição com modelos predominantes de explicação. É o que se chama de crise de paradigmas e que geralmente leva a uma mudança de paradigma. A crise provoca sempre certo mal-estar na comunidade envolvida, sinalizando uma renovação e um novo pensar. Em resposta ao movimento que ela provoca, surge um novo paradigma explicando os fenômenos que o antigo já não mais explicava (2003, p. 55).

Ainda nestes anos (2003 e 2004), principalmente pelo desenvolvimento do

Programa, há uma ascendência no tocante à formação docente, especialmente, cursos de LIBRAS e Pós-graduação em Educação Inclusiva, assim como mudanças estruturais a fim de tornar os espaços acessíveis. Entretanto, é relevante a ressalva de que estas ações ainda eram restritivas na estrutura da rede no que tange aos espaços e profissionais na tentativa de preparara mesma para a educação inclusiva, ao encontro do que Mittler nos convida a pensar: “A inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula (...)” (2003, p. 34).

A preocupação constante da equipe<sup>3</sup> residia na sistematização da educação especial numa perspectiva inclusiva, pois conforme Mantoan (2006), a inclusão compreende que todos os alunos podem/devem estar na escola regular. Neste sentido, devem-se oportunizar momentos de estudo, análise e reflexão, através de formações continuadas, conforme Machado postula:

A mudança requer, portanto um rompimento radical, difícil de ser consumado, mas imprescindível. A crise de paradigma sugere a emergência de novos olhares, de deslocamentos conceituais, enfim exige um novo referencial para explicar o mundo (2009, p. 13).

Assim, são propostos novos caminhos a serem trilhados, implementando ações políticas e pedagógicas buscando promover não só o acesso desses alunos à escola, mas permanência com qualidade no ensino ofertado, o que se confirma de acordo com Fávero que:

(...) as escolas abertas às diferenças, capazes de ensinar a turma toda demandam uma ressignificação e uma reorganização completa dos processos de ensino e de aprendizagem usuais, pois não se pode encaixar um projeto novo em uma velha matriz de concepção do ensino escolar (2004, p. 36).

Nesta perspectiva, com o auxílio dos convênios estabelecidos, foram implantadas onze salas de recursos, constituídas “em um ambiente de natureza pedagógica, orientado por professor especializado, que suplementa (no caso dos

---

<sup>3</sup> Setor na Secretaria Municipal de Educação responsável pela Educação Inclusiva.

superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional especializado realizado em classes comuns da rede regular de ensino” (MEC, 2006). No caso de escolas que ainda não dispunham de sala de recursos, organizou-se o Serviço de Itinerância, estruturado em acompanhamento semanal, em turno inverso, aos alunos com deficiência, bem como o assessoramento aos professores no que se refere à organização de um currículo flexível (LDB, 1994; Resolução CNE/CEB, 2001) que perceba as necessidades específicas de cada educando.

Desta forma, algumas ações “locais” e específicas foram sendo arranjadas a fim de consolidar esta política de educação inclusiva na rede; dentre estas se destacam os encontros sistemáticos ofertados pela equipe técnica da SMED aos professores especializados, o projeto Matrícula Antecipada para a garantia de vaga aos alunos com deficiência de forma prévia, a fim de prover e organizar o que é necessário no que diz respeito à estrutura física e recursos humanos. Para além, se destaca a criação do cargo de intérprete em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), oferta de oficinas de LIBRAS à comunidade, o Projeto Tutoria<sup>4</sup> - profissional para apoio e intervenção junto a alunos com necessidade desta atenção individualizada, etc.

No que concerne à formação continuada, pode-se dizer que a rede municipal atende a exigência de formação para oferta do serviço, porém, esta “formação continuada” se deu em cursos de extensão de curta duração entre 20h e 40h, com exceção de uma pequena parcela destes que foram organizados como uma formação mais densa e aprofundada (dados retirados dos relatórios elaborados pela SMED 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012). Assim, de maneira geral as formações se caracterizaram como pontuais e, algumas vezes, descontextualizadas das experiências locais, muito mais “informativas” do que “formativas”, pois conforme Demo, as possíveis explicações pela opção deste formato de formação se devem mais à preocupação com os números e abrangência do que efetivamente com a qualidade:

---

<sup>4</sup> A Tutoria possui como objetivo o apoio, intervenção e acompanhamento a alunos, nas atividades curriculares e de vida diária (higiene, alimentação, locomoção e outros). Este profissional tutor, constitui-se enquanto estagiário das áreas da educação e da saúde, constitui-se como mediador no processo de aprendizagem, juntamente ao professor regente.

(...) a pequenez da política oficial, sempre mais interessada em impactos políticos do que na qualidade da aprendizagem, bem como nos problemas com a formação do professor, conduz as secretarias de educação a políticas mais atentas aos aspectos quantitativos do que à qualidade da formação dos professores. Desse modo, a cúpula da instituição impõe políticas – recursos, períodos, estatutos, orientações teóricas, prioridades, conteúdos, procedimentos – muitas vezes alheias aos interesses e às necessidades dos professores e das comunidades às quais eles servem. (2002, pág. 71)

## **2.4 Os contextos da Intervenção**

### **2.4.1 Escola de Atuação Professor Manoel Arideu Monteiro**

Na implementação da política de Educação Inclusiva na rede, em relação às escolas de sua amplitude e abrangência, este se dá de forma quase simultânea, e a Escola de Ensino Fundamental Professor Manoel Arideu Monteiro, também desenvolveu suas práticas, concepções e estrutura para adequar-se ao novo paradigma instalado, ou seja, da Educação Inclusiva.

O Arideu, fundado em 1985, localiza-se em um bairro periférico da cidade com destacada vulnerabilidade social, sendo foco de atenção de um dos aparelhos da Secretaria de Trabalho e Assistência Social, o CRAS (Centro de Referência em Assistência Social), que dispõe à comunidade os serviços de psicologia, assistência social e grupos de apoio e orientação às famílias.

A atuação e a “intervenção” tem início em meados do mês de abril de 2013 na escola, quando assumi a função de professora do atendimento educacional especializado, no período de 20h semanais. Esta escola, segundo dados atualizados da secretaria, possui aproximadamente 231 alunos matriculados e distribuídos da pré-escola ao 9º ano do ensino fundamental; conta com cerca de 20 professores, compreendendo os turnos manhã e tarde; uma equipe gestora composta por diretora, supervisora e orientadora, bem como 7 funcionários. Além destes profissionais, a escola conta com 6 oficineiros que constituem as oficinas do Programa Mais Educação, 5 alunos bolsistas do PIBID Educação Física (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), 1 técnica que atua no Laboratório de Informática e 1 tutor contratado para fazer o acompanhamento de um aluno

autista.

Segundo os dados do INEP atualizados em 2012, é relevante ponderar que a escola possui um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, nos anos iniciais do ensino fundamental de 5.7 no ano de 2011 que supera a meta projetada de 4.1; quanto aos anos finais do ensino fundamental o índice apontado no ano de 2007 é de 3.4, meta projetada para o ano de 2009. No que tange às taxas de evasão, aprovação e repetência, com base no relatório da escola ano 2013, evidencia-se que quanto à aprovação, a escola corresponde ao percentual de 87,9% e reprovação 12,1. Quanto à evasão, o número é quase inexpressivo, totalizando um percentual de apenas 0,38%. As transferências contabilizam 33 alunos no relatório final.

Cabe destacar que a partir dos registros que constam na escola, confirmados pelos professores que acompanham este processo, o serviço de classe especial iniciou no ano de 1997, o qual perdurou “exclusivamente” até o ano de 2005. Em 2006, acompanhando o processo nacional e local, a escola extingue em parte a classe especial e inaugura a Sala de Recursos Multifuncional. Concomitantemente a este movimento ocorre a adequação dos espaços, mobiliários e outros recursos necessários a implementação da Política de Educação Inclusiva. Entretanto, cabe ressaltar que neste ano ainda permanecem alunos matriculados na “classe especial” por motivos que a escola define como “inviabilidade de incluí-los”, sem melhor organização e preparação dos professores do ensino comum. Portanto, ambos os serviços passam a coexistir no mesmo período e espaço – a classe especial e a sala de recursos multifuncional; somente no ano de 2008 extingue-se a classe especial e, “teoricamente”, qualquer prática sustentada na concepção de classe especial.

Um aspecto pertinente e que merece destaque é o fato de que a escola teve uma única profissional atuando no espaço destinado ao “serviço especializado”, desde 1997 até 2013, acompanhando os movimentos desde o início do processo - enquanto classe especial até a “transformação” do espaço em sala de recursos. Cabe destacar que esta professora participou das formações oferecidas na rede sob a perspectiva da educação inclusiva, mencionadas anteriormente e problematizadas ao longo do registro desta intervenção.

Trata-se de uma escola relativamente pequena, com um total de 15 alunos com deficiência atendidos na sala de recursos, com professores do ensino comum que atuam neste estabelecimento há mais de 20 anos, na sua maioria. Assim,

trabalhando na escola e assumindo o “posto” de uma professora que trabalhou aproximadamente 14 anos na escola, logo no início da intervenção se instala o desafio a que se propôs este trabalho.

É importante adiantar aqui, conforme se perceberá ao longo do registro e reflexões deste estudo, que no ano de 2013 a escola sofreu provocações e mudanças, uma vez que o AEE e a gestão da escola atuaram de forma a proporcionar movimentos, por meio de momentos coletivos e individuais de estudo, planejamento, reflexão e diálogo intenso, objetivando contribuir para mudanças nas práticas pedagógicas, qualificando-as. Desta forma, com base em Beyer (2006), o fazer inclusivo propõe que os alunos com deficiência sejam compreendidos enquanto pessoas, sujeitos que possuem necessidades e especificidades que lhes são peculiares e, por sua vez, constituem a comunidade escolar e a sociedade; não há dois grupos, há grupos de pessoas, ou seja, uma escola inclusiva não concebe “demarcações”, alunos normais e alunos especiais e, assim, nos convida a pensar que:

O desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo sem demarcações, preconceitos, ou atitudes nutridoras, dos indesejados estigmas. Ao contrário, pondo em andamento na comunidade escolar, uma conscientização crescente dos direitos de cada um (2006, p. 76).

#### 2.4.2 Grupo das Professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

O grupo de professoras do AEE emerge neste estudo, pela necessidade destacada por estas profissionais quanto ao desejo de compartilhar saberes, conhecimentos, estudar e realizar reflexões sobre o serviço, encargos, gestão e formação.

Destaca-se que este “grupo de estudos do AEE” surge pela primeira vez por meio de uma decisão coletiva e de consenso em uma das reuniões de acompanhamento proposta pela Secretaria Municipal de Educação/Setor de Inclusão, no ano de 2010; a partir do ano de 2011 este grupo começa a ser uma ação deste setor e insere-se no calendário escolar.

Desta forma os professores, para além dos encontros na SMED, tinham momentos mensais em grupos em uma das suas escolas. Estes grupos foram constituídos de acordo com turnos disponíveis no AEE para encontro, afinidades, proximidades, ou seja, a opção era das professoras, apenas participávamos como ouvintes e estipulávamos um número de participantes por grupo. Entretanto, no ano de 2013, extingue-se este grupo por uma decisão de gestão da SMED.

Em movimento contrário, no mesmo ano, passam a ser realizadas reuniões propostas pela SMED que, embora possibilitassem encontro entre as professoras do AEE, não havia a possibilidade de interlocução; tratava-se de um momento para transmitir recados e informações, mas as dificuldades enfrentadas, partilhadas e o distanciamento entre as colegas proporcionou que as professoras retomassem estes encontros. A possibilidade de ocorrência dos encontros, entretanto, por determinação da SMED, só ocorreria com consentimento e liberação dos gestores das escolas, por não constar no calendário de ações da Secretaria.

O grupo das professoras especializadas passou a fazer esta auto-organização, com consentimento das equipas gestoras de seus estabelecimentos, o que foi viabilizado e resultou na combinação de um primeiro encontro. Entretanto, cabe destacar que apenas 6 colegas constituíram o grupo e foram presentes e constantes em todos os encontros. É relevante registrar que este era um dos antigos grupos que se reunia na gestão anterior da SMED. O grupo é bastante heterogêneo, composto por 3 colegas concursadas para o cargo de sala de recursos no ano de 2010; 2, com formação inicial em educação especial; e 3 colegas com formações distintas, em pedagogia, letras e matemática, ambas convidadas a trabalhar no AEE. Destaca-se que 2 destas são alunas da segunda turma do curso de Mestrado do referido programa.

Estas professoras possuem diferencial quanto a carga horária de trabalho; 4 colegas possuem 40h no AEE e 2 possuem 20h, sendo que nas outras 20h, uma é professora de matemática nos anos finais em uma escola da rede e a outra é professora dos anos iniciais em outro município próximo. Também se destaca que estas 6 colegas atendem 12 escolas sendo que, destas, 2 são de educação infantil, 9 de ensino fundamental anos iniciais e finais e 1 de ensino fundamental anos iniciais.

Um possível dado mobilizador que define motivos pela opção de participação

no grupo, este desejo em compartilhar saberes, refletir, buscar na partilha estratégias para qualificar o trabalho, é também o número de alunos com deficiência atendidos por estas professoras, uma vez que as 6 envolvidas contabilizam os maiores números de alunos com deficiência matriculados e atendidos pelo AEE em relação às demais escolas da rede.

Os encontros da Intervenção foram realizados nas escolas, nas próprias salas de recursos, sendo realizados alternadamente entre as escolas. Destaca-se que a descrição das ações condizentes a este grupo e campo de estudo/intervenção encontra-se no apêndice B deste Relatório Crítico-Reflexivo.

### **3. OS PONTOS: EXPOSIÇÃO DA ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO RELATÓRIO CRÍTICO-REFLEXIVO SOB FORMA DE PORTFÓLIO**

Este subtítulo no universo do registro deste Relatório Crítico-Reflexivo possui como objetivo conduzir quem o lê pelos caminhos desta intervenção e possibilitar a compreensão da tessitura de muitos retalhos e panos que, ao longo de um intenso e significativo trabalho constituiu uma “colcha” de reflexões, idas e vindas, obstáculos, avanços, desabafos, risos, enfim, uma peça artesanal construída da riqueza de sentimentos e aprendizagens que puderam ser construídos e ressignificados neste trajeto de rotas peculiares e particulares.

Assim, fazendo jus e valorizando os princípios da formação proposta pelo curso de Mestrado Profissional em Educação no que diz respeito à concepção de formação postulada – formação articulada a processos de intervenção alicerçados na ação-reflexão-ação – com foco na transformação do contexto que traduz a realidade em tempo real e local, que se configura em um trabalho que se constrói na e para coletividade, no e pelo grupo e, principalmente, que se constitui relevante socialmente, uma vez que o sujeito, ao intervir na sua própria prática, produz conhecimentos, ressignificando-a e qualificando-a de forma crítica e reflexiva (THIOLLENT, 2008). Conseqüentemente, o desafio do registro desta experiência singular de formação precisava acompanhar estes preceitos e buscou um artefato didático-metodológico baseado em registro autobiográfico denominado Portfólio.

A opção por esta forma de registro e tessitura respalda-se pela necessidade e desejo da inovação que a própria temática desta intervenção impõe e pressupõe, pois a Educação Inclusiva possui como essência a arte de reinventar, criar, buscar o novo, novas aprendizagens, novos formatos, novas estratégias, novos olhares, com a peculiaridade da diversidade como valor, da pluralidade de expressões... Assim buscou-se, a partir deste formato, valorizar e dar expressividade aos registros reflexivos das aprendizagens construídas e perpassadas a todos os atores envolvidos, com respeito e olhar atento às riquezas expressas nos pequenos

detalhes, gestos, imagens, falas e sensações ao longo do desenvolvimento das ações desta intervenção. É relevante esclarecer, por fim, que a busca pela inovação ou novidade, conforme Ambrósio (2013), não ocorre por uma questão de modismo, sem reflexão e mera reprodução, mas pela fuga da mesmice, da linearidade, da invariabilidade, da imutabilidade, enfim, da uniformidade.

O Portfólio possui como característica fundamental a atenção e acolhida às ideias, pensamentos, criações, percepções, produções, análises do autor, do aluno, do sujeito da intervenção, ou seja, do proponente do registro reflexivo. O ato de permitir que o sujeito manifeste suas escolhas, refletindo sobre elas, possibilita-o significar a sua aprendizagem e acompanhá-la processualmente assinalando a sua autenticidade. Assim, constitui-se enquanto uma ferramenta dinâmica e potente de avaliação, pois neste instrumento o que aprende é capaz de revelar as rotas e trajetórias das suas aprendizagens de maneira fidedigna, apostando na processualidade, tornando-o o mais claro e completo possível.

Seguindo esta ótica de interpretação, este instrumento possibilitou a valorização da própria construção dos registros desta intervenção, os quais foram os mais diversos possíveis e advindos de diferentes autores; a complexidade de elementos foi passível de reconhecimento e registro justamente por meio do recurso do Portfólio. Sendo assim, com base nas palavras da autora supracitada, o Portfólio pode ser compreendido:

(...) enquanto ferramenta pedagógica para uma coleção organizada e planejada de trabalhos produzidos pelo(s) estudante(s), ao longo de um determinado período de tempo, de forma a poder proporcionar uma visão alargada e detalhada da aprendizagem efetuada, bem como, dos diferentes componentes do seu desenvolvimento cognitivo, metacognitivo e afetivo (2013, p. 23).

Portanto, a aposta e defesa deste formato de registro sistemático e reflexivo para a intervenção realizada parte do pressuposto que esta ferramenta, enquanto recurso pedagógico, possibilita percorrer rotas metodológicas diferenciadas e que, ao mesmo tempo ou em igual tempo, permite acompanhar, avaliar e monitorar o processo vivido.

Sem dúvida, estas foram premissas desta intervenção, em que a cada atividade, observação, diálogo, dinâmica, planejamento e estudo, valorizaram-se e fomentaram-se as reflexões sobre as aprendizagens, proporcionando um

autoconhecimento e desenvolvendo a “metacognição” individual ou coletiva. De acordo com Villas Boas (2004), metacognição é a capacidade de pensar sobre si ou conhecer a aprendizagem de si e do outro enquanto aprendiz, ou seja, permite que os sujeitos compreendam-se enquanto agentes do seu próprio pensar.

De modo que esta forma de registro encontra-se em congruência ao que se propôs neste curso de mestrado e, conseqüentemente, nesta intervenção, um processo que transcorreu na perspectiva essencialmente formativa, contemplando situações reais, concretas, vivências, nas quais a partir das pistas e vestígios emanados pelos contextos, estabeleceu-se conexões e relações com conceitos, saberes e conhecimentos que caminharam junto às práticas, fundamentando-as.

Segundo Hernandes, o Portfólio pode ser definido como:

(...) um continente de diferentes tipos de documentos (anotações pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controles de aprendizagens, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc.) que proporciona evidências de conhecimentos que foram sendo construídas, as estratégias utilizadas para aprender e a disposição de quem o elabora para continuar aprendendo (...) Um portfólio não significa apenas selecionar, ordenar evidências de aprendizagem e organizá-las num formato para serem apresentadas (...) O que caracteriza definitivamente o portfólio como modalidade de avaliação não é tanto o seu formato físico (pasta, caixa, CD-Rom, etc.) mas sim a concepção de ensino e aprendizagem que veicula (2000,pág.166)

Assim, por meio do registro sob a forma de Portfólio foram reunidos todos os materiais e trabalhos advindos da intervenção que se materializam em fotos, desenhos, falas, registros escritos, avaliações, montagens com recortes e colagens, releituras, materiais produzidos mediante estudo e planejamento, memórias e reflexões propiciadas a partir destas ações. Este recurso de Portfólio escolhido para estruturar o Relatório Crítico-Reflexivo permitiu um registro compromissado em possibilitar ao leitor a compreensão ampla e aprofundada da intervenção.

Isto posto, estruturalmente o Relatório Crítico-Reflexivo apresenta os seguintes elementos de organização:

**APRESENTAÇÃO DO RELATÓRIO CRÍTICO-REFLEXIVO, contendo:**

- I. ABRINDO A CAIXA DE COSTURAS, primeiro segmento, abrangendo a apresentação do Relatório Crítico-Reflexivo que tece sobre as motivações para realização desta intervenção;
- II. LINHAS E RETALHOS DA COSTURA, realiza-se uma introdução da

temática discutida; e

III.OS PONTOS: EXPOSIÇÃO DA ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO RELATÓRIO CRÍTICO-REFLEXIVO SOB FORMA DE PORTFÓLIO que finaliza a Apresentação do Relatório pelo resgate da trajetória e que conduz o leitor na sequência do registro.

PARTE I – ALINHAVOS DA TESSITURA: PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO: remete o leitor ao plano de intervenção, trazendo as atividades, as ações, os recursos e estratégias utilizadas, o percurso metodológico, os objetivos e campos de intervenção.

PARTE II – ATANDO E SOLTANDO NÓS: O AEE E SUAS INFLUENCIAS NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE BAGÉ: nesta parte o Relatório contempla as análises e reflexões realizadas a partir das problemáticas que emergiram, surgiram e foram afloradas na intervenção, estabelecendo diálogo e trocas com as teorias subjacentes, em um processo de reciprocidade entre a prática e as reflexões emanadas sob a luz de teóricos que fundamentaram este estudo.

ARREMATES: REFLEXÕES SOBRE O APREENDIDO E SOBRE O POR CONSTRUIR E APRENDER: finalizando o Relatório, o leitor encontrará neste trecho as aprendizagens, reflexões, apontamentos essenciais, considerações e também as (in)conclusões da intervenção.

Compondo o Relatório de forma complementar, foram construídos apêndices nos quais estão registrados os DIÁRIOS REFLEXIVOS DA INTERVENÇÃO (APÊNDICE A) com a descrição detalhada de todas as ações, bem como fotos, trabalhos produzidos, falas, registros escritos, desenhos, montagens a partir de recortes e colagens e reflexões iniciais e os DOCUMENTOS UTILIZADOS NA INTERVENÇÃO ( APÊNDICE B) que constam as autorizações.

Desta forma, com base nos pensamentos de Sá Chaves (2000), o Portfólio que se apresenta compreende-se enquanto estratégia facilitadora da aprendizagem e também da avaliação, pois ao mesmo tempo em que se constitui enquanto estratégia didática também é um artefato pelo qual se torna possível registrar constantemente, a partir da intervenção, amostras dos trabalhos, dúvidas, indagações e as conquistas que levam à descoberta do mundo do conhecimento em sua complexidade, variedade de texturas, cores e tracejados.

## **4. ALINHAVOS DA TESSITURA: PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO**

Pode-se dizer, conforme TRIPP (2005), que uma pesquisa do tipo intervenção essencialmente preconiza aprimorar, modificar, transformar e qualificar a prática docente, porém mediante uma ação que é planejada, sistematizada e que em diálogo e interlocução com a teoria busca fundamentar-se.

### **4.1 “Releitura” do Plano de Intervenção**

A proposta de intervenção esboçada em retrospectiva histórica nestas linhas foi parte das atividades da formação no Mestrado Profissional em Educação, em fase de culminância, realizado na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Pressupunha refletir sobre a gestão do atendimento educacional especializado (AEE) para alunos com deficiência e o papel deste atendimento na composição da política de educação inclusiva no município de Bagé; para isto, revisitou a história de implementação deste processo de âmbito municipal “olhando” para uma escola de ensino fundamental (professores do ensino comum, gestores e alunos) e professores do AEE de outras escolas da rede municipal. Ao rememorar este processo muitos elementos emergem para discussão, reflexão e aprendizagem.

Desta forma, metodologicamente foram priorizados dois campos de intervenção, os quais se constituem e configuram-se em Campo 1 - Escola de Atuação, que compreende os professores do ensino comum, a gestão da escola, os alunos e o AEE ofertado e o Campo 2 - Professores Especializados que realizam o atendimento educacional especializado em outras escolas da rede municipal.

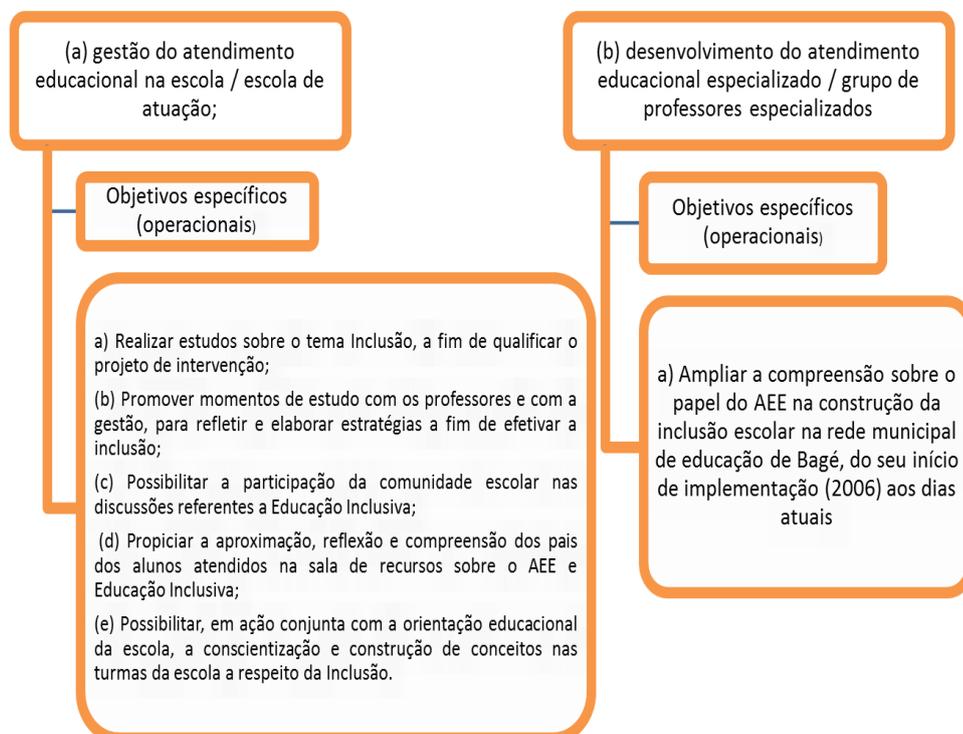
Estes campos de intervenção foram delineados na tentativa de responder a grande indagação que mobilizou esta intervenção, ou seja, buscar a reflexão e compreensão sobre a seguinte problemática: efetivamente, o atual formato do

Atendimento Educacional Especializado ofertado e desenvolvido na rede municipal de educação de Bagé tem sido gestado, implementado e concretizado de acordo com o princípio da “Educação Inclusiva”?

Entretanto, nesse processo de revisita e relatório do trabalho realizado, cabe destacar que embora inicialmente o projeto de intervenção defendido e aprovado no âmbito do Programa de pós-graduação deste Curso de Mestrado tivesse o mesmo enfoque ora reapresentado, alguns aspectos estão diferenciados daquela versão, pois o diálogo estabelecido com a Banca examinadora e, também, pela análise da viabilidade e qualidade da intervenção que seria realizada, foram modificados de forma consciente e responsável.

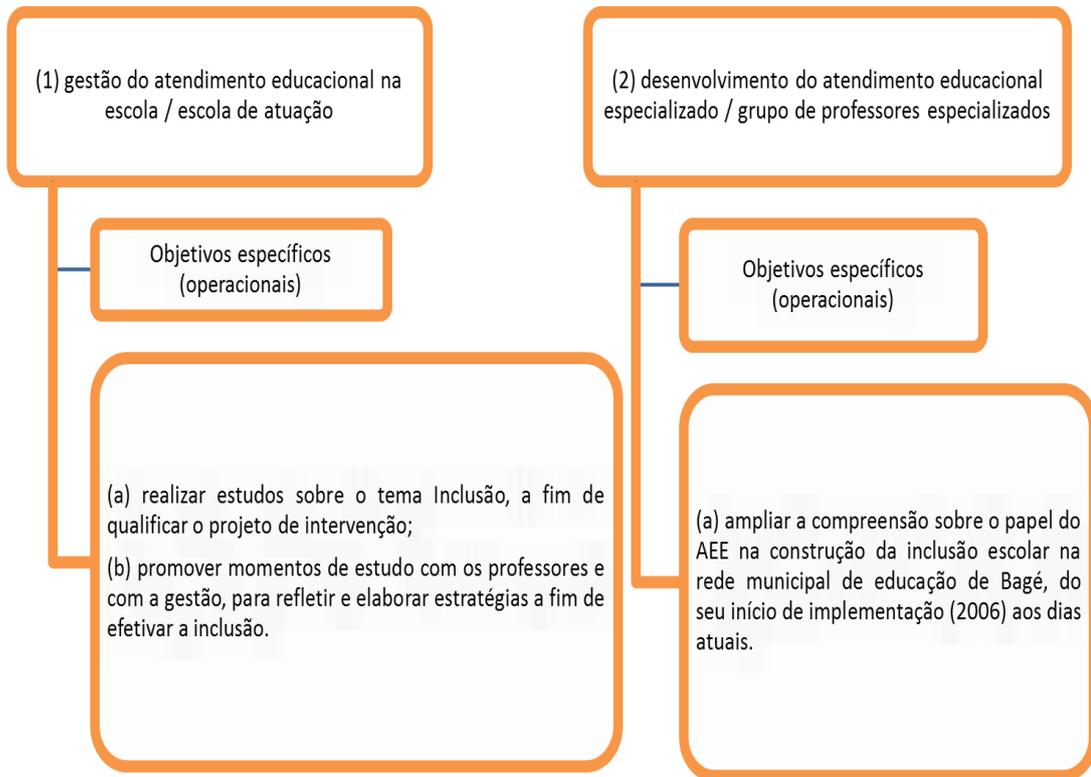
Assim as mudanças assentaram-se nos objetivos do estudo nos dois campos já descritos; no campo 1 e 2, portanto a acepção era, conforme a visualização, a partir do esquema A (figura1) e evoluíram para a proposição do esquema B (figura 2):

Figura 1- Esquema A- Esquema demonstrativo dos objetivos pressupostos à Intervenção



Fonte: GONÇALVES, A. Q Gestão do Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Bagé na Construção da Inclusão Escolar (2014).

Figura 2- Esquema B- demonstrativo dos objetivos remodelados à Intervenção

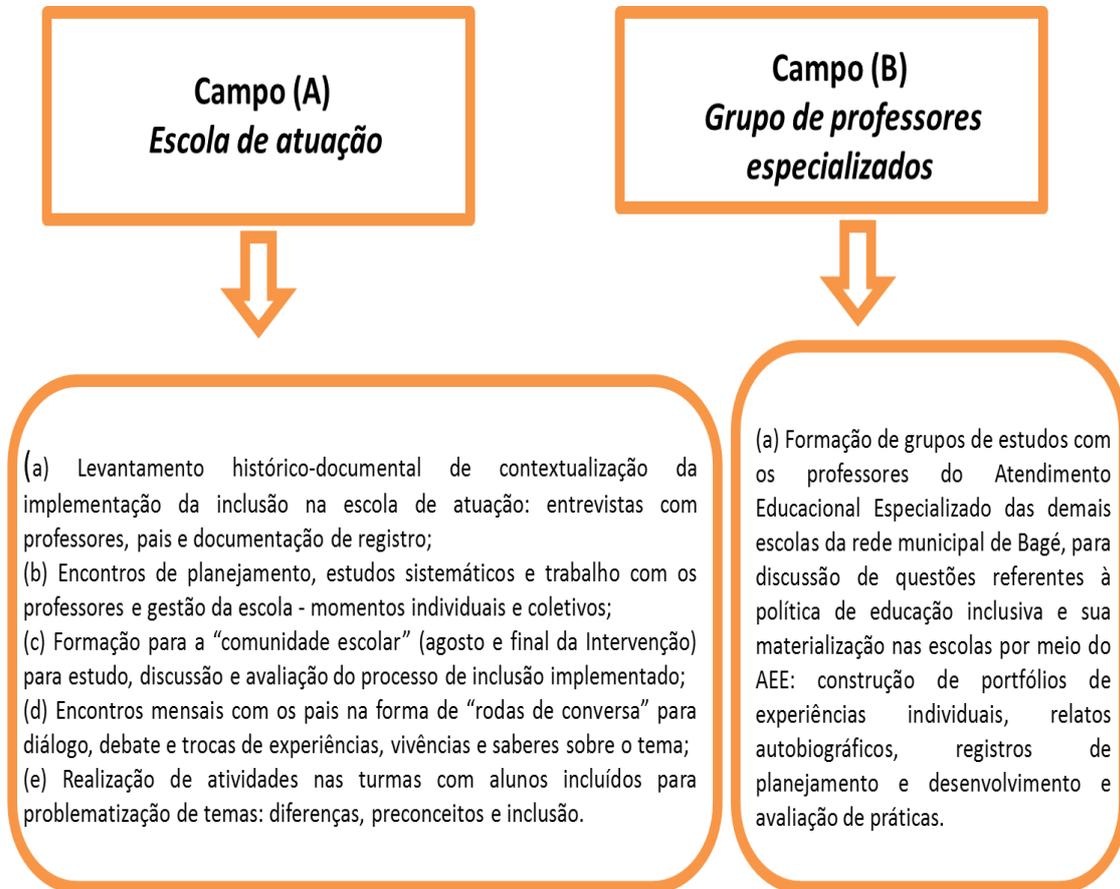


Fonte: GONÇALVES, A. Q. Gestão do Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Bagé na Construção da Inclusão Escolar (2014).

Nesse caso, as ações junto à comunidade escolar (principalmente, famílias), não foram viabilizadas com a qualidade esperada, de modo que pudessem refletir fidedignamente ao objetivo proposto; por considerarmos as ações realizadas com este segmento insuficientes e/ou carentes de maior rigor analítico, as mesmas foram suprimidas deste relatório.

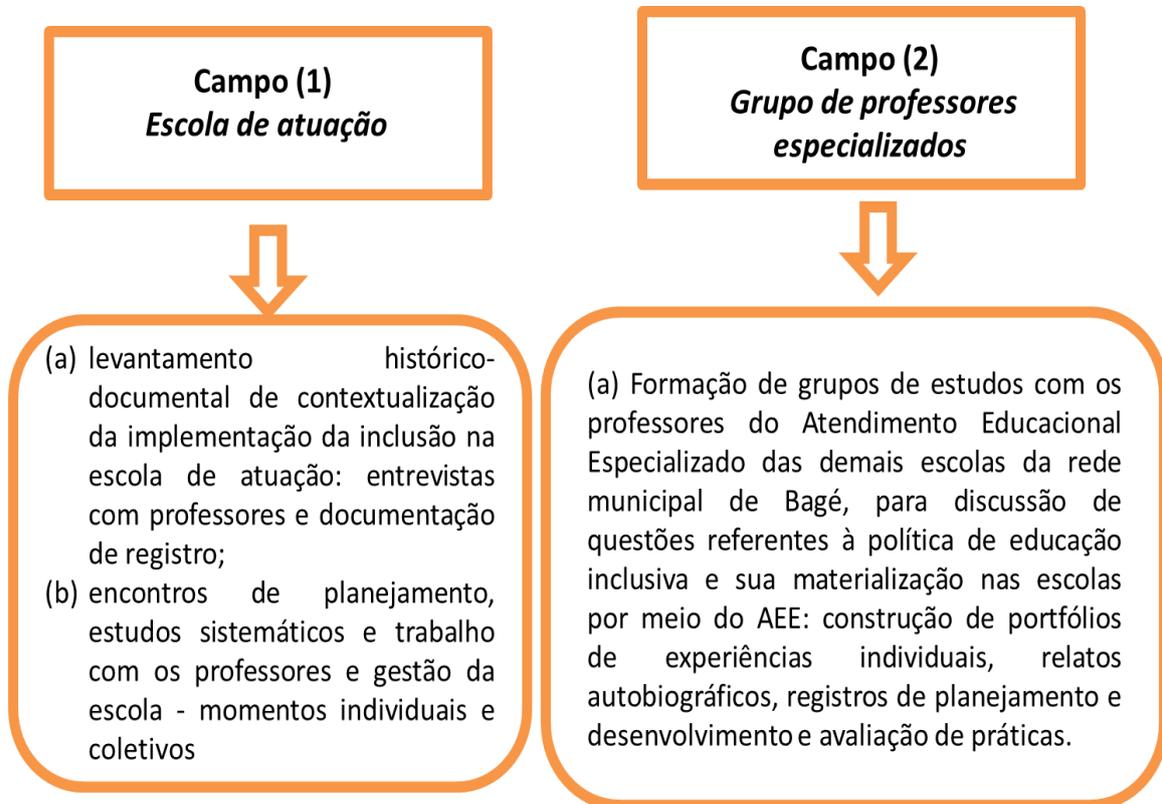
Do mesmo modo, e por consequência, as mudanças na rota de intervenção (objetivos) incidiram em alterações no percurso metodológico, onde as ações foram efetivadas a fim de atender aos objetivos expressos acima. Para o campo 1 e 2 portanto as ações estavam redigidas sob forma expressa no Esquema A (figura 3) e ficaram conforme o registro anunciado no Esquema B (figura 4):

Figura 3 – Esquema A- demonstrativo das ações previstas à Intervenção



Fonte: GONÇALVES, A. Q. *Gestão do Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Bagé na Construção da Inclusão Escolar* (2014).

Figura 4- Esquema B- demonstrativo das ações previstas à Intervenção



Fonte: GONÇALVES, A. Q. *Gestão do Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Bagé na Construção da Inclusão Escolar* (2014).

Por fim, cabe destacar que, independentemente das mudanças ocorridas em termos metodológicos, todas as alterações mantiveram o foco nos princípios que nortearam a intervenção, sem perder de vista o objetivo principal que se constituiu em possibilitar espaços-tempo para ação-reflexão-ação em torno da inclusão na escola e, a partir das experiências-vivências, reelaborar os saberes-fazeres que contribuíram com mudanças no fazer pedagógico e político dos múltiplos atores envolvidos na gestão e prática do AEE, com vistas ao atendimento do princípio da Educação Inclusiva. A abordagem qualitativa possibilitou a reflexão e a problematização junto aos atores envolvidos na “gestão do AEE” e aprofundou a “compreensão” das problemáticas vivenciadas no campo estudado, que neste caso, foi meu próprio espaço de trabalho no qual, por meio de um caminhar dialógico, contextualizado e crítico, agiu-se reflexivamente buscando contribuir para

transformações e mudanças significativas.

Neste sentido, a intervenção teve como pressuposto uma relação dinâmica entre o contexto/objeto e pesquisador/sujeito, isto é, um vínculo que considera diversos elementos (objetivos e subjetivos), os quais não poderiam ser traduzidos e sequer representados apenas quantitativamente o que justifica, portanto, a gama variada de ações desenvolvidas e a opção por um viés metodológico com predominância qualitativa sob o aspecto quantitativo, porém, numa atitude de abordagem cônica de que uma perspectiva complementa a outra e não anula ou desqualifica ambas.

A partir destes pressupostos, buscaram-se referenciais teórico-metodológicos a fim de endossar, fundamentar e qualificar a proposta interventiva. Para tal, Lüdke e André apud Bogdan e Biklen (1986) elencam como pontos cruciais ou aspectos fundamentais que constituem uma intervenção as aproximações intensas com o contexto estudado e seus meandros, onde detalhes, situações, acontecimentos, formas, cores, imagens, constituem dados importantes que necessitam ser descritos e analisados, preocupando-se com o processo, a caminhada e não o produto final; nesta perspectiva a importância é dada ao significado atribuído pelos atores envolvidos.

Imbuída pelo pensamento de Thiollent (2008) esta intervenção buscou agregar várias técnicas da pesquisa social, com as quais se estabeleceu uma estrutura coletiva, participativa e ativa no que refere-se a produção de informações, saberes e conhecimentos.

Ainda sob as acepções do autor citado acima, as ações e atividades basearam-se na ação-reflexão-ação, com o propósito de promover transformações na realidade, no momento, isto é, em tempo real e local, situação na qual o ato de intervir propiciou ir para além de compreender e refletir sobre o processo como um todo, oportunizando momentos de autoavaliação, reflexão com ressignificação das minhas práticas. E, certamente, este movimento, estas relações e interlocuções qualificaram meus fazeres pedagógicos e dos atores que acompanhei, estive junto em estudo e trabalho, produzindo e construindo conhecimentos, pois atuar no/em grupo significa implicar-se, conforme nos convida a pensar Jesus (2007, p. 174) e Freire (1990, p. 81), respectivamente: "(...) reconhecer simultaneamente que eu implico o outro e sou implicado pelo outro na situação interativa, uma vez que, esses

movimentos nos permitem (...)” e “(...) fazer uma abordagem crítica da prática e da experiência a ser inventada (...)”.

Ainda com base no pensamento de Thiollent (2008, p. 14), constata-se que a intervenção realizada procurou a resolução de um problema coletivo no qual todos, de uma forma ou de outra, se envolveram de modo que ao longo da execução das atividades estudaram-se dinamicamente os elementos que emergiram do contexto, através de uma relação dialógica, pela qual as decisões, as ações, as negociações, os conflitos e as tomadas de consciência ocorreram entre os envolvidos nas experiências vivenciadas.

Cabe destacar que, as ações compreendidas na intervenção não seguiram uma linearidade, ou seja, não foram fixas e imutáveis; pelo contrário, foram flexíveis, e modificaram-se durante o seu percurso, entendendo, de acordo com o mesmo autor acima citado, que a intervenção como uma prática que se funde, se entrelaça, se vincula a prática diária cotidiana, por isso é passível de acréscimos e alterações. Franco (2005) postula que este processo ocorre como “espirais cíclicas”, onde a ação-reflexão-ação é retomada continuamente, propiciando adequados tempos e espaços para que a integração pesquisador-grupo possa se aprofundar.

Desta forma, para realização das ações foram utilizadas a pesquisa documental e bibliográfica; como instrumentos metodológicos de coleta de dados, a observação, as entrevistas numa perspectiva dialógica e coletiva, os estudos sob a estratégia de grupos e o diário reflexivo como principal forma de registro, tanto para fins diagnósticos, quanto interventivos e avaliativos.

A pesquisa documental e bibliográfica foi utilizada na análise de diferentes documentos, como: livros, artigos científicos, relatórios, textos, planos, projeto político pedagógico e pareceres pedagógicos buscando, através deste ato investigativo, informações pertinentes com foco no tema ao que se propunham as intervenções, pois se entende que este instrumento é significativo, principalmente quando se propõe a abordar dados qualitativos a fim de conhecer e desvelar informações, conforme Ludke; André (1996). Ainda segundo as autoras citadas, a pesquisa documental é vantajosa para com estudos na área da educação, uma vez que os documentos constituem fontes estáveis, podendo ser consultados diversas vezes e tornarem-se âncora para outros diversos estudos.

Outro instrumento amplamente utilizado no processo de investigação e ao

longo da execução da intervenção foi a observação, pois necessitava-se de um recurso que oportunizasse a mim e aos demais atores envolvidos uma apreensão e compreensão mais profunda tanto do que já parecia visto e percebido, quanto do que veio a emergir ou descobrir-se no transcorrer do processo permitindo, portanto, uma aproximação intensa com o objeto de estudo.

Segundo as autoras Ludke e André (1996), este instrumento difere-se e sobrepõe-se a outros pois possibilita a coleta de dados em determinadas situações que outros não permitiriam, como os movimentos, os trejeitos, as expressões cinestésicas corporais, negações, omissões, enfim, a riqueza de detalhes que são vivenciados, sentidos, tocados, assim como também afirma Meirieu (2005, p. 134): “(...) nada é menos neutro e tudo faz sentido. Tudo fala (...)”.

Ainda versando sobre observação, agora sob a ótica de Madalena Freire (2008), a observação, a ato de olhar e ver além do que está posto e diante dos seus olhos é uma ferramenta extremamente importante para todo o educador, pois observar a si e ao outro é estar atento, buscar a compreensão e o sentido dos desejos, dos ritmos, e do jeito de ser (de si e do outro); e, ainda, segundo Schwartz (2012), o olhar atento, vigilante e reflexivo, possibilita perceber pequenas coisas, os detalhes que permitem construir os passos seguintes, as próximas ações que dão sentido ao trabalho e o qualificam. Com isso pode-se dizer que o olhar, ou o saber olhar, foi âncora primordial nesta intervenção, constituindo-se enquanto instrumento indispensável para a mesma, pois as ações se concretizaram na relação com as pessoas, com o ambiente, enfim, com um contexto vivo, tenso e pulsante que pedia e requeria um olhar observador, atento e reflexivo.

Assim como a observação, outra ferramenta utilizada de suma importância na intervenção foi a entrevista coletiva com o grupo de alunos atendidos na sala de recursos multifuncional, com os professores e com a gestão da escola, com o objetivo de conhecer, desvelar e apontar possíveis rumos para o trabalho, pois segundo Ludke e André (1996) a entrevista é um instrumento básico que permite a captura imediata e corrente das informações desejadas “(...) permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas (...) a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado (...)” (p. 34).

Segundo Thiollent (2008) a entrevista numa perspectiva aberta e grupal objetivou, por meio do diálogo colaborativo, coletivo e participativo, fomentar e acalantar as discussões em torno de questões problematizadoras, estabelecendo possíveis trajetos e desenhos coletivos para intervenção.

O grande objetivo e instrumento fundamental que reuniu os três momentos - investigação, intervenção e avaliação - foram os grupos de estudos “fincados” em espaços-tempos na escola e no grupo dos professores do AEE com o propósito e a intencionalidade de promover interações, interlocuções, manifestações diversas de ver, entender e sentir, buscando ao final ou no começo de uma nova etapa construir um saber, um conhecimento, enfim, apreender, conforme Bastos postula:

A aprendizagem centrada nos processos grupais coloca em evidência a possibilidade de uma nova elaboração de conhecimento, de integração e de questionamentos acerca de si e dos outros. A aprendizagem é um processo contínuo em que comunicação e interação são indissociáveis, na medida em que aprendemos a partir da relação com os outros” (2010, p. 161).

Sob esta ótica de construção efetiva de aprendizagem e construção do saber nestes grupos, o estabelecimento de princípios norteadores como o estudo e a reflexão são fundamentais para que o professor veja, com olhar observador e vigilante, atentamente a sua prática e a renove, modifique e qualifique, pois a reflexão segundo Freire (1996) liberta, emancipa e instrumentaliza o educador com sua principal e maior ferramenta, o pensamento e, mais, “(...) não há ação reflexiva que não leve sempre a contestações, descobertas, reparos, aprofundamento. E, portanto, que não nos leva a transformar algo em nós, nos outros, na realidade (...)” (p. 39).

E, finalmente, cabe destacar que para fins de registros das intervenções o instrumento utilizado foi essencialmente o Diário Reflexivo, pois esta ferramenta é fundamental para que se possa acompanhar, avaliar e perceber aspectos que outros instrumentos não possibilitam como expressões, sensações, percepções, impressões, além de já pressupor um exercício de reflexão, pelo ato da escrita.

Segundo os autores Bogdan e Biklen (1994), no ato da escrita o investigador/interventor descreve o acontecido, as pessoas, o lugar, os acontecimentos, as ações ou conversas, suas ideias, reflexões seja qual for a ação,

observação, entrevista ou dinâmica vivencial.

Sob a luz dos autores citados, o diário reflexivo consistiu em dois momentos, primeiramente o que se refere à descrição fiel e o mais completa possível da ação, incluindo local, pessoas, imagens, palavras e, posteriormente, a reflexão que diz respeito ao que o interventor apreende, as suas impressões, pré-conclusões, ideias, pensamentos, preocupações.

De acordo com Freire (1996), o ato de registrar reflexivamente envolve a redescoberta do significado do ato de escrever, exercício de reflexão e autoconsciência, pois através desta ação foi possível articular os pensamentos e isso favoreceu o conhecimento e possibilitou que se acompanhasse o processo, o concretizando, corporificando, o tornando história, memória.

Em suma, pode-se dizer que a partir das intervenções buscaram-se movimentos, mudanças reais e concretas no local de trabalho, buscando ampliar visões e transcender o sentido simples da compreensão, almejando alcançar de maneira sistemática, qualitativa e também quantitativa, uma compreensão mais próxima da plenitude, mais complexa e aprofundada do tema tratado neste estudo interventivo.

#### **4.2 “Descrição” analítico-reflexiva**

As ações desenvolvidas neste trabalho de intervenção respeitaram os objetivos e a problemática central, que desencadeou a necessidade da mesma. Portanto, cada atividade foi pensada de forma a criar uma situação prazerosa para que todos os envolvidos pudessem aproveitar ao máximo e de cada momento construir conhecimentos e realizar reflexões que mobilizassem mudanças nos seus fazeres.

Sendo assim, cabe destacar que no que se refere ao Campo 1 - Escola de Atuação (professores do ensino regular, a gestão da escola, alunos e o AEE ofertado), foram desenvolvidas seis atividades, caracterizadas como encontros para estudo e reflexão. Entretanto, tais encontros foram assumindo formas e caminhos distintos<sup>5</sup>.

O primeiro encontro (maio/2013) ocorreu em um conselho de classe participativo, momento no qual pude apresentar-me e dizer ao que me propunha na

---

<sup>5</sup> O detalhamento destas ações pode ser visto na íntegra no Apêndice B deste portfólio/relatório crítico-reflexivo.

escola; a receptividade foi muito positiva e conseqüentemente desencadeou a próxima atividade que emergiu dos desejos e pedidos dos professores e gestão da escola para a realização da ação.

Portanto, o segundo encontro (junho/2013) teve como objetivo otimizar e/ou aproveitar os horários de planejamento dos professores para dialogar sobre os alunos, suas dificuldades, habilidades, enfim, estudar cada caso para que se chegasse coletivamente ao foco que concentrou-se no planejamento das ações a serem desenvolvidas em sala de aula com vistas à efetiva inclusão dos alunos, assim como o AEE e a escola como um todo, professores e gestão poderiam contribuir para esta concretização. Esta atividade teve duração de aproximadamente 2h e foi realizada em dois momentos, com dois grupos, a fim de contemplar todos os professores. Neste encontro construímos, ainda com aspectos a melhorar, um plano de trabalho com possíveis ações e estratégias para serem desenvolvidas com os alunos.

No terceiro encontro, reuni um compilado de encontros individuais de planejamento e estudo sistemático com os professores nos seus poucos horários disponíveis na escola e, também, em outros momentos oportunizados pela gestão, quando era possível a substituição do professor ou quando alguém do grupo da gestão assumia sala de aula. Estes encontros ocorreram individualmente e de acordo com as necessidades de cada professor para com sua turma, ou seja, com alguns professores ocorreram mais frequentemente e com menos oferta para outros. Nestes encontros, estudamos a Política Nacional de educação especial na perspectiva inclusiva, as Diretrizes Operacionais do AEE e também nos apoiamos nos materiais referenciais disponibilizados pelo MEC para construir estratégias e atividades; além disso, em colaboração, elaboramos em conjunto materiais, atividades, alternativas avaliativas. Era um momento de estar a serviço do professor do ensino comum para auxiliá-lo no fazer pedagógico com os alunos em sala de aula. Estes encontros tiveram durações variadas, entre 1h ou 1h30min e perduraram nos meses de junho a novembro, compreendendo em média, pelo menos, um encontro por mês com cada professor, enquanto periodicidade, nos seus horários disponíveis na escola, portanto manhã e/ou tarde.

O quarto encontro (setembro/2013) foi diversificado, ocorreu em horário alternativo no turno da noite e fez parte do calendário de formações da escola. A

duração foi de 4h de intenso e significativo trabalho. Tivemos uma participação expressiva dos professores - de um universo de 20 professores, 14 se fizeram presentes e as faltas dos demais foram justificadas por motivos de trabalho, pois muitos possuem uma jornada de trabalho de 60h semanais.

Neste encontro o objetivo era proporcionar um momento para que, em roda dialogada, pudéssemos conversar e refletir sobre o trabalho desenvolvido até o momento na escola frente ao processo da inclusão escolar de alunos com deficiência, sendo que para esta reflexão utilizou-se diversas técnicas e/ou dinâmicas a fim de aguçar e acalantar a discussão e promover debates francos e abertos. O trabalho foi muito rico, explorou-se o AEE, os aspectos legais, metodológicos, pedagógicos, avaliativos através de vídeos, pinturas com tinta, brincadeiras, recorte e colagem. Foi um momento de aprendizagem e também de autoanálise, auto avaliação e projeções para os próximos dias e meses de trabalho na escola. Como resultado, pode-se dizer deste encontro que nele emergiu a compreensão e defesa de que a escola precisava rever o projeto político pedagógico, que não atendia as necessidades de uma escola se que propõe à inclusão.

Com este pensamento e disposição o quinto encontro foi efetivamente possibilitar um estudo dirigido do Projeto Político Pedagógico existente na escola e promover discussões e estudo para novas proposições, foi realizado no mês de outubro e nos turnos manhã e tarde, a fim de possibilitar a participação de todos os professores nos seus horários de trabalho; a duração foi de aproximadamente 2h30min. Contudo, neste encontro constatou-se que de fato a “inclusão”, no que tange a princípios epistemológicos, filosóficos, metodológicos e avaliativos, sequer aparece ou é mencionado no PPP, assim como o AEE e o serviço realizado por ele. Então, foi proposta uma reconstrução, e, para isto, nos apoiamos em leituras de autores renomados (MANTOAN/2006; BAPTISTA/2007; BEYER/2009) e avançamos em alguns aspectos, ou seja, conseguimos redigir alguns pontos em relação ao AEE; também, ponderamos algumas mudanças na avaliação, porém não foi possível concluir esta ação mais complexa. Porém, considera-se que este foi o começo de mudanças em uma escola que se propôs pensar na inclusão como princípio, pano de fundo, norte e alicerce das práticas desenvolvidas.

O sexto e último encontro destinado aos professores e gestão da escola,

promoveu um momento específico para registro e avaliações, realizado de forma oral, dialogado ao longo de todo o processo. Nesta perspectiva cada professor realizou, após uma conversa pedagógica regada a chimarrão, um registro sucinto e com palavras chaves a cerca do AEE, dificuldades, avanços, melhoras, entendimentos e desejos e aspirações para este serviço na escola.

Para além dos professores e gestão da escola, foram realizadas outras duas atividades no atendimento educacional especializado, voltadas aos alunos atendidos e beneficiados por este serviço, a fim de perceber como os protagonistas, pode-se dizer, percebiam o processo de inclusão.

Sendo assim, individualmente cada aluno, a sua maneira, de diferentes formas e utilizando os recursos disponíveis, explanou como se sentia em sala de aula, como é fazer parte desta escola e, também, como definem tanto a escola como um todo, a sala de aula comum e o AEE neste contexto.

Os alunos produziram de maneiras diversas suas impressões, utilizando papel e tinta, recortes de jornal ou revista, pesquisa de imagens na internet que pudessem ilustrar seus entendimentos, escritas e desenhos, dentre outros. O resultado foi muito significativo, pois conseguiu-se perceber como estes alunos identificam-se, constroem-se e se materializam diante dos e nos espaços e os aspectos destacados por eles foram tomados como indicadores fundamentais para o trabalho desenvolvido pela escola.

No que diz respeito ao campo 2, Professores Especializados, foram realizadas três atividades itinerantes em diferentes escolas, aonde nos reunimos na sala de recursos das mesmas, ocorrendo sempre no turno da manhã, nas quintas-feiras e perdurava a manhã, ou seja, o início era aproximadamente 8h30min e o término por volta de 11h30min.

Estas atividades eram reunidas sob a definição de “grupo de estudos”; convém esclarecer que esta já se constituía como uma prática realizada anteriormente, quando eu ainda participava na gestão da educação municipal, a pedido do grupo dos professores do AEE. Esta formação continuada foi inserida no calendário das escolas e os professores reuniam-se mensalmente nas suas para estudo, trocas e reflexões sobre as suas práticas. Porém, esta atividade não teve continuidade após a transição de gestão, ocorrida em 2013. Porém, a pedido de algumas colegas que haviam vivenciado a experiência anterior e ao encontro dos

objetivos que também haviam sido idealizados no projeto de intervenção, viabilizamos estes encontros e os retomamos, com apoio e estímulo dos gestores das escolas, por entender a importância destes momentos.

O primeiro grupo de estudos, ocorrido no mês de agosto, destinou-se à um “reencontro”, a um momento de escuta, acolhida e reencontro, no qual as professoras colegas do AEE manifestaram suas angústias, suas dificuldades, suas lutas, enfim, a necessidade latente de serem ouvidas. Assim, este encontro serviu para fortalecer o grupo e aguçar o desejo para fazer e pensar algo que provocasse mudanças muito mais em si mesmas do que no contexto nos quais estão inseridas, observando os encargos deste serviço e a gestão do mesmo. Neste mesmo encontro já se combinou o próximo.

Diante do exposto e do sentimento de incerteza, dúvidas sobre suas funções e o serviço do AEE, expresso na fala de algumas das professoras, omitido no silêncio e sufocado na inquietação de outras, a proposta do segundo encontro foi justamente pensar sobre isto. Então, por meio de uma dinâmica vivencial, se propôs a reflexão a cerca do AEE atual desenvolvido na rede municipal, ou seja, como se percebe este serviço, o que é e a quem se destina, como as profissionais sentem-se fazendo este trabalho nas respectivas escola de atuação, quais os reflexos do mesmo para com a escola e o espaço comum, enfim, questionamentos que nos acompanham há longo tempo, porém com pouco espaço para a discussão despreendida dos discursos já instaurados e impregnados pela política, priorizando o diálogo no aspecto concreto do real, do vivido por cada uma, sob olhar crítico e reflexivo. Na realização da dinâmica as professoras demonstraram através de imagens os seus entendimentos e relataram umas para as outras as suas reflexões e, após mediante um instrumento com questões direcionadas, registraram tais percepções.

Este encontro foi extremamente significativo, pois foi franco, verdadeiro, eximido de qualquer julgamento ou avaliação; esta justificativa é importante, visto que na grande maioria dos encontros de formação oportunizados não há espaço para problematização. Sob esta ótica, e já “influenciadas” pelo Seminário de Educação Inclusiva que se aproximava, e como uma das questões destaques e definidoras de possíveis problemas e entraves no trabalho desenvolvido pelo AEE e principalmente pelos professores do ensino comum, a formação docente continuada

constituiu-se enquanto temática para o próximo e último encontro da intervenção construída para o Campo 2.

O terceiro e último encontro destinou-se a problematizar a Formação Docente Continuada, ou seja, a característica e genealogia desta, refletindo de que forma este fator influencia no processo de inclusão, no AEE, na escola, nas práticas docentes, que tipo de formação temos, que conceito e que formação queremos e almejamos. Desta forma, para viabilizar a discussão propus uma brincadeira com envelopes coloridos e fragmentos de textos de autores renomados e utilizados para a reflexão sobre formação neste portfólio. Estes fragmentos problematizam as formações predominantes ofertadas e anunciam outras referenciais; assim, cada professora escolhia um envelope e lia e comentava os fragmentos teóricos com base nas suas experiências. Este estudo e debate proporcionou muitas aprendizagens, pois algumas colegas sequer haviam refletido desta forma na gestão atual

Para finalizar este encontro, trabalhamos com uma história que aborda a importância do grupo, do saber compartilhado, do estudo coletivo e colaborativo para a aprendizagem e, como continuação desta história, solicitei que cada uma pudesse expor sobre este grupo de estudo enquanto uma proposta formativa, ou seja, uma possibilidade viável e significativa para todos. O resultado foi muito expressivo, pois as professoras identificaram no grupo de estudos uma alternativa potente de formação docente continuada.

Estas ações desenvolvidas nos campos destinados de intervenção, e que por sua vez constituem-se em meus locais de trabalho, foram grandes impulsionadoras de movimentos e mudanças na escola, por meio de seus professores, sejam eles do AEE ou do ensino comum. Certamente este ano de trabalho intenso “mexeu” e provocou a saída de um contexto que se apresentava inerte e estagnado para o começo de um novo momento, de buscas, perguntas, reflexões, críticas, renovações e, acima de tudo, princípios bem menos excludentes e mais inclusivos.

## **5. ATANDO E SOLTANDO NÓS: O AEE E SUAS INFLUENCIAS NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE BAGÉ**

Lançamos um olhar retrospectivo, identificamos episódios da nossa trajetória acadêmica, nos processos de formação inicial e continuada, que, articuladas as nossas experiências profissionais, delineiam o nosso olhar para a escola. Em certa medida, fomos nos constituindo nessa direção, com sentidos, sentimentos, desejos e concepções (PANTALEÃO, 2009, p. 11).

O trabalho a que se propôs com o desenvolvimento desta intervenção buscou, pela via da ação-reflexão-ação, obter elementos que problematizassem a eficiência e/ou sucesso do fenômeno da inclusão escolar de alunos com deficiência na rede pública municipal de educação do município de Bagé, mais ainda aos papéis e aos significados de cada segmento da comunidade escolar tidos pela política como envolvidos no processo de inclusão, quais sejam, os segmentos vinculados ao espaço comum e ao segmento especializado nas escolas. Na atual gestão educacional do nosso país, os segmentos envolvidos na inclusão, seguindo o slogan e programa “Compromisso de Todos pela Educação”, destacam-se família, comunidade, escola comum – professores e gestão escolar; e, quando se refere ao segmento especializado, aponta professores do AEE, espaço de desenvolvimento do AEE e as políticas da rede. Desse modo, pode-se dizer que a intervenção abordou dois segmentos: Campo (1): escola comum - professores comuns-gestão-estudantes; e Campo (2): especializado - professores do AEE.

Com base nisto, e tendo como referência a contextualização feita no princípio deste relatório, podemos visualizar o acúmulo de experiências da rede municipal no que tange à política de inclusão escolar, ou seja, durante estes aproximadamente 10 anos de busca de consolidação do atendimento do princípio inclusivo a rede se equipou com recursos físicos e humanos, organizou e propôs formações para os profissionais envolvidos, isto é, em linhas gerais atendeu às diretrizes da política

nacional da educação inclusiva. Desta forma, ao olhar este panorama e considerar o significativo tempo de política implementada, emergem várias perguntas que se colocam para a tentativa de análise – “respostas” – ao fenômeno estudado.

A partir da intervenção realizada na Escola Arideu com os segmentos da escola regular de ensino (professores, gestão e estudantes com deficiência) e segmento especializado (professoras de AEE/sala de recursos), vários aspectos ficaram evidentes como elementos de implicação direta ao fenômeno da inclusão escolar; a partir de um trabalho analítico de composição de categorias de análise, selecionamos uma tríade de elementos considerados aglutinadores dos demais, os quais emergiram na intervenção ocorrida nesta escola como sendo os principais elementos para a educação inclusiva:

- (a) formação dos profissionais (professor comum/professor especializado) - para AEE;
- (b) gestão do AEE (e a ingerência do “outro” espaço, o comum); e
- (c) desenvolvimento de atendimento educacional especializado - reflexões.

Sendo assim, ressalta-se que estes três elementos citados acima serão discutidos, refletidos e analisados de forma interligada, sem subdivisões, pois a concepção de tríade perpassa pelo entendimento de que um elemento está vinculado ao outro, um afeta o outro, ou seja, como elementos interdependentes, que se complementam e se entrelaçam.

Primeiramente, para a compreensão ampliada dos “efeitos” da política de inclusão escolar na escola foco da intervenção, tendo como premissa observar o êxito deste fenômeno, foi necessário abordar o percurso histórico-político da rede municipal de Bagé, sendo este um sistema municipal que encaminha e adere à política inclusiva há, pelo menos, uma década.

Cabe salientar que a rede estudada recebeu destaque nacional no processo de implementação da política de educação inclusiva, via Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com participação em duas publicações importantes do MEC/SEESP com relatos de experiências em torno da Gestão das Políticas de Educação Inclusiva. A primeira publicação ocorreu no ano de 2006, na obra “Experiências Educacionais Inclusivas”, do Programa referido (vol. I). O trabalho relatado neste livro recebeu o título de “A Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais na Rede Regular de Ensino no Município de Bagé”, no qual

a Coordenadora do Setor de Inclusão, juntamente a Secretária de Educação, remontam as ações voltadas à implementação da política de inclusão no município, compreendendo os anos de 2003 a 2006, relatando sobre os aspectos físicos de acessibilidade, recursos humanos, formações, aquisições de materiais, a partir do ponto de vista da gestão (2006, p. 155).

Já no segundo volume deste mesmo livro, na sequência no ano de 2008, o município novamente aparece com a publicação da sua experiência; nesta oportunidade o título do relato é “Práticas Educacionais Inclusiva na escola e na sala de aula: a experiência do município de Bagé” e a equipe, agora já composta por quatro profissionais e a Secretária de Educação, relata sobre as inovações em termos de projetos a partir do ano de 2006, onde aparecem os projetos Tutoria e Matrícula Antecipada, por exemplo. Também se enfatiza os avanços no que diz respeito ao número de matrículas de alunos com deficiência no ensino regular (2008, p. 71).

O relato destas experiências em formato de publicações enaltece e prestigia a rede municipal de educação frente à inclusão escolar, ou seja, uma rede com uma “larga” experiência no que se refere à implementação da política de educação inclusiva. Esta abordagem histórica se torna necessária para compreender o movimento desencadeado na Escola Arideu, na expressão do movimento desenvolvido na rede em que está inserida.

A implementação das providências, recursos e espaços que hoje estão consolidados como arranjo para o desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado no município de Bagé remonta ao início da movimentação nacional em torno da educação inclusiva, a partir dos anos 2000, com o impulso das políticas públicas propostas à época.

A adesão ao Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, ao qual a rede mantém adesão até hoje, é um marcador fundamental e definidor neste cenário, que expressa como objetivo anunciado “disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos e apoiar o processo de implementação e consolidação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade nos municípios brasileiros”; como objetivos específicos, a busca por “(...) sensibilizar e envolver a sociedade e a comunidade escolar em particular, na efetivação da política de educação inclusiva; formar gestores e educadores para atuar na

transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos” (BRASIL, 2005, p. 10).

Desta forma, este programa viabiliza todo suporte ao município, no que diz respeito a recursos financeiros para sua oferta e, do ponto de vista técnico, pois por meio de um “documento orientador” que contempla eixos, possíveis temáticas, aspectos legais subjacentes, proposta de execução em número de horas, turnos, cronograma financeiro, subsidia o município a elaborar o seu plano financeiro e pedagógico que, tão logo é criado, é encaminhado para o MEC/FNDE para análise e aprovação e, como outra ação que se soma a esta, surge o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, que regulamenta-se na Resolução do CNE/CEB Nº 2/2002 e posteriormente na Portaria Normativa Nº 13, de 24 de Abril de 2007.

Pode-se dizer que a nível nacional, segundo informações do Ministério da Educação, após o lançamento do programa SRM (Sala de Recursos Multifuncionais) nos anos 2005-2009, foram disponibilizadas aproximadamente 15.551 salas de recursos multifuncionais a 4.564 municípios brasileiros; este número, de acordo com o Plano de Ações Articuladas (PAR), atenderia a 82% da necessidade de sala de recursos multifuncionais. O PAR, por sua vez, é um sistema constituído, elaborado e preenchido a partir da participação dos gestores e educadores locais e baseia-se em um diagnóstico que possui como referência um instrumento de avaliação de campo que permite olhar e assim realizar a análise de quatro dimensões: Gestão, Formação de Professores e dos Profissionais em serviço e apoio escolar, Práticas Pedagógicas e Avaliação e Infraestrutura física e recursos pedagógicos (BRASIL, 2007).

Ambos os programas, ao longo dos anos, acompanharam as mudanças pressupostas pelas novas diretrizes e políticas educacionais no que dizem respeito à Educação Inclusiva. Entretanto, no que diz respeito a uma das temáticas centrais para construção da inclusão escolar e refletida neste estudo e intervenção por meio desta tríade de análise, a Formação Continuada, pode-se dizer que houve mudanças na trajetória e no desenho desta “grande ação” da política de inclusão, porém carece de aprofundamento e reflexão.

Desse modo, ressalta-se que esta temática necessita ser tensionada e para isso é necessário a compreensão ampliada das múltiplas formas e interpretações

perpassadas ao longo dos anos de implementação desta política.

Assim destaca-se que as edições do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade foram constituídas em anos da seguinte forma: 1ª edição (2003-2006), 2ª edição (2007-2010) e, no ano de 2011, com extensão ao ano de 2014, conforme documento orientador disponibilizado pelo MEC/SECADI surge uma nova proposta de formação que amplia significativamente o campo de discussão; este novo convênio prevê o atendimento dos eixos presentes na CONAE (Conferência Nacional da Educação) e, também, na discussão e composição de itens do Plano Nacional da Educação que correspondem à Educação Especial, Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos e Cidadania, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação Escolar Indígena, Educação do Campo e Quilombola e Educação de Jovens e Adultos<sup>6</sup>.

Traçando uma linha do tempo, rememorando pressupostos importantes presentes na proposta deste “grande” Programa de Formação, no que concerne a sua abrangência e/ou cobertura, cabe salientar que este adotou, para atender ao objetivo já anunciado - “disseminação da política no país” - a sistemática de organização em municípios-pólo de abrangência. Segundo Brizolla (2006), a escolha dos municípios-pólo se deu por meio de um processo que preconizou os seguintes critérios: localidade geográfica, densidade demográfica, infraestrutura urbana e acessibilidade (Região Norte). Para cada uma das cinco regiões brasileiras foram escolhidos os municípios que variaram com base nos critérios descritos; a Região Sul, por exemplo, que contempla o município deste estudo, 22 municípios foram contemplados.

A ação inicial do Programa concentrou-se em uma formação para os dirigentes destes municípios-pólo com o objetivo de sensibilizá-los frente a esta proposta. Neste encontro, segundo a autora citada acima, 128 municípios foram representados. Na sequência da proposta de implementação, cada um destes 128

---

<sup>6</sup> Durante o período de finalização da escrita deste relatório crítico-reflexivo, o novo PNE foi aprovado como Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, no qual a Educação Especial está focada na meta 4, além da diluição em outras Metas. A referida Meta 4 está aprovada com a seguinte redação: “Universalizar para a população de 4 (quatro) à 17 (dezessete) anos o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, nas formas complementar e suplementar, em escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”.

municípios ficou com a responsabilidade de fazer a replicação para os demais, os quais compõem os municípios de abrangência.

Bagé, município que contempla a escola alvo desta intervenção, constitui-se como município-polo com a reponsabilidade de atender 23 municípios<sup>7</sup> de abrangência, e realiza o primeiro encontro de formação no ano de 2004. Na sequência, como prevê a proposta do programa, o município deu sequência às formações nos anos subsequentes (2005-2014), porém, com a mudança nas temáticas, objetivos e proposta no ano de 2012, como já foi anunciado anteriormente.

Ao longo destas formações o município atendeu cerca de 1.700 educadores e gestores. Entretanto, cabe realizar algumas especificações em relação a este número; nos dois primeiros encontros (2004 e 2005) o convite à participação concentrou-se nos gestores (secretários de educação, dirigentes de educação especial, gestores das escolas da rede municipal, rede estadual – dirigente da educação especial, gestores das instituições e escola especial<sup>8</sup> e dos professores das classes especiais) e grupos de alunos de universidades. Pode-se dizer que estes encontros foram dirigidos de maneira específica aos gestores, porém, foi aberto a outras participações. Nos anos seguintes a prioridade de participação concentrou-se nas professoras das salas de recursos, gestores e professores do ensino comum.

Outro destaque importante é a variação do número de participantes em relação ao número de escolas que participavam da formação; por exemplo, nos primeiros anos não havia participação das escolas de educação infantil, o que passa a ocorrer a partir de 2009.

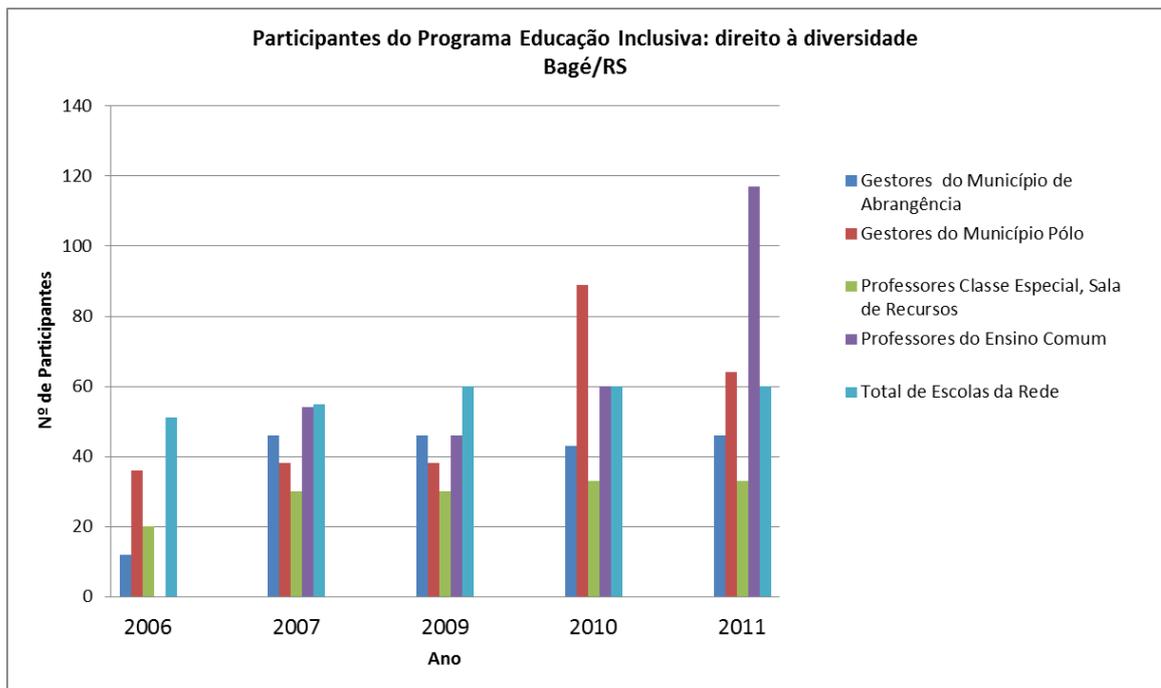
Realizando uma breve análise dos números apresentados, percebe-se que a ênfase e participação concentram-se em número expressivo nos professores da sala de recursos e gestão da escola, conforme dados apresentados no gráfico (figura 5) a seguir. Para fins comparativos e analíticos, seguem as informações:

---

<sup>7</sup> Municípios de abrangência: Aceguá, Alegria, Ametista do Sul, Arroio dos Ratos, Barão do Cotegipe, Barra da Guarita, Cachoeira do Sul, Candiota, Dilermando de Aguiar, Dom Pedrito, Herval, Hulha Negra, Lavras do Sul, Pântano Grande, Paraíso do Sul, Pedras Altas, Piratini, Santana da Boa Vista, Santa Margarida do Sul, Santana do Livramento, Vila Nova do Sul, Jaguarão e São Gabriel.

<sup>8</sup> Centro de Atenção Psicossocial Infantil (CAPS I) *Matilde Fayad*; Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE e *Escola Especial Caminho da Luz*.

Figura 5- Participantes do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade Bagé/RS

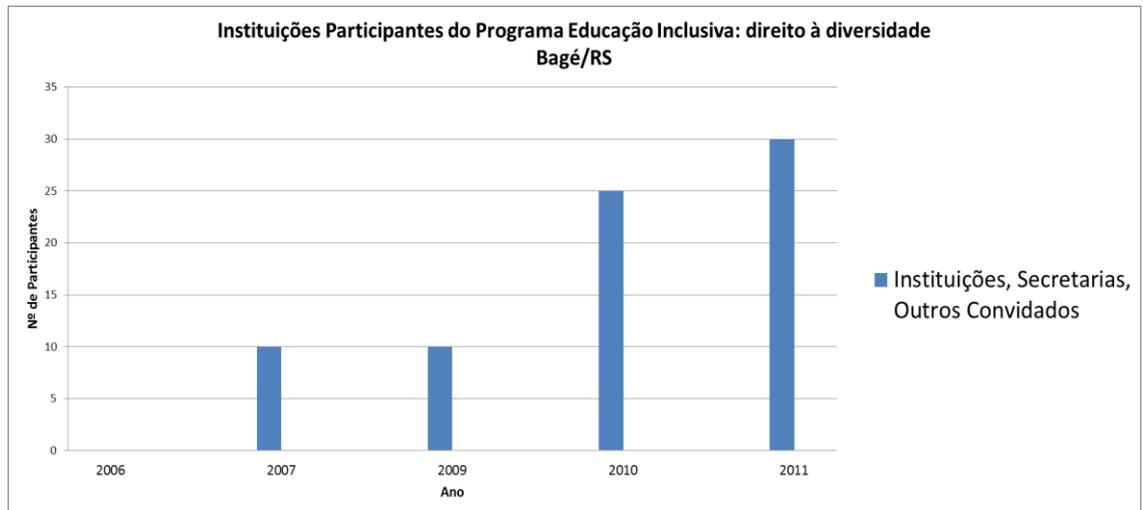


Fonte: Relatórios SMED (2006-2011), Compilação. GONÇALVES, A. Q Gestão do Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Bagé na Construção da Inclusão Escolar (2014).

Convém lembrar que na dinâmica de organização dos Seminários de Formação, a rede municipal de Bagé ofertava, conforme orientação geral do Programa, no mínimo 03 vagas por escola, podendo haver variações de acordo com a necessidade e contexto mas, via de regra, participava 1 representante da gestão (geralmente o supervisor), 2 representantes do ensino comum, 1 dos anos iniciais e outro dos anos finais; nos casos de escolas que possuem EJA (educação de jovens e adultos) ofertava-se mais 1 vaga e para as escolas de educação infantil ofertava-se uma vaga para um integrante do grupo de gestão.

Percebe-se, portanto, que um primeiro movimento de implementação da educação inclusiva em nível de política nacional tem sua base no aspecto da formação, tanto dos gestores e, mais tarde, chegando aos professores especializados:

Figura 6- Instituições Participantes do Programa Educação inclusiva: Direito à Diversidade Bagé/ RS



Fonte: Relatórios SMED (2006-2011), Compilação. GONÇALVES, A. Q Gestão do Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Bagé na Construção da Inclusão Escolar (2014).

A formação continuada é alvo de intensas discussões e reflexões em diversas áreas da educação e no que se refere à Educação Inclusiva este debate é caloroso e bastante conflituoso, uma vez que “fazer inclusão” remete a mudanças significativas e até “radicais”, segundo alguns autores, no sistema educacional que temos até então.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (2008) menciona no seu artigo 3º que é de incumbência do Ministério de Educação o apoio técnico e ações voltadas à oferta do Atendimento Educacional Especializado, a fim de atender os objetivos de formação continuada para professores de atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação (gestores e educadores para a educação inclusiva).

Nesta perspectiva, voltando os olhos para o município de Bagé, pode-se dizer que a grande proposta formativa, senão a única implementada, corresponde ao Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, já mencionado no item de discussão acima. Este programa, por sua vez, enfatiza desde o princípio, temáticas técnicas, com ênfase nas deficiências, que direcionam o assunto muito mais ao professor do AEE e eu diria até às Instituições Especializadas do que propriamente

aos demais professores e gestores das escolas. Portanto, acaba por não atender as reais necessidades que emergem no contexto da escola e muito menos atinge o público-alvo que para além do professor do AEE, necessita urgentemente ser, o professor do ensino comum e gestor. Nesta concepção, Mantoan e Prieto (2006) enfatizam que:

A formação continuada de professores deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e prática de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais (p. 57).

Ao retomar a perspectiva histórica da formação realizada em Bagé, percebem-se fragilidades quanto ao atendimento ao princípio da inclusão, uma vez que as formações ocorridas até então não priorizaram temas ampliados que digam respeito à escola, tais como aprendizagem, currículo, avaliação, etc.; a tônica ficou nas temáticas das deficiências e de como “trabalhá-las”, ou seja, como se a escola em geral estivesse plenamente organizada frente aos desafios pedagógicos da escola para todos, cumprindo com qualidade o seu papel educacional e social e que agora, diante da presença de alunos com deficiência, necessitasse apenas abordar/complementar conhecimentos a respeito deste alunado. Entretanto, tornar a escola inclusiva é justamente qualificá-la para todos e, neste “todos”, o aluno com deficiência, conforme Glat e Nogueira expõem (2002):

As políticas públicas para a inclusão devem ser concretizadas na forma de programas de capacitação e acompanhamento contínuo, que orientem o trabalho do docente na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar, o que visa a beneficiar não apenas os alunos com necessidades especiais, mas, de uma forma geral a educação escolar como um todo (p. 27).

A partir desta afirmação, podem-se destacar alguns aspectos preponderantes que merecem discussão quanto à formação para a educação inclusiva:

- (a) ênfase das formações nos professores do Atendimento Educacional Especializado – (AEE);
- (b) temas das formações – preponderância de conteúdos especializados referentes à área da educação especial;
- (c) formatos e modelos de formação ofertados – preponderância de palestras.

Cabe destacar que os professores do ensino comum - (EC) justificam suas práticas pela ausência de formação continuada, ou seja, o “não fazer” ou o “fazer sem a preocupação com atendimento ao princípio de inclusão” repousam no tema formação continuada, como se pode vislumbrar na fala destes profissionais quando questionados a respeito do que sentiam frente à inclusão e do que necessitavam para realizá-la:

“Mais formações, nós não temos formação, além da escola, a formação na escola é maravilhosa, mas precisamos mais, muito mais” (Profª. EC 1).

“Que realmente aconteça a inclusão, professores preparados” (Profª. EC 2).

“Aprender. Aprender, lidar com cada um deles satisfatoriamente” (Profª. EC 3).

“Tenho muitas dúvidas a respeito de como trabalhar com crianças com deficiência” (Profª. EC 4).

“Me sinto confusa, insegura, mil coisas para pensar, o que fazer? Como fazer? As vezes faço e acho que é de outra forma, insegurança” (Profª. EC 5).

Ao observar a fala destes professores do ensino comum percebe-se a angústia, a falta de preparo e conhecimentos a cerca deste tema e princípio que, por sua vez, possui como premissa uma “escola aberta às diferenças” - a escola inclusiva; desta forma, é transparente e inevitável perceber a incoerência entre discurso e prática, pois o termo “escola inclusiva” se aplica a poucas experiências, aos professores do AEE e, em menor número, aos gestores das escolas, pois conforme Mittler (2003 *apud* Mantoan, 2003):

Os professores do ensino regular consideram-se incompetentes para lidar com as diferenças em sala de aula, especialmente atender os alunos com deficiência, pois seus colegas especializados sempre se distinguiram por realizar unicamente este atendimento e exageraram essa capacidade de fazê-lo aos olhos de todos (p. 21).

No município, para além das formações vinculadas ao Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, poucas foram abertas à participação dos professores do ensino comum e, quando foram, as dificuldades para viabilização desta participação foram inúmeras, pois não havia suporte e subsídio à escola no que diz respeito, por exemplo, a recursos humanos, ou seja, professor para substituição, ou ainda orientação de que eventualmente esta substituição poderia ser assumida por colega da gestão; ao contrário, a orientação sempre foi pelas presenças da gestão e do professor do AEE presentes e, se possível, de um professor do ensino comum.

Nesta perspectiva enfatizamos a concepção presente de que estes profissionais não necessitam saber e/ou capacitar-se para a inclusão, o que vai de encontro às contribuições de Garcia (2011), uma vez que a autora afirma que os modelos de formação continuada voltados à Educação Especial são contemplados pelos sistemas de ensino que até aderem à política da prática inclusiva, mas a formação continuada e em serviço é destinada aos professores chamados especialistas e esta formação voltada apenas a estes, o que reforça um modelo especializado, enfraquecendo a possibilidade da escola comum se tornar uma escola aberta, onde os profissionais são autorizados e responsabilizados por fazer efetivamente a inclusão de todos os alunos.

Sob esta lógica ainda, Mantoan e Prieto (2006) complementam:

Os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais não podem ser de domínio apenas de alguns “especialistas” e sim apropriados pelo maior número possível de profissionais de educação idealmente por todos. Todavia, se considerarmos que o atendimento do referido alunado em classes comuns é a determinação privilegiada nos últimos anos, podemos afirmar que ainda há muitos professores dos sistemas de ensino pouca familiaridade teórica e prática sobre o assunto (p. 58).

Para além destes aspectos, é preciso repensar a qualidade das formações oferecidas, pois na grande maioria das vezes o que se percebe são formações sem aprofundamento teórico e prático, superficiais, centradas em temas específicos e desenvolvidas em um único formato, ou seja, grandes palestras ou oficinas nas quais se reduz o número de participantes, porém a metodologia é a mesma, ofertadas duas ou três vezes ao ano, sem espaço dialógico e de reflexão nos quais não é possível interlocução, interação e aprofundamento, devido a curta duração (em média de 3h de trabalho), o que certamente não é um tempo profícuo para que se possa discutir e aprofundar conceitos.

Nesta perspectiva, cabe-nos problematizar estas formações e pensar em novas possibilidades, pois se trata de um “problema” e/ou “gargalo” da educação, já constatado por diferentes autores e quando as formações referem-se à educação inclusiva, a situação não é diferente, conforme nos convida a pensar Jesus, a partir das palavras de Miranda:

(...) há a necessidade de ser estabelecida uma política de formação inicial e continuada de professores, elaborada com a participação dos atores das

escolas, com base em novos fundamentos teórico-metodológicos que possibilitem ao professor refletir sobre seus saberes e suas práticas, e ser partícipe da construção da sua identidade profissional (...) (JESUS, 2012 *apud* MIRANDA, 2011, p. 103).

De acordo com as palavras das autoras citadas, identifica-se a necessidade de chamar os envolvidos para o processo de constituição e formulação das formações continuadas, pois no município de Bagé, que pode ser entendido como um segmento de representação e recorte da política implementada no cenário nacional, as formações são pensadas por algumas pessoas que não estão necessariamente vinculadas de alguma forma ao universo da escola e, desta forma, vão de encontro aos anseios e necessidades dos professores, acabam por ser formações “descontextualizadas”, de caráter episódico, realizadas apenas para cumprir com um protocolo e meta estabelecida em calendário no início do ano letivo, a fim de respeitar a legislação vigente ou implementar a política pública. Para Nóvoa (1992) qualificar professor é qualificar, fortalecer e solidificar o atendimento propiciado aos alunos.

Desta forma, cabe destacar que como estratégia do município que segue as orientações do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, é adotada a alternativa de possibilitar que aqueles que participaram das formações possam multiplicar conhecimentos para os demais, neste caso, os professores do AEE possuem a incumbência de multiplicar nos seus espaços de atuação os temas tratados nas formações e, também, oportunizar no calendário da escola dois momentos de formação sobre o tema “inclusão”.

Entretanto, as dificuldades são inúmeras para a realização destes encontros, pois é preciso oferecê-los fora do horário de trabalho, o que culmina no panorama adverso em que, o professor do AEE sente-se com “responsabilidade de fazer a inclusão nos ombros”, ou seja, criar em um momento/encontro uma situação capaz de potencializar e disseminar conceitos e fundamentos que mobilizem os professores em prol de um fazer inclusivo; os professores do ensino comum, por sua vez, que já não participaram da formação em razão de não terem prioridade ou liberação para isto, a fim de que tenham acesso às discussões realizadas, precisam estar na escola para além da sua jornada de trabalho que, em realidade majoritária dos nossos professores da rede, perfazem de 40h a 60h, criando uma situação extremamente desfavorável ou contraproducente para esta formação.

Nesta perspectiva, segundo Mantoan (2003), a garantia de formação em serviço no espaço da escola, quer dizer, nos horários em que o professor está na escola, possibilita que este possa discutir suas práticas, trocar experiências, atualizar conhecimentos, dirimir dúvidas, esclarecer situações da sala de aula de forma cooperativa e coletiva, explorar teorias que possam explicar como se pode ensinar e como se pode aprender, ou seja, diferentemente do que temos vivido até então, a formação em serviço propicia para além do que foi destacado acima, auto formação e protagonismo, pois exige também do professor um esforço individual de atualização profissional.

Ainda sob esta lógica de pensamento, França (2011) postula que quando se discute sobre formação de professores, não se pode restringir a responsabilidade da figura do professor, mas levar em consideração uma série de elementos que dizem respeito às condições de desenvolvimento destes profissionais quanto as suas formações, valorização profissional, investimento em processo de formação continuada e, principalmente, à garantia de espaços/tempo para planejamento no âmbito da própria escola.

Contudo, sem dúvida, a formação em serviço, é uma alternativa potente para que se possa qualificar o processo formativo e torná-lo instrumento para mudanças efetivas na escola para que se atenda ao princípio de inclusão; para isto, contudo, há de se ter o mínimo de condições e da forma como temos vivenciado esta busca no campo da escola, não estamos atingindo estes objetivos.

Uma das ações direcionadas ao campo 2 (professores do AEE) que compreenderam este projeto de intervenção, conforme a descrição realizada anteriormente, foi justamente provocar discussões e debates a cerca da formação continuada, pois recentemente havíamos participado de mais uma edição do Seminário Educação Inclusiva: direito à diversidade (2013), participação que propiciou e enriqueceu as discussões no grupo de estudos frente a própria temática da formação de professores, pois mediante as vivências e observações feitas no seminário, os professores relatam que se sentiram instrumentalizados a discutir e pensar sobre. Entretanto, para além das experiências do encontro, colocamos na roda alguns fragmentos de alguns autores renomados que tratam sobre formação docente continuada e, a partir destes, realizamos uma análise reflexivo-crítica. A partir do exercício, as ponderações realizadas pelo grupo foram:

Formação Continuada oferecida pela SMED não atende as necessidades, pois não parte dos anseios e das angústias do grupo” (Profª. AEE 1).  
“Formação com foco nos professores do AEE sem articulação com professores do ensino regular e, principalmente, gestão” (Profª. AEE 2).  
“Formato das Formações (palestras superficiais sem aprofundamento teórico-prático. (Profª. AEE 3).

A fala das professoras do AEE comprovam os entraves encontrados nestas formações, entraves que se concretizam em uma necessidade de se repensar, planejar e buscar novas alternativas no que tange a esta demanda que é formação docente continuada.

Quanto ao primeiro aspecto manifestado pelas professoras, é importante fazer uma retrospectiva e brevemente contextualizar como eram pensadas as formações continuadas. Primeiramente, a SMED organizava uma formação de abertura do ano letivo, após havia uma formação antes das férias de julho (onde cada setor organizava o encontro a fim de atender a sua área) e, ao final do ano, outro momento destinado à reflexão e autorreflexão. Durante o transcorrer do ano, alguns outros momentos específicos eram planejados por cada setor na sua área e proposto aos seus respectivos professores. Cabe destacar que esta informação advém da experiência, pois vivenciei este processo desde o ano de 2005, sendo que dos anos 2005 a 2008 na condição de ouvinte/participante e, nos anos de 2009 a janeiro de 2013, enquanto participante da organização, da formulação junto à equipe da SMED.

Já no ano de 2010 a estratégia implementada foi justamente possibilitar que a escola com maior autonomia pudesse organizar as formações do “meio do ano”, porém, sempre sob a “tutela” e apoio da SMED, o que pode nos levar a discutir também a questão da autonomia da escola. Neste período as professoras do AEE foram muito requisitadas e possibilitaram formações nas suas escolas e também em outras escolas da rede.

Esta estratégia perdurou nos anos de 2010 e 2011, porém não teve continuidade e a avaliação desfavorável à continuidade desta proposta de formação das escolas partiu da SMED, assim como das próprias escolas, pois na verdade buscava-se realizar formações com pessoas externas à rede e ao próprio município, das universidades ou até de outras instituições; neste sentido, as dificuldades eram inúmeras no que diz respeito à agenda e à viabilidade financeira. Desta forma, lê-se

que a grande maioria das escolas não buscou nos seus próprios professores a alternativa de formação.

No entanto, no ano de 2012 ocorre uma retomada do formato inicial relatado, o que mantém-se atualmente, porém com algumas modificações na organização; atualmente o processo de formação na rede se começa com a realização de oficinas e amplia-se esta oferta com a disponibilidade de várias temáticas, o que por sua vez permite a participação dos professores em mais de uma oficina de escolha e interesse e não mais por área de atuação. A semana de formação é alternada entre as oficinas ofertadas pela SMED com as atividades formativas nas escolas.

Este relato da organização das formações da rede municipal de Bagé permite-nos perceber a concepção de formação docente continuada impregnada que se traduz em momentos estanques, com curtos períodos de duração e discussão, caracterizados mais por informação do que formação propriamente dita, no sentido de participação; mais que isto, formações estabelecidas mediante um único discurso, formato e perpassado a diferentes contextos, realidades, vivências de maneira generalizante sem atenção às especificidades e identidade local. No que se refere às formações destinadas para abordar a educação especial numa perspectiva inclusiva, o cenário é o mesmo.

Com enfoque neste tema que é nosso teor de discussão, as formações trabalhadas na perspectiva da educação inclusiva em geral abordaram e abordam as deficiências, as políticas, o AEE, mas não se vê a discussão sobre currículo, aprendizagem, processos pedagógicos e epistemológicos, avaliação, enfim, como se os temas considerados afetos à especialidade não pudessem estar correlacionados às questões mais amplas do fazer pedagógico, e vice versa, o que acaba por reforçar a dicotomia, a fragmentação e, quando há discussão a respeito das temáticas pedagógicas, não se fala no aluno com deficiência, como se neste caso somente tivesse autorização para tal o professor especialista; do ponto de vista prático do espaço, as escolas contam com o espaço comum e o AEE para promover convivências, diálogos e interlocução, mas o que se acaba construindo pela prática dissociada é a localização de que há espaços distintos e separados para uns e para outros.

Para exemplificar e confirmar estas impressões quanto ao papel preponderante e definidor da formação ampliada na construção de uma escola que

atenda ao princípio inclusivo gostaria de rememorar uma experiência vivenciada enquanto professora do AEE, destacando uma situação em específico, ainda que outras pudessem cumprir este papel; trata-se de uma oportunidade de formação continuada ocorrida enquanto professora do AEE e já mestranda, na qual a Universidade Federal do Pampa – campus Bagé ofertou uma formação em parceria com SMED na área de matemática, com abordagem sobre o Multiplano e a experiência do uso deste instrumento para o trabalho com alunos com deficiência visual.

Dito isto, a determinação da secretaria municipal foi a de que os professores convidados a fazer a formação pela rede municipal seriam os professores do AEE, já que o tema abordado–especificava o uso do multiplano para alunos com deficiência visual. Mesmo sob apelo e entendimento de que os professores de matemática seriam os profissionais mais capacitados para receber e multiplicar a formação na rede já que, sem dúvida, este recurso poderia ser utilizado para todo e qualquer aluno, isto não ocorreu. Novamente se apostou na multiplicação de saberes por meio dos professores especializados. Isto gerou uma ampla discussão nas escolas, com a crítica de que tal multiplicação de saberes poderia ficar prejudicada pela própria limitação destes professores especializados quanto a áreas específicas de conhecimento, uma vez que o professor do AEE em geral possui formação em Pedagogia e/ou Educação Especial.

O fato ocorrido e rememorado nos permite questionar de que forma podemos querer e exigir que estes professores do ensino comum se tornem protagonistas em relação à inclusão, uma vez que reiteradamente são “marginalizados” no processo formativo. Certamente os motivos pelos quais ocorreu a decisão acima relatada em não proporcionar a participação dos professores de matemática podem ter a ver com questões administrativas, visto que estes professores são numerosos na rede, o que acarretaria em um significativo número de escolas e turmas “desatendidas” durante o período de formação, o que até pode ser compreensível do ponto de vista da gestão, porém, fica a necessidade de se pensar nestes fatores intervenientes na formação, pois não é mais possível conceber que a escola como um todo não participe das discussões e não se envolva plenamente com a questão da inclusão, retirando definitivamente a atribuição de responsabilidade única deste processo ao professor do AEE. Conforme nos convida a pensar a Prieto:

(...) é salutar lembrar que toda e qualquer proposta que se faça sobre a formação dos professores em educação especial só terá sentido se pensada no contexto maior da formação do professor da educação básica e do ensino superior. Separar essas discussões é criar ou acentuar o hiato existente entre o ensino comum e o especial (...) (2003, p. 148).

Desta forma, há de se pensar no tema “formação docente continuada” como uma questão emergente que necessita de reflexão e planejamento por parte da gestão, pois este fator é essencial ao processo de inclusão, uma vez que interfere diretamente nos rumos e rotas delineadas por este serviço, contribuindo para uma gestão do AEE que visa atender o princípio de inclusão, conforme explana Fleuri (2009): “Talvez o desafio fundamental que emerge das propostas de educação inclusiva para a formação de educadores seja justamente o de se repensar e ressignificar a própria concepção de educador” e, também, como contribuem Hass e Silva:

É necessário que se aposte em processos formativos que valorizem a constituição do docente reflexivo, entendendo que a dinamicidade da vida e dos processos escolares tecidos no cotidiano da escola (re)posicionam diariamente a nossa necessidade de “formar-se” (2013, p. 13).

Na esteira destas colocações sobre formação docente e sobre a gestão da escola e desta formação pela rede municipal, a continuidade da reflexão deste projeto de intervenção inevitavelmente encaminha o tema do atendimento educacional especializado, também tido como elemento central na intervenção e nas questões que produz ao se pensar o fenômeno da educação inclusiva na rede municipal de Bagé; neste trecho que segue encaminham-se, pois, algumas reflexões sobre o Programa Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), buscando perceber o impacto do mesmo para alavancar as políticas da inclusão à época de seu lançamento; pode-se dizer que este se modifica no que tange aos seus equipamentos e recursos tecnológicos, ou seja, foram sendo atualizados.

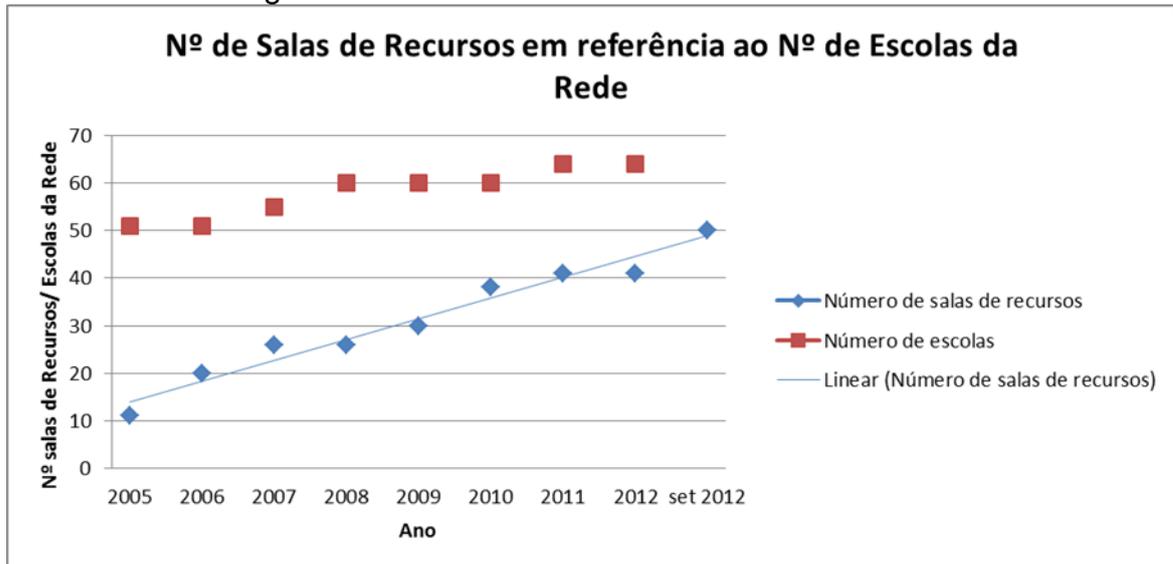
No município de Bagé, as primeiras salas de recursos são inauguradas e começam a funcionar nos últimos meses de 2005 e ao longo dos anos seguintes foram sendo ampliadas e qualificadas.

Analisando os números apresentados, percebe-se o crescimento no que diz respeito à ampliação de espaços físicos, dotados de mobiliários, equipamentos a fim

de qualificar a oferta do serviço de Atendimento Educacional Especializado.

O impacto das salas na rede foi significativo tendo em vista que, ao longo dos sete anos, praticamente todas as escolas da rede dispunham deste espaço para o serviço especializado, conforme demonstra o gráfico a seguir.

Figura -7 – Gráfico número de Salas de Recursos



Fonte: Relatórios SMED (2005-2012), Compilação. GONÇALVES, A. Q. Gestão do Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Bagé na Construção da Inclusão Escolar (2014).

Sob a lógica do documento orientador emitido pelo MEC/SECADI e disponibilizado às Secretarias de Educação, o *Programa Sala de Recursos Multifuncionais*, instituído pela Portaria Ministerial nº 13/2007 possui como objetivo apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva; assegurar o pleno acesso dos estudantes público alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais estudantes; disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino; promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar.

Desta forma, as Salas de Recursos foram extremamente importantes para a implementação de uma proposta inclusiva de educação, uma vez que este espaço sedia o serviço de atendimento educacional especializado e reafirma a perspectiva inclusiva da educação especial ao romper com o modelo de classe especial. No “novo” espaço se faz uso dos recursos disponíveis e se produzem outros a fim de

possibilitar acesso à aprendizagem e à escolarização regular. Tendo isto em vista, a composição destes espaços foi modificando-se e atualizando-se ao longo dos anos. Ao observar os materiais e mobiliário componentes das salas nos anos 2005-2013, percebe-se que estas foram sendo qualificadas e aprimoradas em termos de materiais disponibilizados ao longo dos anos, principalmente quanto à tecnologia e recursos de acessibilidade, bem como aos materiais didático-pedagógicos que eram disponibilizados em menor número nas primeiras salas. Entretanto, as salas mantêm uma linearidade no que diz respeito à quantidade e ao formato em si.

Em Bagé o processo foi semelhante, com diferenciais relativos apenas ao contexto e realidade do município. Pode-se dizer que inicialmente as salas de recursos ocuparam as antigas classes especiais, tendo sido remodeladas, pintadas, “reestruturadas” para dar início a uma proposta nova de atendimento especializado. Isto ocorreu em razão de que uma das exigências ao município para receber os equipamentos e então aderir ao Programa era disponibilizar espaço físico adequado e acessível para colocar em funcionamento a sala de recursos.

Assim, muitas escolas passaram por um processo de reforma e readequação para que pudessem ser contempladas com uma sala de recursos; ao longo dos anos muitas destas se modificaram, pois as escolas foram ampliadas ou necessitaram ceder espaço para a demanda de alunos da rede municipal, que se, ampliou consideravelmente nos anos compreendidos entre de 2006 a 2013.

É importante salientar que a sala de recursos com todos estes equipamentos definitivamente instaurou na rede uma novo olhar a cerca da educação especial, pois as antigas classes especiais eram locais com poucos recursos, eram deterioradas, salas antigas, com muitos materiais velhos, já sem uso e até pertences individuais das professoras que lá atuaram anos e anos; portanto, deste ponto de vista “estético” a sala de recursos impactou a rede quanto a nova proposta de educação numa perspectiva inclusiva.

Inicialmente estes espaços foram destinados à realização do atendimento especializado para estudantes com deficiência, porém seu uso acabou sendo diversificado frente ao contexto de que muitos alunos da rede não tinham nenhum tipo de atendimento clínico ou psicopedagógico e tampouco diagnóstico/avaliação; neste caso, as salas de recursos eram espaços de atendimento para além das crianças, jovens e adultos com deficiências, mas também para alunos considerados

com dificuldades acentuadíssimas de aprendizagem que estavam em situação de retenção no histórico escolar.

Quanto ao trabalho desenvolvido na sala de recursos, o respaldo e fundamentação eram obtidos por meio das orientações emitidas pela Mantenedora e legislações - Constituição Federal, LDB/96, Resolução do CNE/CEB Nº 2/2001, documentos internacionais como Declaração de Salamanca (1994), Convenção da Guatemala (1999) e pelos referenciais emitidos pelo MEC, como as coleções *Série Educação Inclusiva* (2004); *Saberes e Práticas da inclusão - Ensino Fundamental* (2003); *Saberes e Práticas da inclusão - Educação Infantil* (2004).

No período compreendido entre 2005 e 2008, pode-se dizer que o trabalho desenvolvido nas salas de recursos tinha como principal objetivo inserir o aluno com deficiência na sala de aula, visto que os alunos público-alvo deste serviço, até então denominados alunos com necessidades especiais, eram oriundos das classes especiais, alguns da escola especial e outros que nunca haviam tido qualquer contato com a escola ou com qualquer tipo de convivência social, senão com suas famílias. Então, neste começo de atividades a principal orientação era possibilitar inicialmente o processo de socialização destes alunos, seguido de intervenção pedagógica com ênfase na questão social.

Por esta razão, o atendimento ocorria da seguinte maneira: tomando como base as avaliações pedagógicas o professor da sala de recursos elaborava uma proposta de trabalho para o aluno ao longo do ano ou do semestre junto ao supervisor e professor da sala de aula, com significativa interferência do professor da sala de recursos nesta proposta; a partir disto construía-se a adaptação curricular que, segundo Carvalho (2000), consiste em modificações realizadas pelos professores que contemplam estratégias organizadas para dar respostas às necessidades dos alunos, ou seja, a escola possui um currículo que compreende formas únicas de aprender e o aluno com deficiência assim como qualquer aluno, mas ratifica-se que o aluno com deficiência põe à prova a “falha” por não se encaixar no padrão estabelecido. Inicia-se, então, a procura por uma forma deste aluno participar do currículo que constitui a escola. Ainda nesta discussão, Coll, Marchesi e Palacios (2004) assinalam que as adaptações curriculares correspondem a uma proposta curricular coerente e baseada nos processos, nas atividades que ocorrem na escola e não tanto nos produtos ou resultados.

Assim, pode-se dizer que as adaptações curriculares eram a principal forma de registro do trabalho realizado na sala de recursos multifuncionais no município e concretizavam-se principalmente em três perspectivas com a estrutura, dispostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares (1998):

Adaptações do tipo Organizativas: englobam agrupamento de alunos, organização didática da aula (conteúdos e objetivos de interesse do aluno ou diversificados), disposição do mobiliário, de materiais didáticos e tempos flexíveis.

Adaptações do tipo Objetivos e Conteúdos: definem prioridade de áreas e conteúdos de acordo com critérios de funcionalidade; ênfase nas capacidades, habilidades básicas de atenção, participação e adaptabilidade dos alunos; sequência gradativa de conteúdos, do mais simples para o mais complexo; previsão de reforço de aprendizagem como apoio complementar; conteúdos básicos e essenciais em detrimento de conteúdos secundários e menos relevantes.

Adaptações do tipo Avaliativas: consistem na seleção de técnicas e instrumentos de acordo com a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos (p. 35-40).

Outro aspecto importante de ser ressaltado era o “misto” de serviços oferecidos neste espaço, ou seja, o município mantinha algumas poucas classes especiais e, já de acordo com a perspectiva inclusiva, implantava salas de recursos e serviços de itinerância. As salas de recurso e a itinerância eram definidas por número de alunos, ou seja, as escolas que não possuíam um número expressivo de alunos com deficiência eram atendidas por professores itinerantes e as demais, sala de recursos. As escolas de educação infantil, por exemplo, sempre foram atendidas e ainda são pelo serviço de itinerância, assim como as escolas que oferecem EJA - Ensino de Jovens e Adultos.

Pode-se afirmar que eram muito tímidos os avanços obtidos neste período no que diz respeito à aprendizagem, pois a resistência dos professores do ensino comum e das escolas como um todo era intensa e acabava por desmotivar até mesmo alguns professores da sala de recursos, a gestão das escolas, por exemplo, pelo baixo nível de envolvimento. Entretanto, cabe destacar que os serviços ofertados aos estudantes com deficiência possuíam foco na sala de recurso multifuncional, pois até mesmo os professores que ingressaram neste serviço estavam em formação, portanto, tudo era novo e complexo para a escola.

Já no segundo semestre do ano de 2007 algumas mudanças são anunciadas, pois o MEC e a então SEESP (Secretaria de Educação Especial) lançam em parceria com a Universidade Federal do Ceará o Curso de Atendimento Educacional

Especializado à distância; este curso chega ao município trazendo muitas mudanças no serviço até então realizado na sala de recursos. O Curso de Extensão em Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado - Orientações Gerais e Educação a Distância (2007), de acordo o MEC/SEESP/SEED, tinha como objetivo a transformação do Ensino Regular e da Educação Especial e, nesta perspectiva, são implementadas diretrizes e ações que reorganizavam os serviços de Atendimento Educacional Especializado oferecido aos alunos com deficiência, visando a complementação da sua formação e não mais a substituição do ensino regular. Nesse sentido, o curso oferece fundamentos básicos para os professores do Atendimento Educacional Especializado que atuam nas escolas públicas e garante o apoio aos 144 municípios-pólo para a implementação da educação inclusiva<sup>9</sup>.

Portanto, atendimento educacional especializado na acepção da política nacional aparece para o município de Bagé junto com o programa de formação, demarcando uma nova concepção e organização do serviço especializado até então oferecido aos estudantes com deficiência. Segundo este documento, Curso de Extensão em Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado - Orientações Gerais e Educação a Distância (2007) a formação enfatizou as áreas da deficiência física, sensorial e mental, estruturado para:

- Trazer o contexto escolar dos professores para o foco da discussão dos novos referenciais para a inclusão dos alunos;
- Introduzir conhecimentos que possam fundamentar os professores na reorientação das suas práticas de Atendimento Educacional Especializado;
- Desenvolver aprendizagem participativa e colaborativa necessária para que possam ocorrer mudanças no Atendimento Educacional Especializado (2007, p. 15-16).

Nesta perspectiva a grande maioria dos professores das salas de recursos do

---

<sup>9</sup> O curso de extensão em nível de capacitação/aperfeiçoamento totalizou 180h e compreendeu 6 módulos divididos em 01 módulo inicial com duração de quinze horas e os quatro módulos subsequentes com duração de 37h30min (trinta e sete horas e trinta minutos). As temáticas trabalhadas nestes módulos são específicas nas áreas das deficiências, ou seja, Deficiência Auditiva (DA), Deficiência Mental (DM), Deficiência Física (DF) e Deficiência Visual (DV). E para o último módulo previu-se quinze horas para dedicação à elaboração e finalização do trabalho final do curso. Logisticamente, concomitantemente a todo o trabalho à distância, o curso previa acompanhamento presencial mediante uma tutora selecionada pela Universidade que, no nosso caso, era uma colega do setor de inclusão da SMED. Para além dos materiais disponibilizados digitalmente, cada integrante recebeu os materiais impressos referentes a cada módulo.

município e dos municípios de abrangência participou deste curso e a partir dele novas diretrizes se instalam no trabalho desenvolvido nas salas de recursos. É nesta ocasião histórica que o termo “AEE” surge com grande força e se adota a expressão “professor do Atendimento Educacional Especializado” em substituição a “professor da sala de recursos”.

A partir das orientações propostas no curso, modifica-se o teor do serviço ofertado nas salas de recursos, pois a ênfase é possibilitar ferramentas e recursos para que o aluno tenha acesso à aprendizagem no ensino comum. E o conceito de educação inclusiva, de escola inclusiva, torna-se latente e pulsante novamente, principalmente no grupo dos professores do AEE e a defesa por uma escola para todos.

O curso possibilita uma série de conhecimentos específicos nas áreas que compreendem os alunos com deficiência, como já mencionado acima, e anuncia outra sistematização deste serviço que não mais se realiza utilizando as adaptações curriculares; nesta nova perspectiva entende-se que as adaptações seriam “arranjos” para que na verdade o aluno pudesse encaixar-se na proposta da escola comum e não significam reais mudanças na estrutura da escola.

Desta forma, o curso, assim como o conceito “atendimento educacional especializado”, foi interpretado na rede municipal como concretude para um “novo” modelo de atendimento pedagógico para os estudantes com deficiência, depois da ruptura que havia se dado com a extinção das classes especiais. A partir desta formação, o AEE torna-se a grande temática de discussão na rede de ensino, ou seja, retoma-se com maior intensidade o estudo e o debate a cerca do serviço realizado nas salas de recursos multifuncionais, que permaneceu por algum tempo em estado de “latência”, ou seja, com pouco destaque e espaço para a reflexão.

A metodologia utilizada no curso era estudo de caso em torno de situações desafiadoras e conflituosas envolvendo alunos com deficiência no ensino comum; as professoras, frente a estes casos, deveriam propor um plano de ação e intervenção para atendimento destes alunos, com base nas leituras e discussões no decorrer do curso. Este plano previa uma série de elementos e era específico para cada tipo de deficiência.

Cabe destacar que ao final deste curso, com mínima senão inexistente evasão, o mesmo se transformou em especialização, com duração de 360h, no ano

de 2010. E, neste mesmo ano, acompanhou-se a amplitude de oferta de cursos de formação à distância, tanto em nível de capacitação, como especialização (em torno de 15 instituições de ensino superior em parceria com a SEESP/MEC ofertaram cursos para o atendimento educacional especializado às redes municipais de ensino).

Os impactos deste curso na rede municipal de Bagé foram extremamente significativos a ponto de se transformar em uma espécie de diretriz norteadora da ação educacional especializada, ou seja, o município seguiu as orientações propostas tanto do ponto de vista teórico quanto do ponto de vista prático, aderindo integralmente a proposta e trouxe os conhecimentos veiculados pelo curso para a realidade do município com as devidas proporções e algumas “pitadas” de identidade e características locais.

Seguindo nesta linha de pensamento, propondo uma reflexão enquanto gestora e também professora do AEE, percebo alguns fatores quando se pensa em como esta formação se materializa no município e “invade” as escolas por meio dos professores do AEE e/ou serviço do AEE e que movimentos isto repercute.

Primeiramente cabe problematizar o fato de que o município segue as orientações emanadas pelo MEC, porém, com reflexão e análise limitadas do contexto local, ou seja, das realidades das escolas da rede, uma vez que se adotou um modelo de planejamento didático-metodológico e, como consequência disto, houve muitas dificuldades no desenvolvimento do trabalho e muitas interrogações emergiram a partir disto; mais uma vez os professores do ensino comum permanecem, alheios aos movimentos produzidos, pois um número pouco significativo participou destes cursos à distância e, pelo caráter específico focado na deficiência, estes professores não identificavam-se com o que estava sendo abordado, conforme Garcia coloca:

O trabalho pedagógico voltado a sujeitos com deficiência que se associa a tais políticas vem permeado de ações e estratégias com pouca organicidade em relação à Educação Básica, organizado no modelo de sobreposição de programas e serviços voltados à diversidade do alunado a uma estrutura excludente. Tais elementos, associados a um modelo de formação docente que dissocia professores especializados e professores do ensino fundamental, privilegiando a atenção aos primeiros, reforça pensamentos hegemônicos na escola acerca dos determinantes da deficiência em bases organicistas e funcionalistas, assentando ideias já consagradas de apreensão da diversidade humana (2008, p. 17).

Portanto, isto nos leva a pensar que apesar de todos os investimentos em formação continuada, do fato da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva (2008) trazer no seu teor a relação entre ensino especializado e ensino comum como um objetivo que deve concretizar-se, as ações voltadas à formação continuada não abarcam na sua formulação e execução este objetivo, situação que corrobora o pensamento de Michels quando diz: “há na política da SEESP/MEC uma centralidade na formação dos professores especializados” (2008, p. 15). Esta centralidade, sem dúvida, é “encarnada, assumida e praticada” pela rede, como uma fiel seguidora dos preceitos políticos e ideológicos e, assim, acaba por reproduzir um modelo tradicional de educação especial, onde não há articulação com a proposta do ensino comum. Nestes termos Garcia explana:

(...) a ênfase na formação dos professores especializados ocorrendo em desequilíbrio com a formação de professores regentes, reforça o modelo de educação especial tradicional, existindo com certa autonomia em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras que atuam nas salas de aula do ensino fundamental (...) (GARCIA, 2008, p. 13).

Para além deste fator, outra questão que merece ser discutida é o fato de que a formação nestes moldes não atinge os objetivos postulados sob o princípio inclusivo, apesar de ponderar nos seus objetivos o trabalho do AEE na sua essência, ou seja, voltado ao atendimento do princípio inclusivo, conforme propõe Fávero, Ferreira, Ireland e Barreiros apud Rodrigues:

(...) a educação inclusiva [...] deve ser constituída de um processo educacional simultâneo “para todos e para cada um”. Superando o modelo de escola da modernidade – que parte de um único ponto, desenvolve um só processo didático e chega a um padrão homogêneo de resultados - a educação inclusiva busca a partir de múltiplos contextos (culturais, subjetivos, sociais, ambientais) e promover com as pessoas e os grupos simultânea e articuladamente, diferentes percursos, de modo a produzir múltiplos e complexos socioeducacionais (...) (2009, p. 76).

Para tanto, é uma alternativa para que se atenda, mesmo, sem aprofundamento, a uma das proposições expressas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) que é oferecer formação continuada, visto que a grande maioria dos professores não tem contemplada esta

temática na sua formação inicial e, quando isto por acaso ocorre, não é realizada com aprofundamento, conforme problematiza Miranda:

(...) a formação inicial dos professores em relação ao atendimento das necessidades especiais, ainda ocorre de forma inconsciente, e poucos profissionais iniciam sua carreira docente com experiências de ensino junto a alunos com NEE. A maioria dos professores manifesta descontentamento com seu processo de formação em relação a esta questão e há total ambiguidade em termos da formação docente, expressando a falta de política clara, consistente e avançada para a formação docente, entre as quais a do professor especializado. A tentativa de suprir essa lacuna tem sido a formação continuada através de educação à distância (2008, p. 7).

Assim como os impactos do curso referenciado acima no fazer realizado pelo AEE na rede, a Política Nacional de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva (2008) e o Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011 que institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado, foram definidores de um novo AEE. O atendimento educacional especializado ganha destaque novamente nas discussões na rede municipal de Bagé, assim com em outras redes, pois o município começa a ser chamado para oportunizar formações em outros municípios, principalmente aos municípios de abrangência.

Do ponto de vista prático, este movimento assenta-se no AEE de cada escola da rede nas quais, sob orientação da SMED, estas práticas vão sendo sumariamente implantadas. Desta forma, o AEE na rede de Bagé avança, ao definir o público alvo deste serviço, com base nas orientações da política, pois antes desta política nacional do AEE ainda eram atendidos alunos que possuíam dificuldades de aprendizagem, postulando e regulamentando este atendimento por via do documento “Normatização dos alunos com necessidades especiais na escola comum” - Parecer do CME (Bagé, 2010) que trata do formato deste serviço, seus objetivos, as atribuições do professor do AEE e demais integrantes da escola. Portanto, no município de Bagé o AEE seguiu orientações com base no conceito expresso na Política Nacional de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva (2008) in Marcos Político- Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2010) que conclama:

“O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando

suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (pág. 21)

Basicamente, as atribuições do profissional e do serviço em qualquer escola da rede ficaram assim definidas: (a) realização de anamnese (entrevista) com responsável; (b) avaliação do aluno no que tange a aprendizagem e níveis de desenvolvimento; (c) planejamento e realização de atendimentos aos alunos público-alvo da educação especial; (d) ampliação, adaptação, construção e produção de materiais acessíveis aos alunos a partir do planejamento do professor do ensino comum junto ao professor do AEE e gestão da escola; e (e) acompanhamento dos atendimentos clínicos dos alunos em instituições especializadas; (f) participação nos conselhos de classe e quaisquer encontros ou reunião que envolva o aluno atendido pelo AEE; (g) elaboração de parecer descritivo detalhado de todos os alunos atendidos; (h) planejamento e implementação de estratégias metodológicas para que os alunos ultrapassem as barreiras de aprendizagem.

Quanto ao fluxo, quando o aluno ingressa na escola, o professor do AEE realiza uma avaliação com o aluno e, após, dialoga com os professores do ensino comum, compartilhando e também ouvindo as percepções do professor em sala de aula; a partir disto organiza-se o planejamento, com objetivos que se almeja atingir com o aluno (em conjunto, professor do AEE, professores da sala de aula e gestão) e planejam-se atividades e estratégias para desenvolver estes objetivos. Também são elaborados instrumentos para que se possa acompanhar se aluno está atingindo, ou não, o objetivo pedagógico planejado.

É relevante dizer que esta seria a proposta a ser utilizada nas escolas da rede, porém, na grande maioria não chega a ser implantada devido a questões conceituais e práticas, ou seja, a partir deste movimento difunde-se a ideia de que a escola não necessita do professor do AEE integralmente, pois deve ser ela a protagonista no que tange a inclusão. Um efeito importante desta compreensão e interpretação sobre o AEE resultou no enxugamento no término do ano de 2010 para começo de 2011, do número de professores e sua carga horária, dificultando a possibilidade e viabilidade do AEE cumprir com estes objetivos e atribuições.

Números revelam esta questão de administração do AEE durante a

implementação da política frente ao crescente número de matrículas. Na análise dos dados, pois, quando analisarmos os relatórios da SMED, podemos perceber que no ano de 2007 tínhamos aproximadamente 238 alunos matriculados e o número de professores do AEE em atuação era de 27; já no ano de 2012, com 535 alunos matriculados, o número de professores é 35, ou seja, acréscimo de 8 professores em relação ao acréscimo de 297 alunos; nesta perspectiva, isto demonstra que modificou-se a lógica do serviço, antes concentrado em uma ou no máximo duas escolas, passa a gerar um desdobramento de atividades dos professores de AEE em várias escolas da rede.

Embora o movimento da política tenha propiciado o repensar sobre o processo inclusivo responsabilizando a escola como um todo neste processo, os avanços ocorrem muito mais no âmbito do discurso, pois na prática a escola ainda não assume e/ou não possui ferramentas para assumir a inclusão; os demarcadores políticos, ideológicos, conceituais e práticos “nunca foram da sua alçada”, mas do serviço especializado, até por que as ações locais impregnadas das ações nacionais acabaram por localizar o AEE como um serviço privilegiado.

Outro aspecto importante a ser pensado e refletido e que, por sua vez, influencia diretamente no serviço do AEE e pode ter contribuído também para a dicotomia e o hiato ainda presente entre AEE e ensino comum é o ingresso do professor no serviço de AEE na rede.

No princípio de implementação da política, muitos professores ingressaram no AEE e foram “formando-se” ao longo do processo, entretanto, estes professores que ingressavam eram convidados pela SMED para atuar neste serviço; mediante suas práticas e/ou êxito quanto a seu desempenho profissional eram chamados a fazer parte do AEE, em outras palavras, aqueles professores que se destacavam por sua prática na rede regular de ensino eram “capturados” para AEE e isto, do ponto de vista do “status quo”, gerava e gera grandes conflitos na rede. Nesta perspectiva o professor do AEE, com intuito de preservar o seu “espaço”, acabava por restringir, fechar este conhecimento e não compartilhá-lo, pois “corria risco” de perdê-lo. Este fato ainda foi intensificado quando o município concursa para esta função no ano de 2010 e começa a nomear estes professores que, em grande número, não atuavam no AEE.

Desta forma, o panorama significativamente heterogêneo quanto aos

professores de AEE na rede assim está estruturado: dos 35, tem-se 14 admitidos por meio de concurso para a Sala de Recursos; 3 destes ainda concursados para as antigas classes especiais; e 18 professores convidados, que estão desviados de suas funções, ou seja, são professores concursados para os anos iniciais, educação infantil, língua portuguesa e espanhola, educação física, história e artes; entretanto, todos possuem formação adicional para atuar no AEE, seja por meio de capacitações e/ou cursos de extensão e aperfeiçoamento, assim como especializações e, um pequeno número, com formação inicial em educação especial.

Estas reflexões são importantes para que compreendamos os movimentos vividos na rede estabelecendo conexões com o contexto de atuação e intervenção, qual seja, a Escola Arideu como uma extensão ou concretização deste processo; assim como necessitamos olhar a partir do contexto da rede e da escola os desencadeamentos gerados e ocorridos, ou seja, em ambos os contextos, os elementos analisados possibilitam a compreensão do fenômeno da inclusão de forma mais “completa”.

### **Análise da Tríade Inclusiva - formação, gestão do AEE e AEE – e as implicações para a Escola Arideu**

Aterrissar ou desembarcar no chão da E.M.E.F Professor Manoel Arideu Monteiro, que intitulamos carinhosamente, Arideu, não constava no plano de voo da minha trajetória como professora da rede municipal de educação de Bagé, sequer traçado ou pensado, mas isto não diminui o encanto e o prazer por estar neste ambiente; principalmente quando se trata de educação/inclusão, podemos até nos apoiar nas bússolas, nos mapas, nos satélites, porém, não estaremos a salvo das surpresas, dos obstáculos, do inesperado, do novo, ou seja, nada é linear, fixo, pronto e certo, principalmente se tratando de vida, gente, pois esta é a matéria prima da educação.

Estar no Arideu no ano de 2013 foi uma grata surpresa, mas também gerou um misto de sentimentos que me compunham naquele momento, pois foram quatro anos pensando na gestão, na rede, nas escolas, no todo, à frente do trabalho voltado à inclusão, muitas vezes, política solitária enquanto grupo, um setor diante

dos demais que compõe a SMED lutando, estabelecendo relações que desequilibram e desafiam, por isso, nem sempre bem recebido, por representar uma Secretaria, um setor que tinha como uma das suas atribuições acompanhar, orientar e “cobrar”, ou seja, com firmeza apontar fragilidades e necessidade de melhorias.

Então, como retornar ao chão da escola após esta experiência na gestão, os quais se modificaram significativamente, tanto nos aspectos conceituais, quanto práticos, movimentos que obviamente e principalmente pela atuação como gestora acompanhei, participei, fui proponente, vivi intensamente este processo? Com as lentes de gestora e não mais como professora do AEE (quando assim me refiro, não quero dizer que não me apropriei dos anseios das professoras do AEE, pois acredito que este foi meu diferencial enquanto atuei como gestora, porém, a escuta e leitura que fazia era perpassada e impregnada de subjetividade e não do dado “real” e concreto...), segundo Jesus e Givigi (2011, p. 37), vivi na essência a afirmação de que “É no percurso que os participantes são capazes de apreendê-lo, progressivamente, de nomeá-lo e de compreendê-lo”.

No princípio, realizar esta transposição foi um processo complexo e difícil, mas esta vivência, junto às reflexões construídas no curso de mestrado, me fez perceber a trajetória, o processo de inclusão vivido pela rede, de formas completamente distintas; como um desvelar ao longo das experiências vividas na escola, onde se concretizava de fato tudo o que pensávamos lá na SMED, o meu pensar e compreender foi ficando mais crítico e mais aprofundado a cerca de uma série de questões importantes e problematizadoras as quais, quando estava na SMED, não pareciam tão evidentes e mesmo que fossem não era consenso da maioria que compunha o setor daquela gestão.

Desta forma, a intervenção trouxe isto no seu cerne, o que possibilitou narrar a trajetória e processo de inclusão vivido na rede, sob estes dois pontos de vista, como foi apresentado nas reflexões até este momento do relatório, por outro viés, a partir de outras concepções, já impregnada da imersão na escola, no grupo das professoras do AEE, ou seja, um releitura crítica e reflexiva a partir da reconstrução histórica que jamais poderia ter feito se não tivesse retornado à prática no chão da escola e de forma mais aberta às proposições, questionamentos e novas hipóteses que pulsavam e emergiam no contexto de trabalho. Portanto, neste contexto que se caracteriza a minha escola de atuação, no acúmulo de um pouco mais que duas

décadas de história, busco pistas e vestígios para pensar sobre estes elementos que consideram a tríade formação-AEE-gestão.

A EMEF Arideu, como já foi mencionado brevemente na contextualização da intervenção, usufruiu de três tipos de serviço no que tange à educação especial nas perspectivas tradicional e inclusiva: a classe especial, a então sala de recursos e há aproximadamente 4 anos, o espaço de AEE.

Buscando elementos na história, remexendo memórias mediante o manuseio de documentos, constataram-se nos relatórios iniciais do Setor de Educação Inclusiva da SMED algumas informações pertinentes e que necessitam ser destacadas. Inicialmente gostaria de ponderar que a escola Arideu, no universo das demais escolas da rede municipal, foi a última a efetivamente extinguir o funcionamento de “classe especial”, ou seja, os serviços se cruzaram e “conviveram” por algum tempo.

No ano de 2006, no qual efetivamente se deu início a concretização do serviço especializado na perspectiva inclusiva, desenvolvido não mais sob o paradigma integrador e segregador, mas inclusivo - aluno frequentando o espaço comum com atendimento na sala de recursos multifuncionais - na escola Arideu este processo de transição e mudança se deu de forma mais lenta, pois alguns alunos foram encaminhados aos anos condizentes e, então, começam a fazer parte do ensino regular e outros, segundo relatos da própria escola, na época não se conseguiu inserir no universo do ensino comum, então permaneceram na classe especial; por isto, os dois serviços aconteceram simultaneamente durante um determinado período de tempo.

Recordo-me nas rodas de conversas com os professores do AEE os desabafos da professora anteriormente professora da classe especial e, atualmente, professora do AEE da escola, pois sempre deixou transparecer uma angústia e uma grande preocupação com os professores do ensino comum que, na sua percepção, não se apoderavam do fazer inclusivo. Logo que ingressei na Sala de Recursos, no ano de 2006, lembro-me de encontrar esta professora em uma formação organizada pela até então Coordenadora do Setor de Inclusão da SMED; esta formação era destinada às novas professoras que ingressariam na Sala de Recursos naquele ano ou que já haviam ingressado no meio do ano (o meu caso). Entretanto, havia também duas professoras que já trabalhavam há bastante tempo nas classes

especiais e que no momento passariam a atuar neste novo paradigma, sendo uma destas professoras a da escola Arideu.

O Arideu, aos olhos da SMED, sempre foi uma escola “difícil de trabalhar”, com altos índices de reprovação e evasão, com um grupo de professores resistentes às orientações advindas da mantenedora quanto da própria gestão da escola, à mudanças e, principalmente, à inclusão. Muitas vezes fiz visita a esta escola, acompanhando outras colegas da SMED, outras vezes, para auxiliar a professora da Sala de Recursos e no ano de 2009, por exemplo, a pedido da supervisora da escola fizemos uma formação, uma conversa com os professores; a escola pediu que fôssemos enquanto setor da SMED, a fim de proporcionar orientação. Lembrome de algumas situações bastante significativas e marcantes como o fato de que os professores interagiram, questionaram, participaram ativamente e pediram ajuda, mais apoio para trabalhar em suas salas de aula. Também houve outros momentos importantes em que a escola solicitou auxílio no ano de 2012; duas colegas, uma dos anos iniciais e outra do setor de inclusão, novamente realizaram uma conversa com os professores sobre o tema Inclusão, já a pedido do novo grupo de gestão da escola.

Entretanto, é pertinente dizer que estas formações caracterizadas por momentos estanques não foram desencadeadores de mudanças, apenas no momento tiveram o propósito de proporcionar discussões, pois não fazíamos parte do contexto, e mais, representávamos a secretaria; poderíamos até tentar imergir no contexto e buscar no mesmo os elementos que significassem este encontro, mas como fazer isto sem estar imersas nestas vivências? Desta forma, foram formações distanciadas da realidade, portanto, ineficazes do ponto de vista de mudanças e transformações, ou seja, é preciso pensar em formações contextualizadas e significativas, situação planejada nesta intervenção: formação que seja “concebida e desenvolvida de acordo com a realidade da escola e das necessidades levantadas por todos que dela fazem parte” de acordo com Flóride e Steinle:

(...) através de leitura, de reflexão e avaliação de suas práticas pedagógicas, o professor individualmente e principalmente através do trabalho coletivo como, grupo de estudos, realizado na hora atividade e/ou em outros momentos definidos por toda a comunidade escolar, possa ter a oportunidade de (re)organizar sua prática docente a partir do exercício da ação-reflexão-ação (...) (2013, p. 11).

Uma informação importante que cabe registro é sobre o projeto “Madrinhas”, elaborado e colocado em prática pela SMED entre os anos 2010 e 2011, no qual duas colegas da SMED ficavam responsáveis por algumas escolas e possuíam um calendário de visitas; com um breve roteiro, tinham a finalidade de acompanhar a escola e, ao final de um determinado número de visitas, fazer um relato. O procedimento era um diálogo em roda, no qual dialogávamos sobre os problemas, as dificuldades, enfim, sobre tudo aquilo que fosse observado como algo preocupante na escola visitante. Lembro-me que o *Arideu* era alvo de intensas discussões; os relatos eram extremamente negativos em vários aspectos, abrangendo infraestrutura, gestão financeira, pedagógica, índices, etc. Ainda, cabe salientar que as duplas que ficavam como madrinhas não queriam permanecer e foram trocadas várias vezes.

Trazer estes relatos para discussão se faz necessário, pois fazem parte da trajetória e caminhada desta escola, e a partir destes temos elementos para que possamos compreender os processos vividos em contexto. Então com base nisto, fica evidente a visão e percepção que a mantenedora sempre teve desta escola, ou seja, o *Arideu* tinha o rótulo de “escola problema”. Nesta perspectiva a inclusão de pessoas com deficiência era apenas um dos problemas somados ao montante da escola.

Cabe destacar que em relação ao AEE, a avaliação da gestão e do setor de Educação Inclusiva quanto ao serviço desenvolvido na escola, se percebia um enorme esforço da professora, porém eram muitos anos na mesma escola e mais uma dificuldade muito grande em abandonar ou minimizar resquícios e marcas de práticas ainda apoiadas na concepção de classe especial, o que se refletia na descrença dos professores (não todos, mas uma grande parcela) perante a possibilidade de avanços e aprendizagem dos alunos com deficiência e desmotivação dos alunos frente à escola.

Frente a isto, ao final do ano de 2012 e início do ano de 2013, o setor de inclusão da SMED optou por propor a esta professora que estava aposentando-se já de uma matrícula uma troca para outra escola. Uma escola nova menor, com outros desafios, com a parceria de outra colega, a fim de que pudessem trocar experiências; a reação desta professora foi bastante desagradável e rejeitou terminantemente proposta, e somente após muita conversa e diante da certeza de

que não iríamos mudar esta decisão, aceitou a experiência. Já ao comunicar a escola, a gestão se manteve bastante tranquila, embora preocupada com a colega a qual já haviam se afeiçoado, porém entenderam, apoiaram e manifestaram a necessidade da mudança.

Diante disto, encaminhou-se a outra professora que permaneceu na escola até meados do mês de abril de 2013 e logo se afastou por motivo de doença e, justamente nesta transição, eis que já retornando às escolas na função para qual sou concursada, ou seja, Professora do Atendimento Educacional Especializado, fui encaminhada pela nova Coordenadora do Setor de Inclusão para assumir o AEE desta escola e de outras duas escolas. Assim chego à Escola Arideu, aonde fui acolhida pela gestão que, de maneira breve, porém através de um diálogo franco, me contextualizou a situação da escola, dos professores e dos alunos. Ao chegar na sala de recursos percebi significativas mudanças, pois a mesma foi renovada, pintada, possuía novos materiais, estava mais organizada e já tinha mais informações sobre os alunos, visto que isto era uma dificuldade anterior, já que a professora estava na escola há muito tempo e atuava com os alunos, portanto, sabia da trajetória dos mesmos e não havia documentos e registros como anamneses, planos de atendimento, pareceres, enfim, não havia registro da trajetória escolar até a nossa chegada (minha e da professora que estivera antes). Ao visitar as salas de aula percebi que alguns alunos já estavam em aula, outros não estavam presentes, mas os conheci, conversei, entrei nas salas de aula e conversei com os professores.

Deste dia em diante, um trabalho árduo começa a se desenvolver, pois os desafios eram grandes, entretanto, com o apoio da gestão foi se tornando viável. Cabe destacar que a equipe da gestão estava disposta a provocar mudanças na escola; a diretora atual estava no seu segundo ano de mandato, havia sido eleita no ano de 2011 para início de gestão em 2012 pelos alunos, professores e comunidade com grande êxito, através de um processo transparente. Professora da escola há alguns anos, atuando na pré-escola e como professora de Artes, a diretora possui uma excelente relação com os alunos, professores; a orientadora, também uma profissional nova na escola, ingressou a aproximadamente 3 anos, é muito engajada e disposta a qualificar e melhorar a escola; e, a supervisora, uma profissional que ingressou na escola no ano de 2013, porém com uma vasta experiência na gestão em outras escolas.

Assim, logo identifiquei parcerias para desenvolvimento do trabalho, pois a equipe encontrava-se afinada, unida e em busca de um objetivo em comum: possibilitar melhorias para todos na escola, atenção ao trabalho pedagógico e ciente das responsabilidades em relação à inclusão. Este apoio da gestão foi fundamental para o desenvolvimento do trabalho na escola, pois esta assumiu a inclusão como uma ferramenta para qualificar as aprendizagens, ou seja, “fazendo a inclusão” entendia-se que a escola estaria qualificando suas práticas para todos os alunos, pois, de acordo com Brizolla (2006):

A reflexão que estamos querendo enfatizar é a de que as administrações escolares terão papel decisivo na construção de escolas inclusivas, pois é de conhecimento de todos que, em função da complexidade do sistema escolar, faz-se necessário uma presença forte dos gestores na organização das demandas, do trabalho na coletividade dos vários segmentos que estarão atuando na construção do espaço inclusivo, enfim, a administração escolar como uma das partes proponentes e principal articuladora do processo (2006, p. 7).

Por todas as razões e contexto exposto neste trecho do relatório sobre a trajetória da implementação da política de inclusão escolar na Escola Arideu, o projeto de intervenção foi muito bem recebido e aprovado pela escola, com demonstração explícita de apoio ao desenvolvimento do mesmo. Isto contribuiu significativamente para a realização desta proposta.

Inicialmente, desde o princípio do trabalho e com a realização das primeiras a intervenções, as reflexões iniciais são provocadoras, porém, mediante as próprias intervenções e muito trabalho, este panorama foi-se alterando e modificando-se positivamente, pois conforme explica Jesus:

Temos clareza de que adentrar o cotidiano de um espaço escolar e constituir relações é uma tarefa gradual e lenta, exigindo do pesquisador muita paciência, cautela e ética nas relações. As mudanças nas práticas também são gradativas, permeadas por movimentos de idas e vindas, o que se constituem como elementos desafiadores do fazer (2008, p. 153).

É salutar ter em mente que apesar de estarmos vivendo sob os auspícios do

paradigma inclusivo, a marca e a raiz da classe especial estavam vivas na escola, dando vida ao paradigma anterior da educação especial segregada. Com os alunos, por exemplo, foi muito difícil trabalhar a ida dos mesmos para a sala de aula comum, pois estavam por qualquer motivo ou qualquer hora buscando a sala de recursos e queixavam-se pelo fato de não ser mais permitida este vai e vem entre os espaços no mesmo turno de aula, ao que comentavam: “A professora L nos deixava ficar aqui, ela deixava a gente jogar, ela deixava a gente brincar, eu quero vir para cá, não quero ir na sala de aula” (aluno 1). Eles não permaneciam no espaço da sala de aula, passavam nos corredores, no pátio, no refeitório ou pediam para ir para a sala de recursos.

Também pudemos perceber na fala dos alunos, mediante as intervenções, a sua visão dos espaços - sala comum e AEE. Fazendo referência a este último, expressaram: “Um lugar para aprender” (aluno 1); “Uma sala onde pode se concentrar, se faz as ‘coisas’, se sente bem é feliz dá-se risada” (aluno 2); “Um lugar que se faz muitas atividades” (aluno 3). Com base nestas falas, percebe-se que os alunos estavam imbuídos do entendimento de que a sala de recursos era o seu espaço de escolarização e não o ensino comum, apesar de estarem matriculados nas classes regulares de ensino e fisicamente frequentarem este espaço, direcionam-se e alocam-se no espaço especializado, conforme nos convida Sanchez a pensar:

Não basta que os alunos estejam integrados, o que supõe um processo muitas vezes físico e bastante desajustado. Realmente faz falta que os alunos com NEE estejam incluídos na vida da escola, do bairro, que sejam valorizados, reconhecidos e constituam um desafio para a escola em sua resposta educativa (1996, p. 97).

Os professores na sua grande maioria, exceto os de Matemática, Ed. Física e Artes, permitiam que os alunos não permanecessem em aula e, quando questionados, diziam que não sabiam o que fazer com os alunos, que não haviam planejado nada direcionado para eles, o que se comprova a partir da fala retirada do diário reflexivo de uma professora, quando questionada a respeito de como via o AEE na escola: “*Não era AEE penso eu pelo que aprendi e vivi este ano, era uma sala, onde estes alunos passavam a maior parte do tempo e na sala de aula era visita, sem falar os professores eu posso dizer sou um deles, não fazíamos nada*” (Prof<sup>a</sup>. EC 6).

Frente a estes fatos, as indagações que já existiam tornam-se ainda mais latentes: como ainda pode ocorrer uma situação como a relatada, após tantas formações, após tantos anos de implementação da política de educação inclusiva em nível de rede de ensino, o que aconteceu (ou não aconteceu) no meio deste caminho? Muitas hipóteses aparecem... Será que isso se deve ao fato de que a anterior professora do AEE tinha uma prática calcada em concepções adversas ao princípio da inclusão? E os professores nunca foram orientados, não participaram das formações? E a gestão? E quanto ao trabalho que desenvolvíamos na SMED? As formações não deram conta? Como era gerido o AEE? Enfim, um turbilhão de questionamentos aparece e o que fazer para respondê-los, para reverter, entender, provocar mudanças e obter respostas?

Muitas questões já foram discutidas anteriormente; no que tange às formações, por exemplo, sabe-se que estas não priorizaram a escola, mas os professores do AEE, que as temáticas eram excessivamente técnicas e que não correspondiam aos anseios dos professores das classes comuns. O *Arideu* e seu contexto e história cumprem com esta revelação, ou melhor, comprova a situação problemática anunciada visto que é um recorte do sistema, portanto, de todas as ações dispendidas para concretização do princípio inclusivo, conforme Michels (2009) nos convida a pensar quando infere que a formação de professores não caminha na trilha da educação inclusiva, uma vez que:

[...] a) aos professores especializados é destinada formação que se concentra no modelo médico-psicológico; b) aos professores regentes de classe é repassada essa formação, na maioria das vezes, de maneira assistemática; c) os professores regentes de classe onde estão 'incluídos' os alunos considerados deficientes não são considerados prioridade nas propostas de formação [...] (p. 150).

Nesta perspectiva, as formações necessitam apostar na constituição de um professor reflexivo, que investe no “repensar e inovar” em suas práticas, ou seja, um professor reflexivo que é capaz de transformar a organização do seu trabalho pedagógico (Silva, 2007). Portanto, quanto às formações ofertadas, em conversas com os professores e secretário da escola, e ainda mediante os relatórios da SMED, constata-se a participação da mesma, ou seja, esteve presente na maioria das formações (presenciais ou à distância), principalmente as professoras de Ed. Física e Artes, representando os professores do ensino comum, bem como gestão da

escola e o AEE. Entretanto, mediante o que se refletiu sobre este aspecto, a participação pode ser um indicador importante, porém, não decisivo, impondo a urgência em se pensar em formações que venham a qualificar o trabalho e que os professores, por sua vez, possam participar.

Isto justifica um dos objetivos da intervenção, ou seja, buscar no espaço da escola, em serviço, promover e/ou otimizar espaços-tempos para estudo, planejamento, reflexão, ou seja, formação, pois segundo Silva (2007): “Uma formação que seja estabelecida no princípio que todo ato educativo é um processo reflexivo suscita uma formação reflexiva que afasta o professor do processo de fragmentação do seu trabalho (p. 65)”.

Por meio de um trabalho de AEE mais descolado do espaço físico da sala de recursos, ou seja, mais presente e mais próximo aos professores, procurei criar oportunidades para momentos de estudo, gerar gradativamente mudanças sobre o AEE, inclusive pelos alunos que começaram a frequentar a sala de recursos nos seus horários. Os professores, com meu apoio e colaboração da gestão, começaram a pensar e incluir estes alunos efetivamente nos seus planejamentos e aulas, pois entendo o AEE como um serviço que deve ultrapassar o âmbito da sala de recursos e buscar no diálogo, no estudo e planejamento com os demais atores que compõe a escola, estratégias que qualifiquem as práticas para todos, conforme a colaboração de Gonçalves, Mantovani e Macalli:

O Atendimento Educacional Especializado não pode ser considerado o único elemento responsável pelo aprendizado do aluno com deficiência, mas sim um deles (...) ainda existem lacunas que precisam de criteriosa análise (pois há alunos com deficiências que não estão usufruindo desse direito), além da necessidade de se construir um trabalho pedagógico contextualizado no AEE. Embora haja avanços na história da Educação Especial, é preciso atenção quanto aos possíveis retrocessos, pois a lógica de uma prática pedagógica fragmentada no AEE pode anunciar a segregação dentro do contexto escolar (2013, p. 11).

Desta forma, procurei gerir o AEE de forma assentada no princípio da inclusão, na busca pela desconstrução da gestão existente até então neste serviço, ou seja, um AEE que atua em um único espaço, na sala de recursos, que possui como prioridade atender os alunos, orientar os professores, mas com a ressalva de que não é o único protagonista deste e neste processo; a partir de um trabalho de orientação, é papel dos demais professores e supervisão da escola pensar nas

práticas em sala de aula. Pode-se dizer que, de acordo com as orientações da mantenedora no que tange ao discurso político-pedagógico, corrobora-se para a concepção de uma escola inclusiva, aonde os professores do AEE devem orientar, porém, não é papel dos mesmos acompanhar ou auxiliar nos planejamentos, nas atividades, uma vez que isto seria incumbência do professor e do supervisor.

Entretanto, de fato, isto ocorreria se tivéssemos uma escola apropriada da inclusão, professores do ensino comum na condição de protagonistas neste processo, o que não acontece com plenitude até o presente momento desta história. Desta forma, é preciso pensar na sala de aula e potencializar este local, como espaço de reais e significativas aprendizagens para todos e, nesse “todos”, situa-se também o aluno com deficiência, pois conforme Silva e Vieira (2013):

Se o AEE é uma ação que complementa ou suplementa o processo ensino-aprendizagem dos alunos público alvo da educação Especial, então, é preciso repensar o que acontece com o aluno em sala de aula para que o AEE tenha sentido e encontre diálogos com os conhecimentos que compõem o currículo comum (p. 5).

Quero dizer, não podemos culpabilizar ou localizar a responsabilidade pelo fracasso da inclusão unicamente nos professores do ensino comum, como se fossem a grande resposta por tudo que não acontece - ou o grande problema - pois não fazem a sua parte no processo; antes disso, a discussão é bem mais complexa e precisa encampar uma reflexão sobre como está sendo encaminhado o processo da formação, a gestão dos serviços, a implementação e interpretação da política de educação inclusiva nas localidades, dentre outros elementos.

Nesta perspectiva, por meio do desenvolvimento das ações que compreenderam a intervenção, percebeu-se claramente que o AEE ainda possuía o entendimento vinculado às práticas e espaços anteriores da educação especial e para a educação especial e, portanto, um “AEE bengala”, onde todos se apoiam para caminhar, sem o qual, evidentemente, não há caminhada. Isto está expresso na forma como os professores foram manifestando seus entendimentos a cerca do AEE e da inclusão, pois no começo dos nossos encontros para planejamento e estudo “esperavam pelo AEE”, acreditavam que poderiam me passar suas dificuldades e necessidades e que eu prontamente “entregaria a solução ou

resposta”. É certo que alguns professores permaneceram com dificuldades em assumir a “tentativa” de pensar e concretizar práticas mais inclusivas, apesar da luta diária e dos esforços em fazer e demonstrar nas ações deste serviço a articulação entre estes serviços e espaços. Para fundamentar estas afirmações, disponibilizo a fala de um professor retirada do diário reflexivo, frente ao questionamento de como percebem o AEE: *“O professor do AEE é um gênio, precisa enxergar o problemas que são muitos, notas baixas, problemas na família, dificuldades com os professores, e buscar soluções”* (Profª. EC 7).

Entretanto ao longo das intervenções estas posturas foram modificando-se gradativamente, a partir da qualificação nas práticas dos professores, da permanência e envolvimento dos alunos no espaço da sala de aula, conforme está registrado na íntegra no diário reflexivo (3º encontro), que compreendeu os encontros individualizados com os professores e gestão da escola, onde estabeleço esta reflexão a partir dos encontros, evidenciando que movimentos foram produzidos na escola, tanto na direção e na contribuição para a consolidação de professores mais autônomos, conscientes e aprendizes de que fazer inclusão é bom para todos e que, quando se inova, se inventa, qualificam-se e aprimoram-se as práticas, atingindo a turma como um todo, a todos os alunos é não apenas a um aluno em específico. Também persegui uma ação de intervenção que influenciasse a constituição de professores no aspecto do protagonismo e da competência de seu saber-fazer, problematizando a necessária postura de estar aberto para novas aprendizagens, percebendo no AEE uma parceria, um apoio para aprender, para construir novos saberes e, então, oportunizar uma prática pedagógica inclusiva.

Para exemplificar esta reflexão estimulada, exponho a fala de uma professora em um de nossos encontros:

O AEE necessita dialogar com a sala de aula, é mais do que atender o aluno isoladamente na sala de recursos é oferecer suporte é construir junto, professor do AEE, professor da sala de aula e gestão, eu enquanto professora vivi isto, pois com a ajuda do AEE me dei conta que podia fazer uma aula bem melhor para todos, assim o aluno com deficiência inclui-se consequentemente, o foco do AEE é ajuda mútua professor do AEE e o da sala de aula (Profª. EC 8).

Assim como ocorreu na rede municipal a Escola Arideu, enquanto substrato desta mesma rede, também sofreu influências e interferências diretas dos

movimentos produzidos com as mudanças no AEE a partir das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008), posteriormente revogado pelo Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011, e da própria Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) como já mencionado, e algumas lógicas se instalaram no formato de se fazer AEE em Bagé.

A Escola Arideu sempre teve um número razoável de alunos com deficiência matriculados, em torno de 12 a 15 alunos, quando comparada a outras escolas que possuem em torno de 30 alunos com estas condições. Com o cuidado na implementação do AEE, no início da oferta deste serviço na rede e, ainda, a fim de fortalecer e amparar a escola, a grande maioria dos professores do AEE tinha de 30 a 40 horas de trabalho semanais destinadas a uma determinada escola; porém, este panorama foi modificando-se principalmente a partir dos marcadores legais citados acima (decreto e política) e a lógica preponderante passou a ser menos professor do AEE na escola para que escola, então, se apropriasse da prática inclusiva. Este movimento foi se instalando de modo a modificar a distribuição da carga horária dos professores, ou seja, aqueles que antes desenvolviam seu trabalho em apenas 1 escola passaram a desenvolvê-lo em 3 e até 4; os reflexos destas mudanças nas escolas são extremamente significativos, chegando a ocorrer casos em que o professor do AEE não conhece os professores da sua própria escola e de não encontrá-los em situações externas ao horário de trabalho. No caso do Arideu, por exemplo, desenvolvia 20 horas semanais para atender a 15 alunos e 20 professores, porém, em virtude de que na outra escola em que atuava tinha uma colega com 20 horas no período da manhã que não dispunha de condições de trabalhar no horário da tarde por pertencer a outra rede neste turno, a mesma só podia ir para a escola no período da manhã e por apenas uma tarde. Já o meu horário de trabalho era distribuído em 4 manhãs e 1 tarde. Com a presença de 8 alunos no turno da manhã e 7 no turno da tarde, constata-se que não seria possível respeitar uma das orientações centrais da Política (2008) que é “realizar atendimento aos alunos com deficiência no turno inverso”.

Além deste agravante, o fato de que ainda temos currículos e tempos muito fechados e sem qualquer flexibilidade de alteração de horário na escola (por exemplo, as professora de espanhol, artes e geografia eu encontrava apenas uma

vez na escola; já com os professores que atuavam à tarde, era possível encontrá-los e dialogar, planejar e estudar com a periodicidade de 15/15 dias). Em termos de distribuição do trabalho que devo desenvolver, tinha apenas uma tarde para atender aos alunos, conversar com os professores, elaborar os planos de atendimento e pareceres, fazer encaminhamentos, reunir com pais, enfim, é um tempo restrito para conseguir cumprir com todas as atribuições previstas.

Sendo assim, com certeza muitos foram os entraves e dificuldades encontradas para desenvolver as ações na escola, porém, com a ajuda da equipe de gestão consegui realizar adequações e desenvolver o atendimento educacional especializado da melhor maneira possível.

Esta reflexão se faz necessária para se pensar nos rumos do AEE e da gestão do mesmo, pois sem dúvida este fator de organização e gestão do serviço é preponderante e determinante para o êxito do trabalho, visto que analisando pelo viés das atribuições expressas no Decreto 7.611, é necessário questionar sobre com e em que condições o professor do AEE dará conta das mesmas, com a qualidade desejada, tendo em consideração carga horária de trabalho, multiplicidade de escolas e colegas do ensino comum, no sentido da vinculação necessária ao ambiente escolar, enquanto agente junto aos demais integrantes deste contexto e na interlocução com estes, caso se mantenha o modelo de AEE por itinerância. Tal situação pode ser comprovada no pedido desta professora do ensino comum, quando questionada a respeito de suas expectativas em relação ao AEE: *“Que melhore ainda mais, mas precisamos de mais horas, dos profissionais, é pouco tempo que temos hoje”* (Profª. EC 9).

Neste formato, questiona-se se a ideia implícita é diminuir o AEE ou a ênfase no AEE e atribuir à escola, gestão e professores do ensino comum a responsabilidade pela inclusão, com o que teoricamente se concorda; porém, será que esta ação de “retirar o professor do AEE de cena” resolve o problema da implementação da inclusão pela escola comum? Conforme expressa a fala desta professora do AEE em relação às dificuldades enfrentadas no trabalho: *“O trabalho do AEE já atendeu as necessidades, mas hoje não mais, pois se o professor da sala de aula é bom, comprometido, nosso serviço torna-se obsoleto e aquele que julgamos não ser, não conseguimos ajudá-lo”* (Profª. AEE 4).

Finalizo reafirmando, pois, que são necessárias ações que de fato

instrumentalizem a gestão e os professores para um “fazer inclusivo”, o que parece ser uma ação refletida e pensada nos anseios e necessidades de ambos os professores. Corroborando este pensamento, resgato uma das falas da professora que menciona a necessidade de repensar o AEE porque este serviço: “[...] *necessita de apoio, ser revisto, pensado, ser compreendido, ter maior autonomia na tomada de decisões [...]*” (Prof<sup>a</sup>. AEE 5).

Outro fator que denuncia uma prática gestora divergente do discurso que tem produzido pode ser observada no modo como a SMED conduz e gesta o trabalho do AEE, isto é, ao mesmo tempo em que problematiza a necessidade de atribuir à escola as responsabilidades e protagonismo em relação à inclusão, este mesmo segmento é o que realiza a gestão do serviço do AEE, o que gera uma situação na qual os professores do AEE recebem orientações, são acompanhados e avaliados pelo Setor de Inclusão da SMED. Considerando tal situação, portanto, certamente a Escola Arideu não poderia protagonizar a proposição de uma gestão da inclusão, pois pela composição da própria estrutura criada na rede municipal, estaria desautorizada para este trabalho, cabendo-lhe apenas o cumprimento das iniciativas de gestão.

Nas rodas de conversa e nos momentos de estudo e reflexão este fator foi destaque por parte da gestão, uma vez que não se sente legitimada para criar, inovar, atribuir a “cara” da escola neste serviço que a compõe, como se fosse algo intocado, superior, externo, determinado de forma alheia ao contexto da escola por um segmento que autoriza, libera e acompanha o serviço realizado pela escola, contribuindo mais uma vez para que a esta não possua autonomia para atuar frente à inclusão. Para ilustrar tal situação, rememoro a fala de uma das professoras do AEE: “*Temos que fazer parte da escola, mas quem nos orienta, cobra e acompanha o planejamento é a SMED que não pertence ao nosso contexto, não conhece profundamente os nossos problemas, realidade, na verdade, me sinto mais como uma extensão do setor de inclusão da SMED*” (Prof<sup>a</sup>. AEE 6).

Concluindo este momento da análise, percebe-se que apesar da rede ser significativamente potente e de ter um grande destaque nacional, é preciso rever e/ou compreender de forma mais crítica alguns passos dados nesta caminhada rumo à inclusão, assim como na Escola Arideu. Sem dúvida, avançamos significativamente, porém é um processo que não se esgota e necessita alimentar-se

com estudo, diálogo e muita reflexão, conforme Jesus, Vieira e Effgen (2014) fundamentam: neste tipo de ação e trabalho com mudanças de concepções, antes de práticas, as mudanças remetem ao processo como princípio fundante, onde os resultados não são concebidos como ações finalizadas, mas em constante processo.

## 6. ARREMATES: REFLEXÕES SOBRE O APREENDIDO E SOBRE O POR CONSTRUIR E APRENDER

O processo de constituição de uma educação e escola sob um olhar ou com projeto respaldado no princípio inclusivo é garantir não apenas o direito de pertencimento a uma instituição, mas transmutar este direito para além da pertença, concretizando-o em aprendizagem, cidadania, emancipação; é assinalar, carimbar, afirmar aquilo que é inerente à humanidade, ou seja, as diferenças. É ir para além do “simples” respeito à diferença e adentrar no entendimento do que significa, impacta e representa este conceito nos contextos, pois ele remete a uma prática e não a um mero discurso.

Afirmar que a educação no sentido mais amplo (macro) e a escola sob uma perspectiva de contexto local (micro) esboçam-se e delineiam-se sob um viés inclusivo é reconhecer uma trajetória de lutas e “negociações sem fim” (Brizolla, 2007), adensadas na historicidade dos processos nacionais e internacionais. Portanto, remexendo memórias, percebem-se os avanços obtidos na busca por uma escola que se traduz no acolhimento às diferenças, atendimento à diversidade de forma indiscriminada, que busca nos seus peculiares e mais particulares contextos prover processos metodológicos, curriculares, avaliativos e de aprendizagem de acordo e/ou ao encontro das necessidades de todos os alunos.

Entretanto, assentar uma educação ou escola sob uma perspectiva inclusiva não é de ordem fácil e simples, pelo contrário, e para isso não pode constituir-se em terreno movediço, mas sólido e que possua respaldo no grande repertório político, teórico e prático que o subsidia, ou seja, os avanços e melhorias percebidas na seara da educação nos últimos dez anos, em se tratando desta temática, tanto no que diz respeito a políticas quanto a recursos materiais e humanos para sua viabilização, hoje nos permite refletir, analisar e avaliar este processo, o que é certamente significativo em relação aos intensos anos e décadas de exclusão e

segregação praticadas em nossa sociedade.

Dito isto, na retomada do grande objetivo deste estudo e intervenção, é indispensável trazer reflexões sobre o serviço de Atendimento Educacional Especializado, pois se configurou como campo de estudo e vivência essencial desta intervenção. Nesta perspectiva, entende-se que o AEE constitui-se como recurso fundamental na construção da inclusão escolar, anunciado e difundido por estudiosos que foram destacados e citados ao longo deste trabalho e, principalmente, legitimado nas políticas públicas de educação. O AEE tem sido concebido como instrumento de prestígio na efetivação de uma proposta escolar inclusiva, aparecendo como um “braço” no universo da escola, que apoia, possibilita e viabiliza o “fazer inclusivo”, como alternativa aos serviços já conhecidos na contramão aos serviços já conhecidos e constituintes da história desta modalidade educacional que tem por nome Educação Especial (escolas especiais, classes especiais, etc.).

Nesta lógica de pensamento se aposta que o AEE é um serviço que demarca novos rumos à educação e contribui para o desenvolvimento de propostas cada vez mais inclusivas, mote impregnado e costurado no seu conceito; entretanto, o equívoco reside na gestão deste serviço, desenvolvido de forma como se ainda estivéssemos trabalhando na lógica da segregação, ou seja, criando polos onde o serviço do AEE permanece em uma ponta, a que conhece sobre o assunto, o “autorizado a falar” sobre o trabalho pedagógico e o aluno; no outro polo, os que não são apropriados do fazer e muito menos do compreender (professores ensino comum e gestores), conforme explana Garcia:

Ainda que a implantação de serviços especializados nas redes de ensino signifique um ganho em termos de oferta educacional pública de alunos com deficiência, é necessário questionar qual o papel exercido por tais serviços e como estão relacionados ao trabalho pedagógico realizado na educação básica (2008, p. 21).

O AEE, conforme a *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva* (2008) se constitui enquanto um conjunto de saberes, conhecimentos e estratégias pedagógicas específicas que objetivam complementar e/ou suplementar o acesso aos currículos escolares de modo a auxiliar o rompimento das barreiras que impedem a aprendizagem dos alunos apoiados por este serviço, porém, nunca de maneira substitutiva ao trabalho desenvolvido na sala comum.

Este é o marco conceitual veiculado e trazido pelas políticas públicas de educação, demarcado pelos referenciais do Ministério da Educação, difundidos pelos gestores nas suas mais variadas instâncias e contexto, perpassado em grandes eventos de formação, palestras, convenções, seminários e, por sua vez, difundido para e pelos seus agentes, os professores, sejam eles do ensino comum ou do atendimento educacional especializado, pelo menos do ponto de vista do discurso.

Ao adensar as discussões e as variadas experiências propiciadas pela intervenção e construção deste Portfólio que traz o Relatório Crítico-Reflexivo com as aprendizagens ocorridas, percebe-se que a gestão do AEE, ou como ele vem sendo implementado, observa-se claramente a distância e/ou o hiato existente entre a política e as práticas, no que se refere ao conceito de trabalho colaborativo (professores do AEE em parceria com os demais segmentos que compõe a escola), serviço não substitutivo ao ensino comum, e o trabalho pedagógico solitário do profissional deste serviço no dia a dia das escolas. A partir das narrativas (de ambos os campos de intervenção) ressaltadas ao longo do trabalho, o AEE e o profissional que nele atua relatam situações de isolamento e “solidão pedagógica”, único responsável pelo aluno público alvo da educação especial na perspectiva inclusiva, pelos seus avanços ou fracassos; acompanham também este sentimento a frustração e a desmotivação, por não conseguir cumprir com responsabilidades que não devem ser unicamente objetos da sua prática, mas de uma prática partilhada, compartilhada e construída pela escola como um todo.

Retomando o teor das atuais políticas públicas, percebe-se intenções e concepções que buscam tornar a escola um espaço inclusivo e o AEE como uma ferramenta deste processo, um serviço que apoia e auxilia nesta concretização; entretanto, a menção menciona “sutilmente” sobre a articulação e interlocução entre os setores e segmentos educacionais envolvidos em prol da inclusão recebe discreta citação. Logo, o AEE se traduz na própria inclusão na escola, ou seja, interpreta-se que é por meio deste serviço que “se faz a inclusão”, caso contrário, não se atende a este princípio, de acordo com as problematizações propostas por Vieira:

Adotar a oferta de atendimento educacional especializado, pela via sala de recursos multifuncionais, como a única alternativa a contemplar as especificidades dos discentes com indicativos à Educação Especial, talvez seja caminhar em um sentido de colocar em segundo plano um sujeito encarnado, que é o aluno, até porque precisamos entender as

necessidades discentes para promover a composição dos apoios ao processo de escolarização (2013, p. 3).

Ao encontro desta aceção e a partir das análises e aprendizagens construídas nesta intervenção, percebe-se que o AEE, ou a gestão deste serviço, continua a reproduzir práticas descontextualizadas e desarticuladas do restante da prática pedagógica escolar, ainda que adote e mencione uma concepção avessa aos antigos formatos de atendimento especializado já oferecidos, de carácter integrador e estruturados na segregação de espaços e atividades, conforme Vieira novamente nos convida a pensar:

Dessa forma, muitos trabalhos especializados são realizados com os alunos em nome da formulação de conceitos, desenvolvimento da atenção, percepção, imaginação, concentração, estímulo à memória, mas sem um planejamento que sustente o processo educacional desse sujeito. São ações isoladas que pouco dialogam com o trabalho educativo desenvolvido pela escola de maneira mais ampla (2013, p. 3).

Entretanto, é importante destacar que isto ocorre por questões políticas, ideológicas e de formação e não diretamente por mero descompromisso e/ou descaso por parte das professoras do AEE; estamos, pois, diante de uma questão de entendimento e orientação deste serviço, situação relatada pelas professoras especializadas ao longo da intervenção, quando expressam de forma clara as suas percepções destacando a necessidade urgente de mudanças no AEE e na concepção de escola como um todo. A partir desta proposição, entendemos que se o princípio da inclusão respalda-se em uma proposta pedagógica inclusiva que remonta e possibilita um outro olhar sobre a educação, então para que se possa atender efetivamente a este princípio, necessitamos de mudanças na proposta educacional como um todo e o “alvo” necessita ser também o ensino comum, a sala de aula comum e seus professores. O que pode ser percebido, todavia, é o contrário, ou seja, o professor do AEE recebe formação, passa a ser o responsável por fomentar a discussão no interior da escola, desenvolver avaliação, acompanhar o desenvolvimento do planejamento, etc.; em outras palavras, ele é considerado o profissional qualificado para dizer, fazer ou intervir com o aluno com deficiência e, neste ponto, “grita” a grande incoerência entre o conceito e a prática do princípio inclusivo tensionado neste processo de intervenção, pois nas concepções anteriores a da Inclusão (integração e segregação), de fato, existia este profissional que atendia exclusivamente o aluno com deficiência sem

qualquer compromisso ou necessidade de interação com o restante da escola. De acordo com estas colocações, Garcia contribui dizendo:

(...) no exercício discursivo e político de inclusão, observa-se a incorporação ou rearranjo de novo/velhos conceitos que apoiam a manutenção de concepções já conhecidas e consagradas como incapazes de apoiar processos satisfatórios de escolarização de alunos com deficiências (...) (2008, p. 21).

As formações, amplamente debatidas neste Relatório Crítico-Reflexivo, são voltadas aos professores do AEE e não direcionadas ao ensino comum, professores e gestores e, quando oferecidas, são superficiais, com formatos extensos, grande número de participantes, pouco ou quase nenhum tempo para diálogo e reflexão. Desta forma, temos uma problemática séria em torno do tema *formação continuada* que se constitui enquanto um dos objetivos da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008)*. Na situação atual de oferta de formações, identifica-se o quanto os professores do ensino comum e gestores estão distantes de se tornarem protagonistas do fazer pedagógico que atende a todos os alunos e, neste 'todos', o aluno com deficiência. Com esta mesma compreensão sobre o fato, Vieira pondera em sua experiência junto aos professores no Estado do Espírito Santo:

Há de se pensar que a mesma especificidade que leva esse indivíduo ao atendimento educacional especializado, também aparece na sala de aula comum, pois não escolarizamos um sujeito multifacetado que, em um determinado ambiente, apresenta certa necessidade enquanto essa mesma demanda se apaga em outro. Assim, temos nos desafiado a pensar o impacto dessa especificidade no coletivo da sala de aula comum, não alçando esse ambiente ao lugar de coadjuvante em detrimento dos espaços especializados, mas buscando diálogos para que tanto um espaço quanto o outro protagonizem ações pedagógicas para sustentar os processos de desenvolvimento desses estudantes (2013, p. 4).

A contribuição acima nos ajuda a pensar que, mesmo sob a égide de outra concepção de educação, outras teorias embasando nossas práticas, políticas públicas de educação especial numa perspectiva inclusiva, ainda convive-se com o fato de que o protagonismo da inclusão na escola ainda cabe a um serviço de uma determinada modalidade, o que sem dúvida é de suma importância, porém não poderia ser único responsável pela inclusão escolar de pessoas com deficiência, se entendida nos princípios e delineamentos propostos pela teoria e pelas atuais

políticas públicas da educação para todos realizada por todos.

Cabe ressaltar que não se quer defender a necessidade ou não do desenvolvimento de AEE nas escolas e Instituições, mas atentar para a gestão deste serviço, tanto do ponto de vista do professor que está na escola e da mantenedora, seja em âmbito municipal e/ou estadual; neste trabalho focamos no âmbito municipal e, neste, o processo encontrado no recorte da intervenção realizada demonstra a ocorrência de um reducionismo das práticas que não condizem com uma proposta educacional inclusiva, ou seja, reforçando ainda o “especial da educação especial” e não o “especial da educação inclusiva”.

Diante disto, com respaldo das reflexões proporcionadas por meio desta intervenção, o que se encontrou em meio a estas indagações e problematizações foram professores do ensino comum completamente alheios, despreparados e muitos descompromissados diante do processo da inclusão escolar de alunos com deficiência; professores do AEE em situação de conforto, por ocupar-se exclusivamente de atender o aluno, produzir materiais para este, orientar o professor da classe comum; uma outra parcela de professores do AEE que sentem-se fracassados, frustrados, receosos, mesmo que desejosos por mudanças; e, ainda, alguns professores do AEE que buscam fazer o seu trabalho de forma descolada da sala de recursos, que transitam pela escola, atravessam a gestão, a sala de aula comum, buscando esforços para prover mudanças nas práticas escolares, no espaço da sala de aula, junto aos demais colegas professores, desafiando a gestão, provocando a escola nos seus mais diferentes setores, etc.

Este último grupo de professores especializados certamente não tem encontrado respaldo para sua atuação, pois foge ao que se tem realizado nos últimos anos de implementação deste serviço. Estas professoras que se sentem incomodadas, que não acreditam no trabalho de AEE realizado unicamente com o aluno na sala de recursos, cujas ideias e ações não cabem mais em um único “espaço”, não têm encontrado apoio de gestão e espaços-tempo para darem vazão as suas ideias e visões.

As concepções apresentadas acima podem ser evocadas por meio das contribuições de Vieira (2013), quando expõe que o AEE não pode ser entendido e visto como um anexo ou apêndice das ações e práticas desenvolvidas nas escolas, mas como uma ação sistematizada que se constitui no diálogo com a sala comum,

portanto, integrante do contexto escolar. Tais reflexões, portanto, conduzem à problematização de que, apesar da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva* (2008) demarcar normativamente e conceitualmente e legitimar o ensino comum como espaço de escolarização de alunos definidos como o público-alvo desta política (alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) e, o AEE, como atendimento educacional que complementa e/ou suplementa o trabalho desenvolvido na sala de aula regular, enquanto agente colaborador ao trabalho pedagógico no processo de inclusão no ambiente escolar, a “interlocução” destes serviços não tem sido concretizada e sequer destacada no processo de inclusão; o que se vê e se percebe, ainda, é o protagonismo do serviço especializado em detrimento da potencialização da escola, dos atores do ensino comum e da gestão como agentes do processo de inclusão.

É presente um AEE que concentra a incumbência e responsabilidade por “fazer a inclusão”, como se exclusivamente nele e por meio dele pudesse ocorrer a elaboração de recursos e estratégias para romper com as barreiras de acesso ao conhecimento e a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos; não sendo isto definitivamente viável, o que se percebe são esforços de um serviço frente a um contexto todo que se encontra “alienado” do processo.

A busca pelas reflexões em torno do papel do AEE na composição da inclusão escolar no município onde atuo, permitiram analisar elementos ao longo da história da implementação da política que corroboram e justificam as afirmações aqui arrematadas, como: (a) oferta de formações com ênfase no AEE; (b) formações superficiais com ausência de reflexões e aprofundamento teórico-prático, bem como com temáticas extremamente técnicas; (c) gestão do AEE com status quo de superioridade em relação ao ensino comum e apartado do contexto da escola, dentre outros elementos. Esta reflexão ampliada foi incrementada e qualificada com a observação deste questionamento-macro em um recorte significativo desta realidade (nível micro) - a Escola Arideu (envolvendo professores do ensino comum, alunos com deficiência e gestão) e o grupo representativo de professores do AEE da referida rede; percebe-se que há elementos nesta trajetória e caminho percorrido que necessitam ser refletidos, repensados e ressignificados, uma vez ter ficado patente que a “ideal e efetiva” inclusão ainda não se concretizou nestes ou para estes campos analisados, considerando o princípio inclusivo em que se postula que

tornar as escolas em “escolas inclusivas”, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008), é possibilitar que “todos” possam aprender e se desenvolver, é romper barreiras de acesso ao saber, viver e conviver, é rever currículos, avaliações, metodologias, é promover aprendizagem no ensino regular, na sala de aula. É compreender que a educação inclusiva nasce enquanto princípio e se concretiza na prática no momento em que ações na escola passam a ser desenvolvidas, protagonizadas e compartilhadas, conforme contribui Brizolla:

No que diz respeito à educação, a meta primordial da *inclusão* é a de não deixar ninguém no “exterior” do ensino regular, desde o começo do processo educativo. Este paradigma emergente, da escola inclusiva, significa uma mudança profunda na perspectiva educacional, pois todas as escolas pertencem a um sistema que leva em consideração as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. O impacto desta concepção é considerável, pois supõe tanto a abolição de serviços segregados como a articulação entre os serviços especializados e as escolas, com a comunidade (2006, p. 3).

## REFERÊNCIAS

AMBRÓSIO, Márcia. **O uso do portfólio no Ensino Superior/Márcia Ambrósio- 2. Ed.-** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BAPTISTA, Claudio Roberto e MACHADO, Adriana Marcondes...[et al]. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas.** Porto Alegre: Mediação, 2006.

BAPTISTA, Claudio Roberto, JESUS, Denise Meirelles e LAPLANE, Lia Frizman de...[et al]. **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

BAPTISTA, Claudio Roberto, CAIADO, Kátia Regina Moreno e JESUS, Denise Meirelles. **Educação especial: diálogo e pluralidade.** (2º ed. atual. Ortog.) Porto Alegre: Mediação, 2010.

BAPTISTA, Claudio Roberto, JESUS, Denise Meirelles e LAPLANE, Lia Frizman de...[et al]. **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

BASTOS, Alice. **A técnica de grupos-operativos à luz de Pichon-Rivière e Henri Wallon.** Psicólogo inFormação ano 14, n, 14 jan./dez. 2010;

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994;

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Experiências Educacionais Inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade/ Berenice Weisshemer Roth (Org).** Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Experiências Educacionais Inclusivas II: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**/ Berenice Weissheimer Roth (Org). Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Programa educação inclusiva: direito à diversidade, documento Orientador**. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano de metas compromisso todos pela educação: guia prático de ações**. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares** / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. - Brasília: MEC / SEF/SEESP, 1998.

\_\_\_\_\_, SEESP / SEED. **Formação Continuada a Distância de Professores para do Atendimento Educacional Especializado. Orientações Gerais e Educação a Distância**, MEC. Brasília/DF, 2007. Acesso em [portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee\\_ead.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_ead.pdf) – 14/07/2014.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa educação inclusiva: direito a diversidade**. Documento Orientador, MEC, Brasília, 2005. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf> acessado em março de 2013.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Documento Orientador do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais** MEC, Brasília, 2005. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf> acessado em março de 2013.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Documento Orientador do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. MEC/SEESP, Brasília, 2007

\_\_\_\_\_, Conselho Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Educação, CME/SMED. **Educação Especial na Perspectiva Inclusiva Guia para normatização de alunos com necessidades especiais na escola comum.** DEC. MUN. Nº 001 DE 04/01/2010 Parecer CME nº. 10/2009, Bagé/RS, 2010.

\_\_\_\_\_, Secretaria Municipal de Educação /SMED. **Relatório de Atividades do Setor de Inclusão**, Bagé/RS, 2006.

\_\_\_\_\_, Secretaria Municipal de Educação /SMED. **Relatório de Atividades do Setor de Inclusão**, Bagé/RS, 2007.

\_\_\_\_\_, Secretaria Municipal de Educação /SMED. **Relatório de Atividades do Setor de Inclusão**, Bagé/RS, 2008.

\_\_\_\_\_, Secretaria Municipal de Educação /SMED. **Relatório de Atividades do Setor de Inclusão**, Bagé/RS, 2009.

\_\_\_\_\_, Secretaria Municipal de Educação /SMED. **Relatório de Atividades do Setor de Inclusão**, Bagé/RS, 2010.

\_\_\_\_\_, Secretaria Municipal de Educação /SMED. **Relatório de Atividades do Setor de Inclusão**, Bagé/RS, 2011.

\_\_\_\_\_, Secretaria Municipal de Educação /SMED. **Relatório de Atividades do Setor de Inclusão**, Bagé/RS, 2012.

\_\_\_\_\_, **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

\_\_\_\_\_. **Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - ONU. Diário Oficial da União, Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Atendimento Educacional Especializado. Brasília, 2011a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei n. 9.394/96.** Brasília, DF: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. (Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008).

BRIZOLLA, Francéli. **A gestão da educação inclusiva: artes e ofícios da administração escolar.** In: LUCE. M. B. (Org.); MEDEIROS, I. L. P. (Org.). *Gestão escolar democrática: concepções e vivências.* Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. v. 1.

BRIZOLLA, Francéli. **Políticas Públicas de Inclusão Escolar: Negociações sem Fim/** Francéli Brizolla; orientadora: Maria Beatriz Luce. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre: 2007. v.2.

CARVALHO. Rosita Edler.. **Removendo barreiras para aprendizagem: educação inclusiva.** Porto Alegre: Mediação, 2000.

COLL, César, MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação.** Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DAMIANI, M. F. **Sobre pesquisas do tipo intervenção**. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP – Campinas: Unicamp, 2012.

DEMO, Pedro. Professor e seu direito de estudar. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002. p. 71-88 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DORZIAT, Ana. **Reflexões sobre a inclusão e suas implicações pedagógicas**. Revista Cadernos de Educação Especial, Santa Maria, nº. 14, 1999.

FÁVERO, Eugênia A. G. **Direito das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade**. 2 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2004

FLEURI, Reinaldo Matias. **Complexidade e Interculturalidade: desafios emergentes para a formação de educadores em processos inclusivos** in: Tornar a Educação Inclusiva/ Orgs Osmar Fávero, Windys Ferreira, Timothy Ireland e Débora Barreiros, Brasília: UNESCO, 2009. p. 65-88.

FLÓRIDE, Márcia Augusta; STEINLE, Marlizete Cristina Bonafini. **Formação continuada em serviço: uma ação necessária ao professor contemporâneo**. Disponível em : <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/242429-6.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2013.

FRANÇA, M. G. **No entrelaçar das complexas tramas e políticas de inclusão escolar: O trabalho do professor da Educação Especial**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação)- Centro de Educação- Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia da pesquisa-ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo: USP, v. 31,n.3,p.483-502,set./dez.2005;

FREIRE, Madalena. **Observação, Registro e Reflexão**. Série Seminários, 2ª edição, Espaço Pedagógico, 1996;

FREIRE, P. MACEDO, D. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990;

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Política de educação inclusiva e trabalho pedagógico: uma análise do modelo de educação especial na educação básica**. Anais: IV Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Conhecimento & Margens. Gramado: RS, 2008.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Política Nacional de Educação Especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado**. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.(Orgs). Professores e Educação Especial: formação em foco. V. 2. Porto Alegre: Mediação, 2011

GLAT, Rosana e NOGUEIRA, Mario Lucio de Lima. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil**. In: ano 14, nº 24, 2002.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha, MANTOVANI, Juliana Vechetti e MACALLI, Ana Carolina. **Atendimento Educacional Especializado: Reflexões sobre a Realidade de um Município Paulista**. I Colóquio Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas. UFRGS, UFES, UFSCar, Canela, 2013.

HAAS, Clarissa; SILVA, Mayara Costa da. **A relação entre o conhecimento e a formação continuada docente na área da educação especial**. In: I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência. Anais... São Paulo, 2013.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

JESUS, D. M. de. **Vozes e narrativas na ação grupal: trajetórias de formação de professores pesquisadores na perspectiva da inclusão escolar**. In: JESUS, Denise Meyrelles de et. al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/FACITEC, 2007. p. 166 – 175;

JESUS, Denise Meyrelles de. **Formação Continuada: construindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e educação inclusiva**. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (Org.). **Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções**. Vitória: Edufes, 2005. P. 203-218.

JESUS, Denise Meyrelles de, VIEIRA, Alexandro Braga e EFFGEN Ariadna Pereira Siqueira. **Pesquisa-Ação Colaborativo- Crítica: em busca de uma epistemologia**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 771-788, jul./set. 2014. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade) Acesso em 15 jun. 2014.

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, 2008. P. 139-159.

JESUS, Denise Meyrelles de; GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento. **Implicações Éticas na Pesquisa-Ação**. In: LOPES, Kleber et al. (Org.). **Ética e Reverberações do Fazer**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

JESUS, Denise Meyrelles de. **Gestão da educação especial: pesquisa política e formação**. 1ªed.- Curitiba: Appris, 2012.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Rosangela. **Educação Especial na escola inclusiva: políticas, paradigmas e práticas**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Integração X Inclusão: escola para todos**. In: Congresso Brasileiro e I Encontro Latino- Americano sobre Síndrome de Down, 1997. Brasília: Anais do Congresso. Brasília: Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down, 1997.

\_\_\_\_\_, **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?** 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

\_\_\_\_\_, Maria Teresa Eglér e PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**/Valéria Amorim Arantes (Org). São Paulo: Summus, 2006.

\_\_\_\_\_. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTA, Marcos. **Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2001.

MEIRIEU, Philippe. **O Cotidiano da Escola e da Sala de Aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed. 2005.

MICHELS, Maria Helena. **Paradoxo da formação docente na política em educação inclusiva: a perspectiva clínica como sustentação do trabalho escolar**. Anais: IV Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Conhecimento & Margens. Gramado: RS, 2008.

MIRANDA, Therezinha Guimarães. **Formação Docente Continuada: uma exigência frente à proposta da educação inclusiva.** In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al. *Práticas Inclusivas no Sistema de Ensino e em outros contextos.* EDUFRRN. Natal, 2008. ISBN 978-85-7273-492-9.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais.** Trad. Windy B. Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente.** 9 ed. Campinas: Papirus, 2003.

NÓVOA, Antônio. **Formação de Professores e profissão docente.** In:\_\_\_\_\_.(Org). *Os professores e sua formação.* Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992. p. 97-121.

PANTALEÃO, E. **Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a educação básica e educação especial** in: *Políticas Públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências/Orgs.* Shirley Silva, Marli Vizim, Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003. p. 125-152.

RAMPELOTTO, Elisiane Maria. **Mesmidade ouvinte & alteridade surda: invenções do outro surdo no Curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria.** Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Rio Grande do Sul, 2004.

RODRIGUES, David. *Educação inclusiva: as boas notícias e as más notícias.* In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Perspectivas sobre a inclusão:** da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003. (Coleção Educação Especial, 14).

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. **A Educação Inclusiva na Espanha**. in: Tornar a Educação Inclusiva/ Orgs Osmar Fávero, Windys Ferreira, Timothy Ireland e Débora Barreiros, Brasília: UNESCO, 2009. p.89-103.

SASSAKI, Romeu . **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3 ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999

SCHWARTZ, S. **Alfabetização de adultos: teoria e prática**. 2ª ed. RJ:Petrópolis: Vozes, 2012.

SILVA, Andréia de Carvalho. **Formação continuada em serviço e prática pedagógica**. 2007. 127p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília. 2007.

SILVA, Merislândia Paulo, VIEIRA, Alexandro Braga. **Organização e Funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais do Município de Serra/ES: Cartografando movimentos, possibilidades e desafios**. I Colóquio Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas. UFRGS, UFES, UFSCar, Canela, 2013.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2005

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2008;

TRIPP, David. **Pesquisa- ação: uma introdução metodológica**. Educação & Pesquisa, São Paulo, v.31, n, 3, p. 443-466, 2005;

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VIEIRA, Alexandro Braga. **O Atendimento Educacional Especializado no Currículo Escolar: Conexões no processo de escolarização de alunos com deficiência no ensino fundamental.** I Colóquio Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas. UFRGS, UFES, UFSCar, Canela, 2013.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Arrematando as Pontas.** In O uso do portfólio no Ensino Superior/Márcia Ambrósio- 2. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

<http://portal.inep.gov.br/> acesso em julh. 2014.

## **APÊNDICES**

### **Apêndice A – Diário Reflexivo das Ações da Intervenção**

Descrições analíticas reflexivas

**Campo1- Escola de Atuação- *Professor Manoel Arideu Monteiro***

**1º Encontro : Estudo e Planejamento sistemático (professores ensino comum e gestão da escola)**

#### ***Descrição das ações***

As descrições realizadas a seguir correspondem ao campo a, ou seja, a escola de atuação e intervenção, o grupo de professores do ensino comum e gestores.

Cabe destacar que as ações realizadas no campo escola, correspondem a momentos de encontro para composição de grupos de estudo, reflexão e planejamento, desta forma, estes encontros foram oportunizados ora de maneira coletiva e ora de maneira individual, a opção por, ocorreu mediante as necessidades, angústias e anseios dos professores.

O primeiro momento oportunizado para discussão acerca do processo de inclusão e do serviço de atendimento educacional especializado ocorreu no mês de maio do corrente ano em um conselho de classe, onde fui apresentada oficialmente pela equipe gestora ao grupo de professores e pude brevemente expor sobre as atribuições deste serviço, os objetivos e também me predispor a escuta de suas necessidades.

Significativamente, pode-se dizer que os professores à medida que fomos conversando, foram sentindo-se a vontade para expor suas ideias. Sem rodeios, os professores e a equipe gestora expuseram que não conheciam seus alunos, que não eram conhecedores dos objetivos do serviço do AEE, e que até então os alunos

faziam-se presentes em sala de aula, porém sem qualquer trabalho pedagógico e metodológico direcionado aos alunos com deficiência.

Portanto diante do exposto, propusemos (eu e equipe gestora) criar espaços-tempos ou otimizar os períodos já existentes de planejamento dos professores para estudarmos e pensarmos estratégias de práticas mais inclusivas. Sendo assim conforme a solicitação dos professores, para o próximo encontro acordou-se que o trabalho repousaria na discussão de cada caso correspondente a cada aluno, para fins de que os professores pudessem construir e adquirir maiores informações dos mesmos.

## **2º Encontro- Estudo e Planejamento sistemático (professores ensino comum e gestão da escola)**

Esta ação, já sinalizada na descrição da atividade anterior ocorreu em dois momentos, para garantir que todos os professores fossem contemplados, respeitando seus horários e dias de disponibilidade.

O primeiro momento de estudo, reflexão e planejamento ocorreu no espaço do AEE, sala de recursos multifuncional, um grupo reuniu-se no mês de junho e o outro no mês de julho.

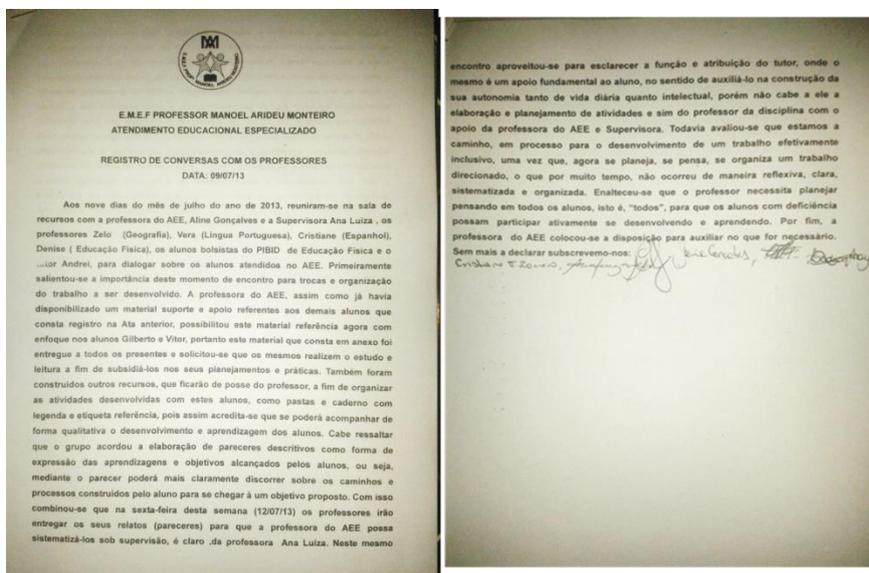
Desta forma, a proposta de trabalho foi construir com os professores um instrumento de subsídio inicial onde pudessemos apontar dificuldades, potencialidades e/ou vias de aprendizagem dos alunos, bem como, estratégias, orientações e recursos metodológicos. Cabe justificar que, para que eu pudesse de fato oferecer este suporte aos professores, outras ações de competência do professor do AEE foram executadas como, atendimento e avaliação dos alunos no que refere-se ao desenvolvimento e aprendizagem, estudo do história de vida através de anamneses com as famílias e visitas domiciliares, busca em documentos arquivados na escola por informações relevantes em relação ao histórico escolar, levantamento de atendimentos clínicos e hospitalares, bem como, conversas com os profissionais das Instituições Especializadas as quais os atendiam.

Diante do conhecimento e posse destas informações, foi possível dialogar de forma mais aprofundada com os professores sobre seus alunos. No decorrer do encontro realizamos um diálogo aberto e franco onde pudemos todos expor nossas ideias, os professores questionaram bastante, revelaram que de fato não conheciam

seus alunos com esta riqueza de informações manifestaram-se positivos quanto ao trabalho e ao final destes encontros, elaboramos em um documento com os principais apontamentos e este por sua vez, serviu de suporte para que os professores pudessem pensar nos seus planejamentos, efetivamente incluindo os alunos com deficiência. E ainda nestes dias, com o apoio da equipe gestora e com o conhecimento dos horários dos professores elaboramos um cronograma de encontros individuais.

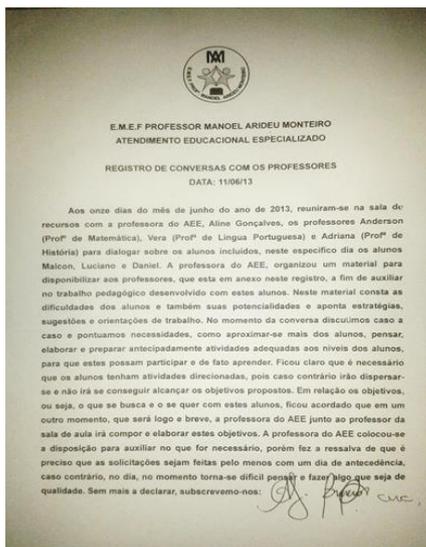
A seguir fotos dos registros realizados nesse encontro.

Figura 1. Ata registros de conversa.



Fonte : o Autor( 2013)

Figura 2. Ata registros de conversa.



Fonte : o Autor( 2013)

### **3º Encontro- Estudo e Planejamento sistemático (professores ensino comum e gestão da escola)- Compreendido de encontros mensais Individuais**

Os encontros individuais como já mencionado anteriormente ocorreram nos períodos disponíveis dos professores, entretanto cabe antecipar que não foi possível seguir um cronograma fixo, pois durante o desenvolvimento do trabalho alguns professores buscaram apoio em diferentes momentos, então tivemos que criar espaços com a disponibilidade de uma integrante da equipe gestora que ficava em sala de aula, também professores que necessitavam de apoio várias vezes e inclusive acompanhamento em sala de aula para ministrarmos a aula juntos, visto que, muitas vezes e tão somente o estudo e planejamento não eram suficientes, além de atenuantes como falta de professores por motivos de saúde e também por inexistência do profissional no quadro da escola, dificuldade que acompanhou durante o ano todo o desenvolvimento do trabalho. Para além destes fatores mencionados, a existência de um denso calendário de atividades a cumprir exigidos pela mantenedora (SMED) e ausência de um professor substituto.

Contudo é relevante ponderar que estas ações que foram realizadas de forma individual com os professores seguiram a perspectiva de aula típica, ou seja, a proposta e metodologia de trabalho era sempre a mesma, o que modificava eram as produções, necessidades dos professores, os resultados produzidos.

A dinâmica destes encontros ocorria da seguinte forma, os professores buscavam o AEE para orientação, estudo, planejamento e elaboração de materiais para os alunos, entretanto nos primeiros momentos, eu de posse dos horários dos professores os buscava

para que pudéssemos nos reunir, mas no decorrer do trabalho esta lógica modificou-se e os professores começaram a buscar o apoio do AEE em diferentes momentos, ocasionando muitas a necessidade estender para outros encontros.

O grupo de estudos e planejamento com os professores refletiu em mudanças nas práticas pedagógicas em sala de aula, e os alunos por sua vez, obtiveram maior qualidade nas suas atividades e participação no contexto de suas salas de aula e, portanto na escola. O teor do grupo sempre foi pensar em estratégias teóricas metodológicas para o desenvolvimento do trabalho com as turmas, pensando nos alunos com deficiência.

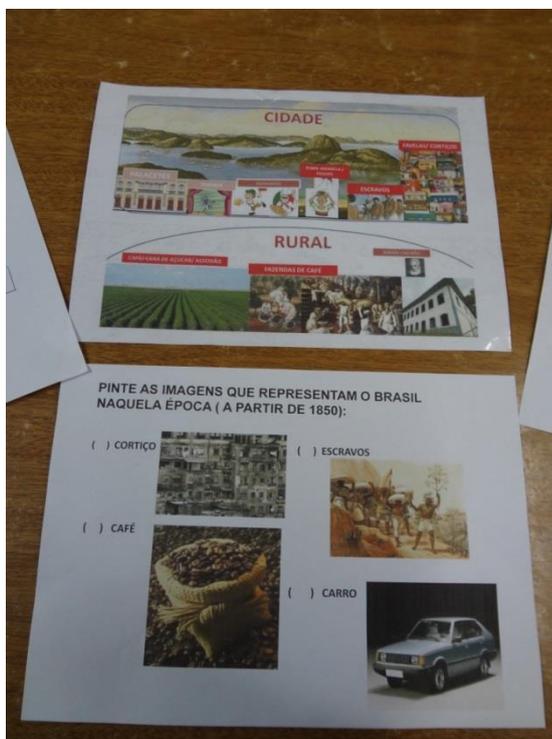
Cabe destacar que a grande maioria dos alunos estavam matriculados nos anos finais do ensino fundamental, então os professores buscavam apoio para pensar em como desenvolver determinados conceitos complexos, ou que exigiam maior abstração, com alunos de quatorze, dezessete, dezoito anos, que ainda não estavam alfabetizados, por exemplo, ou simplesmente como realizar uma atividade que não contemple registro, visto que o aluno não o realiza como avaliar, o que fazer para retomar alguns conhecimentos. Mediante estes desafios sentávamos juntos e pensávamos com apoio dos referenciais teóricos do MEC/SECADI e também nos amparávamos nas Políticas Públicas, principalmente a Política Nacional de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva e as Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado.

No decorrer destes encontros pude perceber movimentos distintos produzidos na escola, nos professores e nas suas práticas, alguns professores já estavam realizando o trabalho de maneira mais autônoma e com a percepção de que conforme for à proposta pedagógica pensada, esta será significativa para todos os alunos, não necessitando de adequações ou atividades isoladas e sem diálogo com o restante da turma, outros professores que já se preocupavam cotidianamente com os alunos e, portanto clamavam auxílio para que pudessem oportunizar uma prática mais inclusiva e alguns professores que independente da minha intervenção, disponibilidade viam no serviço do AEE o lugar ou o profissional responsável pela inclusão, e o buscavam para soluções prontas e não produzidas e pensadas em partilha e colaboração.

Após alguns encontros individuais, sentamos eu e equipe gestora e julgamos que já era o momento de oportunizarmos um trabalho coletivo de reflexão, para que pudéssemos aprofundar algumas questões, porém cabe destacar que os encontros individuais permaneceram acontecendo durante o ano, compreendendo os meses de junho, julho, agosto, setembro, outubro e novembro.

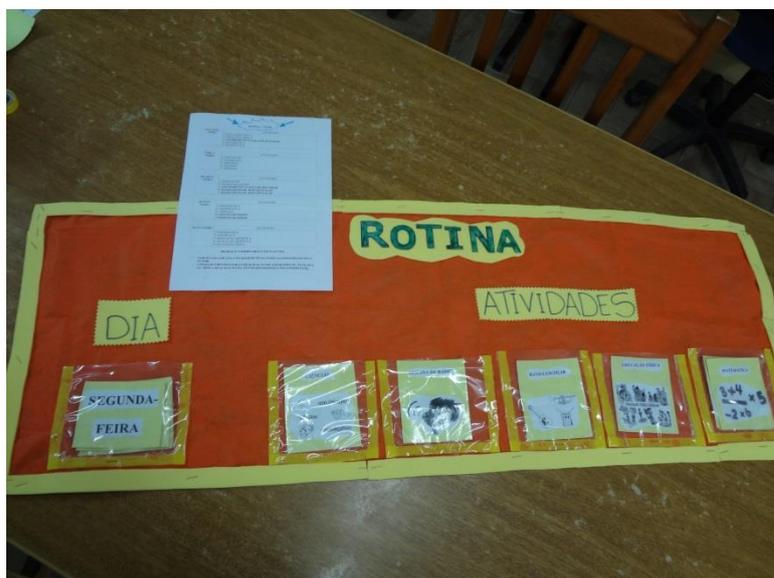
A seguir fotos demonstrativas dos trabalhos produzidos nos encontros de estudo e planejamento sistemático- professores do ensino comum e gestão.

Figura 3 – Encontro para estudo e planejamento sistemático



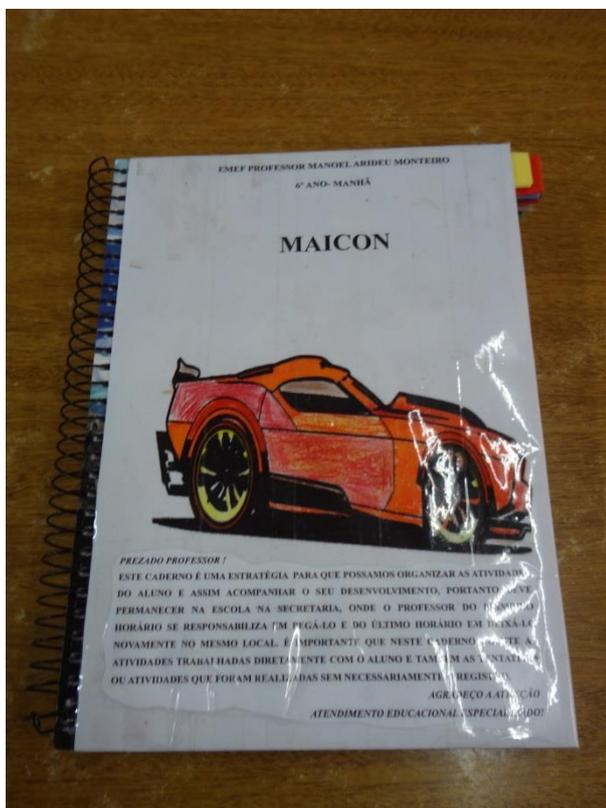
Fonte: o Autor (2013).

Figura 4 – Encontro para estudo e planejamento sistemático



Fonte: o Autor (2013).

Figura 5 – Encontro para estudo e planejamento sistemático



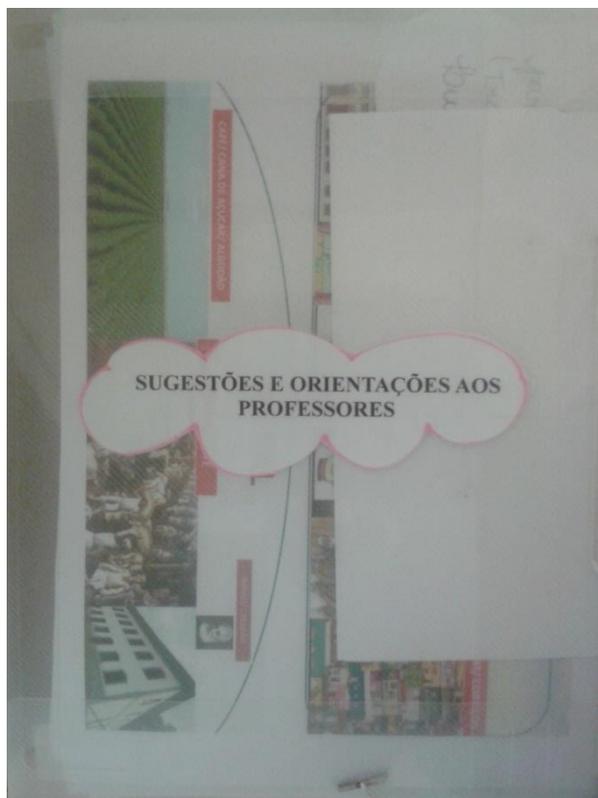
Fonte: o Autor (2013).

Figura 6 – Encontro para estudo e planejamento sistemático



Fonte: o Autor (2013).

Figura 7 – Encontro para estudo e planejamento sistemático



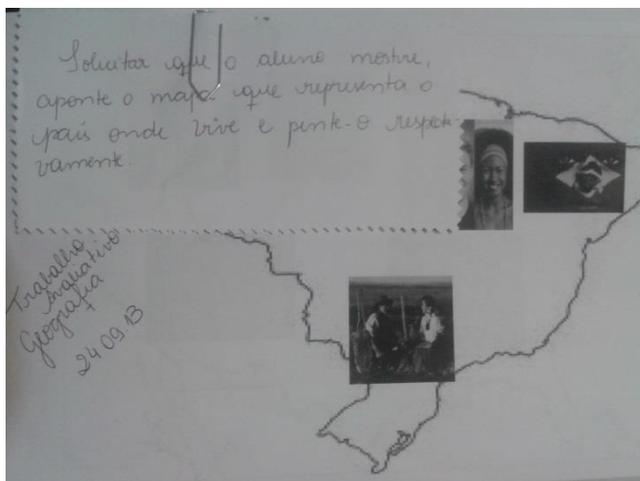
Fonte: o Autor (2013).

Figura 8 – Encontro para estudo e planejamento sistemático



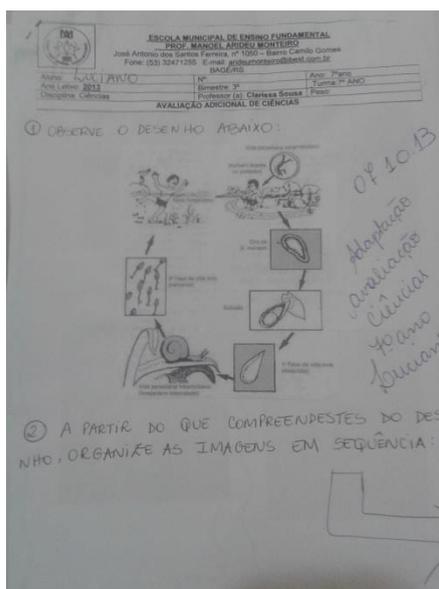
Fonte: o Autor (2013).

Figura 9 – Encontro para estudo e planejamento sistemático



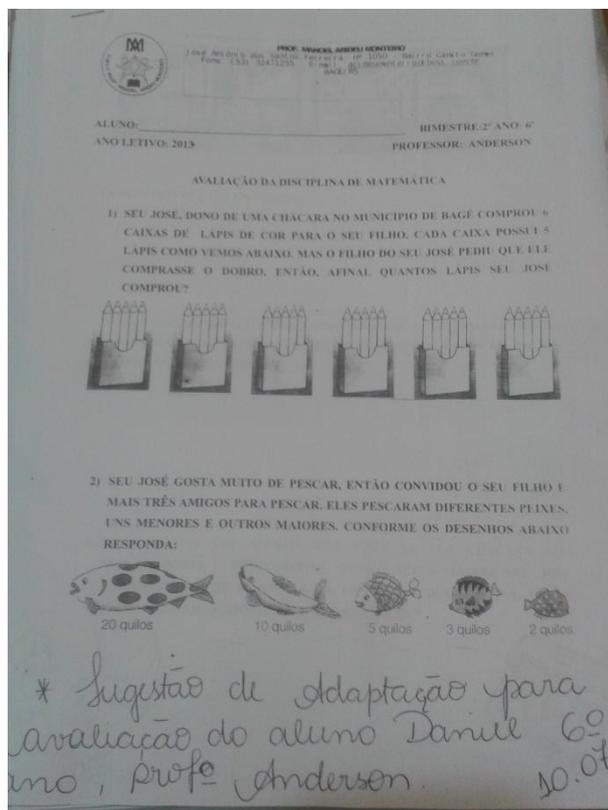
Fonte: o Autor (2013).

Figura 10 – Encontro para estudo e planejamento sistemático



Fonte: o Autor (2013).

Figura 11 – Encontro para estudo e planejamento sistemático



Fonte: o Autor (2013).

Figura 12 – Encontro para estudo e planejamento sistemático

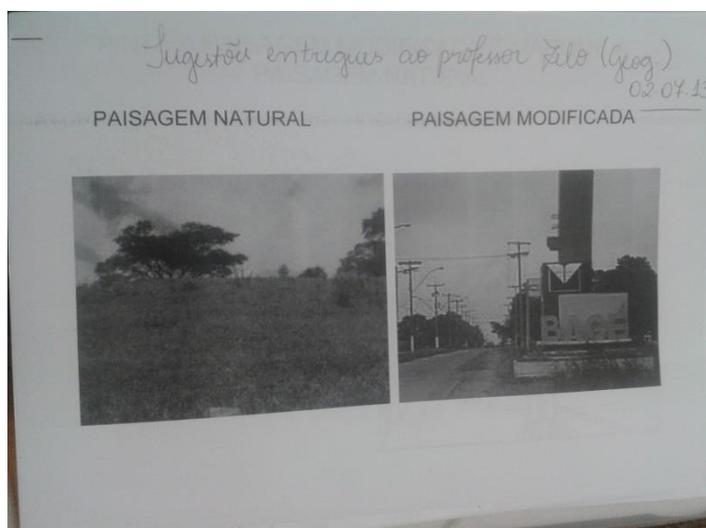
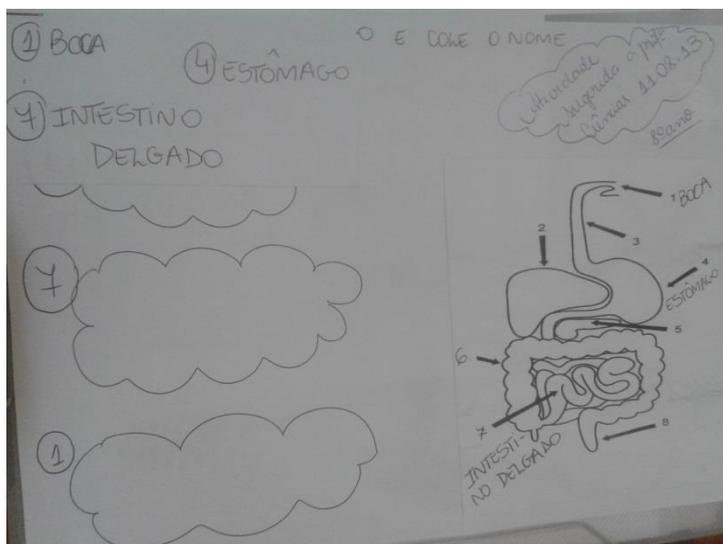


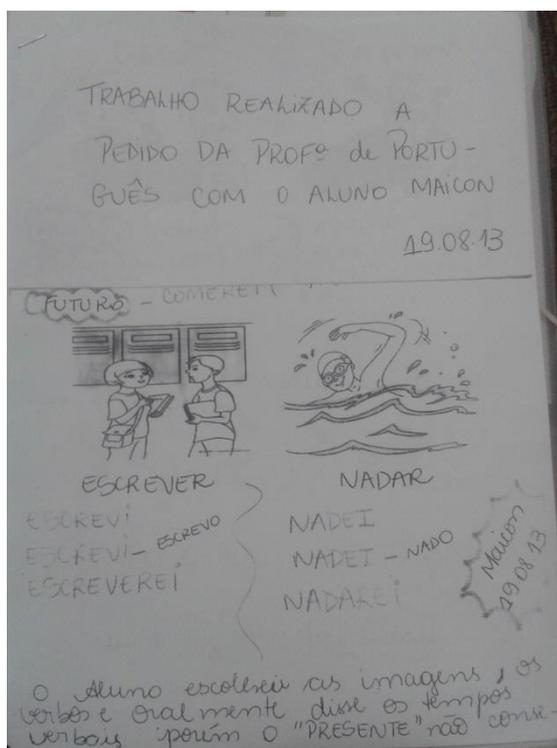


Figura 15 – Encontro para estudo e planejamento sistemático



Fonte: o Autor (2013).

Figura 16 – Encontro para estudo e planejamento sistemático



Fonte: o Autor (2013).

Figura 17 – Encontro para estudo e planejamento sistemático

*Adaptações*

ATIVIDADES DE PORTUGUÊS- 8º ANO *atividades*  
*Vitor e Gilberto*

NOME: \_\_\_\_\_

1) ORGANIZA AS PALAVRAS ACENTUADAS DE ACORDO COM A LETRA INICIAL: 21/06/11

A	C	L	M

2) PINTA DE VERDE AS IMAGENS CUJOS NOMES ESTÃO NO PLURAL E DE AZUL AQUELAS QUE ESTÃO NO SINGULAR:



GUARDA-CHUVA



GUARDA-CHUVAS



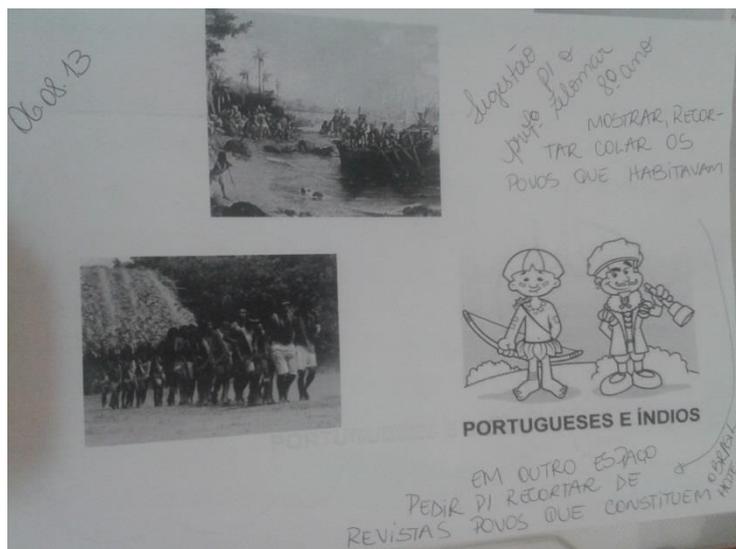
PÃES



PÃO

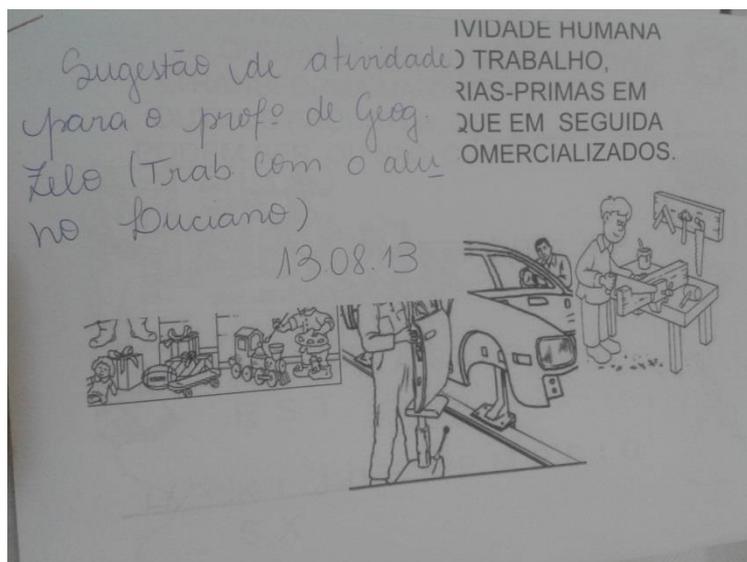
Fonte: o Autor (2013).

Figura 18 – Encontro para estudo e planejamento sistemático



Fonte: o Autor (2013).

Figura 19 – Encontro para estudo e planejamento sistemático



Fonte: o Autor (2013).

#### **4º Encontro- Estudo e Planejamento sistemático (professores ensino comum e gestão da escola)**

Este encontro se tornou possível com a colaboração da equipe gestora e também da professora do AEE do turno da tarde, recém chegada ao grupo da escola, esta profissional também foi uma conquista nossa, uma vez que, eu disponibilizava uma carga horária de

20hs semanais para atender o turno da manhã e tarde, mas só podia ir uma tarde e o restante pela manhã, pois as outras 20h eram realizadas em outras duas escolas da rede municipal de ensino.

Cabe destacar que tanto a equipe gestora quanto a colega do AEE que auxiliaram em toda a elaboração do material para o trabalho, porém participaram junto aos professores na realização das atividades. Salienta-se que este momento pode contemplar grande parte dos professores, pois foi realizado no turno da noite a partir das 18h, pois o objetivo era torna-lo acessível aos professores, por exemplo, que possuem mais de uma escola, ou que a carga horária é restrita na escola. Contudo, há professores que trabalham 60h o que inviabilizou a participação dos mesmos, mas pode-se dizer que a adesão foi significativa, pois de 20 professores 14 se fizeram presentes.

Outro aspecto extremamente significativo é o fato de que este espaço para a realização desta discussão e estudo, já estava presente no calendário da escola, como momento de “formação interna”, porém o tema, o formador enfim sobre o que será trabalhado é escolhido pelos professores ao longo do ano e estes escolheram falar sobre Inclusão e AEE.

Desta forma, este encontro de discussão, aprofundamento e reflexão sobre os temas referidos acima, que recebeu título de “Roda de conversa sobre inclusão: caminhos e/ou rotas constituídas de reflexões e avaliações” foi pensando e concretizado de maneira a torna-lo dinâmico, prazeroso e atrativo, visto que foram 4 horas de estudo e após um dia intenso de trabalho, pois foi numa quinta-feira.

O local de realização foi na própria escola em uma sala de aula ampla, onde pudemos sentar em círculos e dispor de diferentes materiais de multimídia e também de recorte, colagem e pintura.

Primeiramente foi exposta aos professores uma breve pauta do que seria oportunizado durante a noite, logo após realizamos a exploração de um vídeo que trouxe para a discussão questões relacionadas a padrões, diferenças, para que pudéssemos quebrar o gelo e garantir que os professores sentissem-se a vontade para falar e contribuir no desenvolvimento da proposta.

Logo após então, a discussão do vídeo (ex-et, disponível no youtube) que gerou muita polêmica, lancei aos professores o seguinte questionamento: Quando penso na palavra “inclusão” o que ela produz em mim? Porém para responder a esta questão propus o seguinte desafio, produzir em papel ofício um desenho utilizando somente três pingos de tinta guache e cotonetes, a fim de que pudesse mesmo ser um exercício reflexivo e aprofundado a cerca do exposto.

Foi muito significativa a atividade os professores envolveram-se, divertiram-se e

acima de tudo refletiram sobre o tema e as produções ficaram diversificadas e riquíssimas.

Após a produção combinou-se que a ou ao colega do lado teria que interpretar o desenho e expor aos colegas, mas é claro que o autor poderia complementar ou enriquecer caso achasse necessário. Esta atividade foi gravada, para que não perdêssemos as falas.

As falas dos professores foram:

*“Fico apavorada quando me deparo com algo diferente do que estou habituada, mas consigo ver a luz no fim do túnel”;* (Profª 1)

*“Tenho muitas dúvidas a respeito de como trabalhar com crianças com deficiência”;* (Profª 2)

*“Me sinto confusa, insegura, mil coisas para pensar, o que fazer? Como fazer? As vezes faço e acho que é de outra forma, insegurança”;* (Profª 3)

*“Me sinto de cabelos em pé”;* (Profª 4)

*“Vivemos as diferenças, a inclusão esta em todos os momentos da nossa vida”;* (Profª 5)

*“Me sinto alegre, feliz, em ver uma criança sentindo-se igual as outras”;* (Profª 6)

*“Natural, todos somos incluídos e integrados”;* (Profª 7)

*“Todos somos diferentes e todos temos nossas limitações”* (Profª 8)

*“Metamorfose, transformação”;* (Profª 9)

*“Necessidade de mudança, adaptar-se a novos desafios”;* (Profª 10)

*“Necessidade de amor, superar barreiras, transformar”* (Profª 11)

Após esta atividade explorou-se os princípios que alicerçaram a concepção inclusiva com base em referências e marcos legais e a próxima atividade foi problematizar o Atendimento Educacional Especializado, para isto lancei o seguinte questionamento: O que é atendimento educacional especializado? Porém, o desafio era responder em grupos utilizando apenas recortes de revistas, jornais, encartes, assim as falas foram:

*“O professor do AEE veio para complementar, ajudar família, escola, alunos, mas um professor complementa o outro, o aluno A por exemplo, melhorou significativamente com o envolvimento de todos, trabalho em parceria”;* (Profª 1)

*“O professor do AEE é um gênio, precisa enxergar o problemas que são muitos, notas baixas, problemas na família, dificuldades com os professores, e buscar soluções”;* (Profª 2)

*“O professor do AEE dá suporte, dá sustentação, chega ao foco, é um acompanhamento diferenciado, importante, este professor tem uma visão diferenciada, transforma, e contribui para evolução de todos”;* (Profª 3)

*“O AEE necessita dialogar com a sala de aula, é mais do que atender o aluno isoladamente na sala de recursos é oferecer suporte é construir junto, professor do AEE, professor da sala de aula e gestão, eu enquanto professora vivi isto, pois com a ajuda do AEE me dei conta que podia fazer uma aula bem melhor para todos, assim o aluno com deficiência inclui-se*

*consequentemente, o foco do AEE é ajuda mútua professor do AEE e o da sala de aula.”*  
(Profª 4)

Contudo, para fechamento desta atividade de reflexão, trouxemos o conceito de Atendimento Educacional Especializado, segundo os marcos legais, explorarmos as diretrizes operacionais do AEE, onde menciona as atribuições do serviço, bem como, do profissional.

Ao finalizar a noite de trabalho, fizemos uma avaliação oral, onde os professores pontuaram muitos aspectos importantes e externaram suas necessidades e ansiedades. Os pontos em destaque foram em relação a oportunidade de criar ou otimizar espaços como estes para estudo e reflexão, a importância de sentir-se a vontade para expor suas ideias, dúvidas e também pensar caminhos para saná-las, bem como, de conhecer e ver o trabalho do AEE sendo realizado na escola, ou seja, este aspecto foi dito mais de uma vez, segundo os professores, pela primeira vez o AEE faz parte da escola e é compartilhado com todos. Porém, como desejo e necessidade os professores externaram que necessitam de formação continuada periódica, sistemática, e que muitas vezes não se faz um trabalho melhor por não saber ou conhecer.

Ainda na mesma noite, para além das manifestações realizadas acima, os professores solicitaram ajuda para pensar no processo de avaliação dos alunos, visto que, ainda era um tema latente, e a escola estava em um momento de reorganização, reconstrução e reestruturação do Projeto Político Pedagógico, portanto seria um momento propício para esta discussão.

Logo, combinou-se um encontro para que pudéssemos pensar no processo de Avaliação, fazendo uma análise também do PPP.

Ao ler o PPP, percebemos que este nem mesmo anunciava o AEE, desta forma a proposta foi junto ao grupo dos professores pensar como inserir este serviço, o que dizer sobre ele, o que nomear como suas funções e atribuições e principalmente como deixa-lo em sintonia, diálogo com a proposta da escola, visto que foi exatamente isto que refletimos, estudamos e dialogamos durante o ano nos grupos de estudo tanto individualmente quanto coletivamente.

A seguir fotos demonstrativas do encontro realizado para estudo e planejamento sistemático- professores ensino comum e gestão.

Figura1- Reunião com professores



Fonte: o Autor (2013).

Figura2- Reunião com professores



Fonte: o Autor (2013).

Figura3- Reunião com professores



Fonte: o Autor (2013).

Figura4- Reunião com professores



Fonte: o Autor (2013).

Figura 5- Material produzido na reunião com professores



Fonte: o Autor (2013).

Figura 6- Material produzido na reunião com professores



Fonte: o Autor (2013).

Figura 7- Material produzido na reunião com professores



Fonte: o Autor (2013).

### **5º Encontro- Estudo e Planejamento sistemático (professores ensino comum e gestão da escola)**

Por conseguinte realizamos no mês de outubro o quinto encontro, para pensarmos sobre a Avaliação e também como fazer o AEE, a Inclusão ser contemplada no PPP da escola. O encontro contou com a participação da grande maioria dos professores, foi realizada nos turnos dos mesmos, ou seja, para os professores da manhã no turno correspondente, e os professores da tarde também, não conseguimos reunir todo o grupo.

Quanto ao AEE, discutimos uma proposta de “redação”, ou seja, como seria o corpus deste serviço, onde ele apareceria, como seria a apresentado no PPP, a discussão foi intensa e conseguimos chegar a uma produção, a um texto, a uma síntese, simples, objetiva, porém pensada, desenhada e escrita pelos atores que neste serviço estão diretamente envolvidos e embebidos desta discussão, os professores. Pode-se que a principal característica deste encontro, foi propiciar que os professores do ensino regular pudessem externar como eles gostariam de conceituar o serviço de AEE da escola, é claro com base nos referenciais teóricos e legais, mas com “personalidade e identidade” da escola, ou seja, dar voz a estes profissionais, como interlocutores deste serviço, o qual por tanto tempo mantiveram-se distante e á margem.

Quanto à avaliação não se avançou muito, pois o tema gerou muita polêmica e ideias completamente antagônicas, mas enquanto proposta de encontro formativo, conseguimos alcançar o objetivo, pois era de fato pensar no processo de avaliação na ou em relação a Inclusão e isso foi amplamente discutido, ou seja, como avaliar e acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência, como tornar isto factível e claro para todos que possam querer conhece-los sob o ponto de vista de desenvolvimento e aprendizagem.

Desta forma, fizemos construções com base em algumas leituras de autores renomados como Hugo Otto Beyer e também Jussara Hoffman, onde definimos que precisávamos de um instrumento, ou mais de um, em que pudéssemos contar, narrar, acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos. Assim os professores entenderam que era importante criar um anedotário, portfólio, relatório, para que ali pudessem ser registradas as aprendizagens e/ou também dificuldades destes alunos, pois assim, processualmente acompanhar-se-ia o avanço destes alunos e principalmente estes registros subsidiariam o trabalho pedagógico e metodológico do professor.

E assim o fizeram consensualmente os professores optaram por estabelecer o seguinte: “ampliar o tempo” para o desenvolvimento dos conceitos, ou seja, de bimestre passou para trimestre e combinou-se que por trimestre os professores iriam apanhar as anotações dos seus portfólios e construir um parecer descritivo das aprendizagens dos alunos e por semestre um relatório constando todas as ações realizadas, avanços obtidos e estratégias para o próximo semestre, como um plano de ação. E o mais interessante de toda a discussão os professores quiseram adotar esta proposta para todos os alunos, não só aqueles com deficiência, porém infelizmente mantiveram a nota como uma das formas de avaliação.

Mas em virtude de tudo que vi e vivi junto a estes professores, percebo mudanças e movimentos significativos, após as provocações e conflitos colocados nas suas rotas de trabalho.

Cabe destacar que não foi possível concluir este trabalho, ele seguirá em discussão certamente ainda no próximo ano.

## **6º Encontro- Estudo e Planejamento sistemático (professores ensino comum e gestão da escola)**

O último encontro que tivemos para trabalhar junto aos professores foi no final do mês de novembro, onde em um momento bem descontraído e informal regado à um

delicioso chimarrão no saguão da escola, pudemos realizar uma avaliação oral de como estava o trabalho até então, quais eram as expectativas, as ponderações, enfim dialogamos abertamente, foi muito importante ouvir os professores e na oportunidade ouvir alguns funcionários que estavam na escola e quiseram se fazer presentes. Ouvi considerações do Secretario da Escola, que disse: “-Como é diferente hoje a ideia que tenho destes guris, pois nunca pensei que os professores iriam conseguir fazer alguma coisa com eles, eles são muito difíceis, mas agora nem preciso ficar dizendo para eles irem para aula, eles estão mais na sala de aula”. E a funcionária da cozinha dizendo: “- Mas isso por que agora eles são vistos, eles tem o que fazer em sala de aula”. E outras falas dos professores como a do professor de matemática que me tocou muito dizendo: “- Eu me sinto mal pelo o que eu não tinha feito até agora, que pena que a maioria dos alunos já estão nos anos finais, pois sinto que se tivéssemos tido este acompanhamento esta ajuda antes poderíamos ter feito diferente, mas mesmo com este pesar me sinto feliz por ter o que dizer hoje sobre o trabalho que fizemos com estes alunos, nossos alunos.

Estas foram algumas das falas emanadas neste encontro de roda de conversa, grupo de estudo, enfim momento de encontro para falar sobre AEE e Inclusão, ao final pedi uma avaliação sucinta e pontual para cada professor sobre o AEE, contemplando em palavras chaves como era o AEE? Como esta? O que espero... Esta avaliação foi realizada com 16 professores (90% dos anos finais) dos 20 que temos na escola.

Ao ler as respostas fiquei muito feliz, pois acredito que os professores foram verdadeiros, sinceros, refletiram sobre o que estavam escrevendo e principalmente apontaram aspectos a melhorar então, posso dizer que foi fidedigna a avaliação dos professores.

Abaixo descrevo em um quadro as respostas dos professores:

Quadro1 - Avaliação do atendimento educacional especializado

<b>Como era o AEE?</b>	<b>Como esta?</b>	<b>O que espero?</b>
Não era AEE, era outra coisa;	Ótimo bem melhor, agora realmente AEE;	Continue melhorando;
Distante, fechado, detentor do saber, classe especial, sem comunicação;	Atuante, ativo, dialógico, formativo, provocador,	Continuidade neste trabalho.

<p>Engraçado! Não sei como era, a Prof.<sup>a</sup> era muito querida, mas achei que era assim mesmo, não tinha nada a ver comigo, ela lá eu cá.</p>	<p>No início me assustei e cheguei a ficar brava, pois temos muito trabalho agora mais isso, mas hoje entendo que é necessário ter esta conversa, esta comunicação, nos deixa de cabelo em pé, mas é bom.</p>	<p>Mais formações, nós não temos formação, além da escola, a formação na escola é maravilhosa, mas precisamos mais, muito mais.</p>
<p>Não era AEE penso eu pelo que aprendi e vive este ano, era uma sala, onde estes alunos passavam a maior parte do tempo e na sala de aula eram visita, sem falar os professores eu posso dizer sou um deles, não fazíamos nada.</p>	<p>Bom, ajuda presente em todas as situações.</p>	<p>Que melhore ainda mais, mas precisamos de mais horas, dos profissionais, é pouco tempo que temos hoje.</p>
<p>Responsável pelos alunos com deficiência, tudo era na sala de recursos.</p>	<p>Desafiador, presente, às vezes incomoda, cobra, mas ajuda bastante, estamos aprendendo.</p>	<p>Siga assim, precisamos conhecer, saber para melhor trabalhar.</p>
<p>Distante, separado sem conexão.</p>	<p>Mais aberto, acessível.</p>	<p>Progresso, resultados positivos para ambos no processo.</p>
<p>Um pouco mais isolado</p>	<p>Mais aberto, mais participativo, mais flexível.</p>	<p>Ajuda, colaboração</p>
<p>Desorganizado, objetivos</p>	<p>Se reestruturando para obter êxitos em relação aos avanços dos alunos</p>	<p>Que se cumpra os objetivos pré-estabelecidos recriando-se estratégias para o bem estar do aluno.</p>
<p>Bastante bagunçado</p>	<p>Se organizando</p>	<p>Que possamos trabalhar daqui para frente unidos em um único objetivo (o bem estar dos nossos</p>

		alunos)
Não era!	Ótimo em relação ao que era antes	Que continue assim.
Pouco contato	Melhorando	Que cada vez mais tenhamos mais ajuda
Pouca troca de experiências e conhecimentos	Ótimo, com uma troca entre alunos, professores, gestão e AEE.	Continuar progredindo da maneira que esta.
Era muito ruim, pois a escola não tinha um atendimento adequado.	Esta muito bom, pois os professores estão sendo apoiados e o que precisam são ajudados para poder atender os alunos.	Espero que continue melhorando e que tudo o que precisarmos sejamos atendidos.
Eu não sabia nada, ou quase nada sobre a real situação de cada um deles, por falta de informações, documentos (laudos por exemplo);	Hoje já conheço-os melhor, pelo trabalho de observação, já se conseguiu encaminhamentos para descobrir o realmente o ponto em que devem ser atendidos, já vejo luz no fim do túnel.	Aprender, Aprender, lidar com cada um deles satisfatoriamente.
Isolado, alienado	Melhorando	Que realmente aconteça a inclusão, professores preparados.
Fechado, integração	pouca Esta mais aberto, mais participativo.	Que fique cada vez melhor.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 1. Encontro estudo e planejamento sistemático Professores ensino comum e gestão



Fonte: o Autor (2013).

### **Atividade desenvolvida com os alunos**

A escola possui 15 alunos com deficiência matriculados nos anos iniciais e finais, estes igualmente são atendidos pelo serviço de AEE. A ideia desta atividade foi propor e provocar aos alunos uma reflexão a cerca da sala de aula e também do AEE, ou seja, perceber como eles se veem? E se são capazes de localizar-se no contexto, que imagem possuem a respeito da escola e do AEE? O que eles compreendem do processo de inclusão e se estabelecem este tipo de diálogo?

Porém a atividade deu-se em momentos distintos, e não contemplou todos os alunos, pois alguns ficaram constrangidos e não quiseram participar, outros, não foi possível em função do tempo para realização das atividades que levaram vários dias para serem realizadas.

Desta forma, a primeira atividade partiu do seguinte questionamento, Como vocês percebem, veem a sala de aula de vocês? Como é estar lá? E a segunda atividade partiu do questionamento em relação ao AEE, O que é AEE? Dos 15 alunos oito realizaram a primeira atividade e cinco realizaram a segunda.

O desenvolvimento das atividades ocorreu da seguinte forma: individualmente cada um podia escolher a forma para responder, escrevendo, desenhando, gravando, com recortes e colagens, enfim os materiais todos ficaram expostos para que eles pudessem fazer esta opção. A atividade foi bastante demorada e trabalhosa, pois alguns alunos precisaram de mais tempo para fazê-la, alguns alunos que em função de seus

comprometimentos não realizam registro e nem mesmo recorte e colagem, foi necessário intervir constantemente, alguns que apesar das dificuldades fizeram a opção pela escrita e desenho também necessitaram de mais tempo.

Assim, cada um realizou a atividade como achou melhor, então obtivemos ao final, desenhos, escritas, recortes e colagens de revistas e jornais, montagens a partir de imagens pesquisadas na internet, pintura com tinta etc... Durante a realização da atividade fui questionando e indagando os motivos pelos quais eles estavam fazendo tais escolhas o que queria dizer e fui fazendo os registros de forma sucinta no diário de bordo.

Contudo, as reflexões tiveram muitas ideias recorrentes em relação a sala de aula e em relação ao AEE apresentaram-se de formas diferentes.

Cabe salientar, antecipadamente ao relato das reflexões, que estas atividades foram realizadas em outros horários disponíveis, que foram propiciados pelos professores e equipe gestora, preservando os horários do Atendimento Educacional Especializado e também o da aula, por isso foi uma atividade que perdurou muito tempo, pois levei aproximadamente três dias para conseguir concluir com cada aluno, porém estes dias foram intercalados, então a cada dia fazíamos a retomada, para dar continuidade.

Assim, as reflexões que emergiram de como eles percebem a sala de aula foram:

- Aluno 1- retratou a sala de aula utilizando imagens de revista e ao lado de cada imagem, colocou uma legenda. Manifestou através de uma professora auxiliando uma aluna, como ela se sente, ou seja, os professores a auxiliam em sala de aula, posteriormente colou uma imagem de uma menina sorrindo e disse que aquela menina simbolizava o que ela sentia ao ir para a aula, ela ficava feliz, e a imagem de um grupo onde ela menciona ser seus colegas e amigos;
- Aluno 2- retratou a sala de aula utilizando desenhos e recortes e colagens, inicialmente colou algumas imagens de crianças felizes chegando a escola, posteriormente representou alguns espaços como o refeitório, a entrada da escola e por fim chegou a sala de aula, onde desenhou o professor sentado á mesa bem na frente, os alunos espalhados em sala (sem necessariamente um formato círculo ou filas) e retratou o seu outro colega com deficiência em pé na sala de aula e com uma representação gráfica completamente diferente dos demais alunos e quando questionado disse, que ele não era igual aos outros era diferente e que ele estava em pé por que ele é difícil os professores cansam e nós também ele não para, então os professores deixam ele andar um pouco na sala para ele se acalmar;

- Aluno 3- Optou por buscar na internet imagens que simbolizassem como percebia a sua sala de aula, ele foi me dizendo e eu o auxiliei a buscar, inicialmente ele pediu uma imagem de uma sala bem bagunçada, encontramos algumas opções e ele escolheu a que mais se aproximou do que ele queria demonstrar e nesta sala de aula identificou com um menino que esta jogado na classe e empurrando com pontapés mesas e cadeiras , quando questionando o motivo pelo qual se via desta forma ele só mencionou que era horrível. Também buscou uma imagem para representar que muitas vezes fica bravo em sala de aula com os professores e colegas e que também sente sono, muito sono em aula eu questionei por que ele disse que é muito chato vir para a escola;
- Aluno 4- Começou a sua representação desenhando uma maquete da escola, com todos os espaços e localizou a sua sala neste contexto. No espaço da sala de aula escreveu o seguinte: “Sala cheia, muitos colegas, eu sou quieta, triste, às vezes meus colegas mechem comigo”, questionada disse que os colegas não têm paciência com ela, pois demora para realizar as atividades e principalmente possui dificuldade na leitura, além desta escrita recortou e colou três imagens uma representando os colegas rindo do óculos que ela usa, uma menina triste, sozinha com um óculos grande para representa-la e uma mulher com muitos livros em volta para representar a sua professora, pois ela diz que sua professora é uma estudiosa;
- Aluno 5- Este fez a opção pelo desenho apenas, então primeiramente desenhou o espaço da sala de aula onde representou as janelas, o quadro negro, a porta, o armário, algumas classes vazias e uma classe ao fundo com um aluno que sua escola disse ser ele, então questionei sobre o seu lugar em sala, e ele menciona que como já é grande precisa sentar lá no fundo, os mais novos ficam na frente. E logo fez um desenho de quatro crianças no recreio, onde localizou-se;
- Aluno 6- Começou a atividade com um desenho de um local que disse ser sua escola e um menino representando ele após fez a opção por recortes de revistas onde representou na imagem de uma mulher com sangue para representar as brigas e bagunça na sala de aula, de dois homens mais velhos sérios no qual disse ser os colegas (meninos) bravos com ele, questionei o

motivo, disse que não deixam que ele se aproxime, então ele empurra, bate e acaba despertando a ira dos colegas. Em seguida colou uma imagem de um menino lendo um livro, pois diz gostar muito de estudar e também uma imagem para representar a sala de aula, com algumas classes, uma atrás da outra e uma professora entregando um material;

- Aluno 7- Fez a opção por representar através de recortes de revistas e também imagens pesquisadas na internet. Representou os professores da escola o ajudando a realizar as atividades, uma sala de aula com vários alunos onde localizou nestes, imagem de um menino bravo, triste, furioso, pois segundo ele sente-se muitas vezes assim na escola, em casa, representou-se através de um menino com uma pasta indo para a escola e também fez representações da APAE onde possui atendimentos, na APAE identificou-se como um menino com deficiência e na escola como um aluno sem deficiência, quando questionando não soube externar o porquê desta representação, simplesmente se percebe assim;
- Aluno 8- Este aluno escolheu pesquisar as imagens na internet e montou um mural, onde representeou a sala de aula de forma colorida, com vários materiais de referência e pesquisa, a professora escrevendo no quadro e realizando a explicação, vários alunos, e um aluno com o olhar disperso que disse ser ele. Também trouxe várias formas de sua representação, bravo, debochado e escolheu alguns colegas para representar um colega mais velho, negro, a colega com deficiência e uma menina popular na escola. Questionei por que só estes colegas ele disse sem meias palavras o colega por que ele é forte, faz sucesso com as meninas e joga muito bem futebol, a colega com deficiência por que ela tem que ser incluída e outra por que disse que gostaria de namora-la.

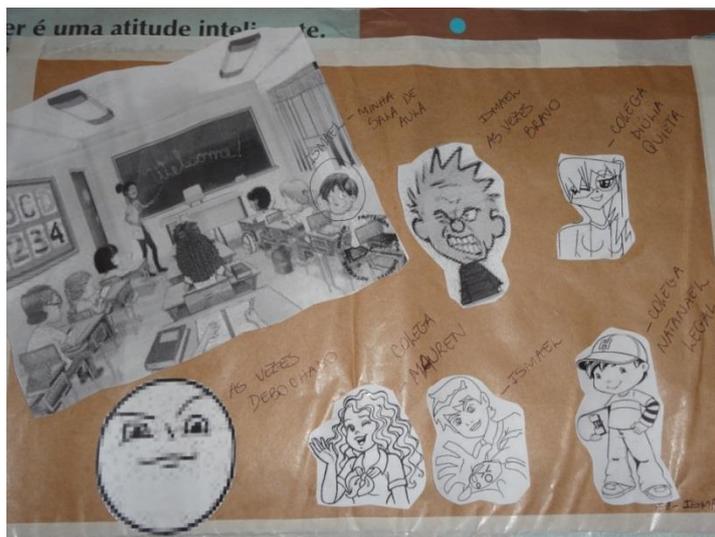
Assim, as reflexões que emergiram de como eles percebem o AEE foram:

- *Um lugar para ajudar a escola, os alunos e professores; (Aluno 1)*
- *Um lugar para aprender; (Aluno 2)*
- *Uma sala onde pode se concentrar, se faz as “coisas”, se sente bem é feliz dá-se rizada; (Aluno 3)*
- *Um lugar que se faz muitas atividades; (Aluno 4)*
- *Tem música, jogos, computadores, alegria, brincadeira; (Aluno 5)*

- *Um lugar bom como a nossa casa; (Aluno 6)*
- *Um lugar para aprender tudo que não se sabe (Aluno 7)*

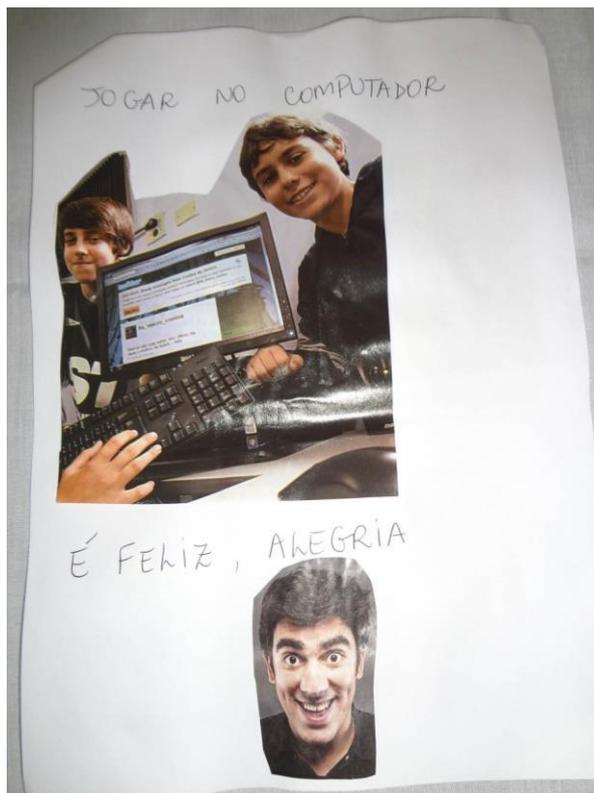
A seguir fotos demonstrativas dos trabalhos realizados com alunos do AEE.

Figura 1- Trabalhos realizados com alunos do AEE



Fonte: o Autor (2013).

Figura 2- Trabalhos realizados com alunos do AEE



Fonte: o Autor (2013).

Figura 3- Trabalhos realizados com alunos do AEE



Fonte: o Autor (2013).

Figura 4- Trabalhos realizados com alunos do AEE



Fonte: o Autor (2013).

Figura 5- Trabalhos realizados com alunos do AEE



Fonte: o Autor (2013).

Figura 6- Trabalhos realizados com alunos do AEE



Fonte: o Autor (2013).

Figura 7- Trabalhos realizados com alunos do AEE



Fonte: o Autor (2013).

Figura 8- Trabalhos realizados com alunos do AEE



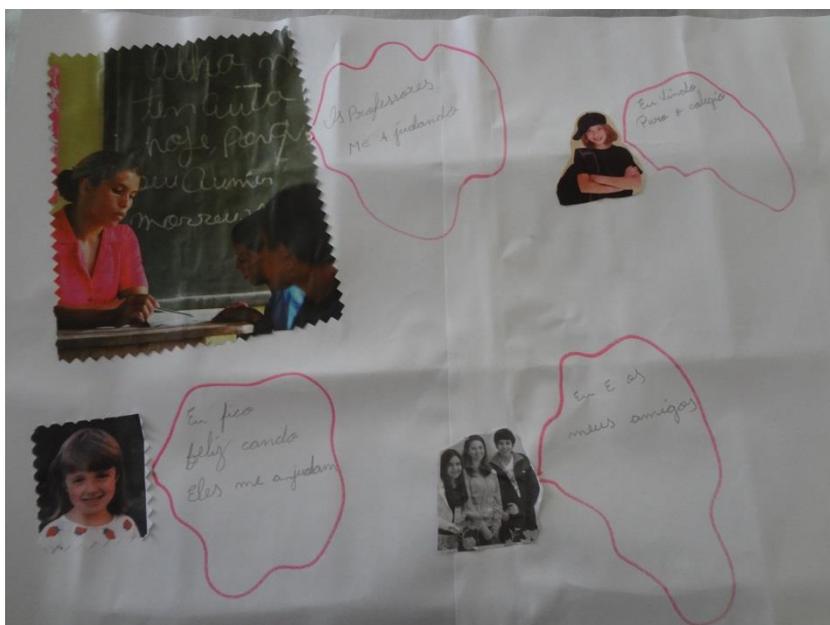
Fonte: o Autor (2013).

Figura 9- Trabalhos realizados com alunos do AEE



Fonte: o Autor (2013).

Figura 10- Trabalhos realizados com alunos do AEE



Fonte: o Autor (2013).

### Descrição analítica reflexiva

#### **Campo 2 - Professores do Atendimento Educacional Especializado**

**A Gestão e Encargos deste serviço e-** Ação realizada com os professores do atendimento educacional especializado- 08/08/13

A ação a ser descrita corresponde ao campo 2 (professores do AEE) conforme os objetivos explicitados neste projeto de intervenção.

Cabe salientar que a partir das discussões propostas pela banca de qualificação do projeto de intervenção, pensou-se em suprimir este campo, em virtude do exíguo tempo para a realização do projeto, entretanto a permanência deste justifica-se pela necessidade que “nós” professores do AEE temos de espaços-tempo para estudo, diálogo, socialização de experiências e reflexão coletiva.

Concretamente, pode-se dizer que a decisão pela permanência do objetivo e

constituição deste grupo de estudo, se deu em uma reunião que ocorreu pelo chamado da Secretaria Municipal de Educação, a qual possibilitou o encontro das professoras do AEE, entretanto sem a possibilidade de interlocução, pois era um momento para transmitir recados e informações, todavia, pelas dificuldades enfrentadas e distanciamento entre as colegas, conversamos e combinamos de nos encontrar. Não houve um critério específico para a escolha das colegas, quem estava presente foi convidado.

É importante destacar ainda que, essa sistemática de “grupos de estudos” foi construída enquanto estava atuando na gestão, na Secretaria Municipal de Educação, através de uma tomada de decisão partilhada e coletiva com a participação de todos os professores do AEE, inclusive instituiu-se no calendário de ações deste grupo. Desta forma, tínhamos momentos de encontro mensais com os professores do AEE, bimestrais com os professores do AEE e gestores das escolas e grupos de estudos nas escolas também mensais.

Desta forma, o primeiro encontro se deu na perspectiva de roda de conversas, ocorreu em uma Escola Municipal, onde atua uma das colegas que participou.

Nesta perceptiva este encontro, objetivou possibilitar um espaço-tempo para que os professores do AEE pudessem compartilhar suas angústias, dificuldades, possibilidades, refletir sobre o trabalho, alimentar-se na colaboração com os colegas para então se fortalecer para o dia a dia árduo de trabalho e luta que se enfrenta nos diferentes contextos escolares, estavam presentes cinco colegas em um universo de trinta e três professores, porém cabe anunciar que muitos enviaram e-mail dizendo que não conseguiriam se organizar para estarem presentes e outros não puderam em virtude do turno do encontro, pois muitos professores possuem turnos fechados, só manhã ou só a tarde e como o encontro foi realizado pela manhã os que possuem carga horária a tarde no AEE não puderam se fazer presentes.

Contudo, inicialmente foi oferecido um café, com o objetivo de acolhida, confraternização e aproximação entre as colegas.

Logo após, se iniciou a dinâmica que pressupunha, no sentido de roda, ouvir cada colega e problematizar o que estava sendo dito. Foi um momento profícuo o qual gerou muitos questionamentos e debates.

As discussões foram intensas, houve muitas reflexões que apontam para os seguintes aspectos: A implementação das políticas públicas no município, o serviço

do AEE propriamente dito, as condições de trabalho, os entraves e atenuantes da efetivação do processo de inclusão.

O que se pode ler nas entrelinhas, ou seja, nas falas, atitudes e posicionamentos das colegas é um cansaço seguido de desmotivação e abandono, as colegas demonstraram estar desgastadas, enfraquecidas, muitas até com sentimentos de indignação e os motivos que justificam isto são inúmeros, mas principalmente as condições de trabalho no que refere-se a carga horária pequena para uma escola grande com muitos problemas, falta de professores da sala regular e até gestores (supervisores), ausência de tutor ou demora na contratação do mesmo e também quanto a comunicação com a Secretaria Municipal de Educação, apontam dificuldades em ter abertura para dividir, compartilhar, clamam por escuta.

Ao findar este encontro que não foi concluído, combinou-se o próximo estabelecendo local, horário e temática de discussão. A forma de registro deste encontro foi diário de bordo/reflexivo.

### **Reflexões sobre o AEE, Perfil dos Profissionais, Características do Serviço-** Ação realizada com os professores do atendimento educacional especializado- 29/08/13

A segunda ação, no grupo dos professores do Atendimento Educacional Especializado, recebeu o nome de “Dinâmica Reflexiva com foco no AEE” este tema, partiu da necessidade do grupo em dialogar reflexivamente sobre este serviço, de forma a caracteriza-lo, constitui-lo e ao mesmo tempo conhecer e problematizar o sujeito, profissional que desenvolve este trabalho.

Cabe destacar que o trabalho foi desenvolvido em outra escola da rede, pois combinamos que cada encontro seria em uma escola, e contou com a participação de sete colegas.

Novamente, conforme o encontro anterior, foi oferecido um café, para acolhida e para que as colegas pudessem se reencontrar, conversar umas com as outras.

Logo, deu-se início a atividade propriamente, onde o primeiro passo foi solicitar que cada uma das colegas pudesse livremente, utilizando todos os materiais disponíveis, como jornais, revistas, canetas coloridas, lápis de cor, tintas, etc... expor, contar, demonstrar o que é o AEE mediante suas concepções, percepções e

contexto de inserção. Ao longo do desenvolvimento da atividade percebeu-se o quanto elas necessitavam de um momento para realmente refletir sobre este serviço, pois se demonstraram envolvidas, imersas e engajadas no trabalho, em contrapartida outras tiveram dificuldade em expor, pois externaram que não há um momento em que o refletir caminhe junto ao fazer, mas por inúmeras questões adversas que alicerçam atualmente este trabalho, só é viável e permitido o fazer, o agir.

O trabalho ganhou várias formas, cores, e significados, cada colega representou criativamente o que pode pensar e analisar a respeito do AEE naquele momento, trazendo para junto ou como base do diálogo, suas trajetórias, seus contextos de trabalho, suas frustrações e também avanços e ganhos.

Nesta perspectiva, pode-se dizer que as professoras foram constituindo-se enquanto profissionais deste serviço que é nomeado como AEE e muitos sentimentos, concepções, interpretações, frustrações, angústias, emergiram na discussão.

Desta forma, através de uma análise dos seus apontamentos e construções (recortes, colagens e desenhos) pode-se perceber que o professor do AEE sente-se só, distante e isolado no contexto da escola, que ele ainda é denominado como o responsável pelos alunos com deficiência, que o espaço destes alunos é a Sala de Recursos Multifuncionais e que ao mesmo tempo que é esquecido no momento das reuniões, dos avisos, dos combinados feitos na escola é excessivamente cobrado, responsabilizado, vigiado tanto pela escola, quanto pela Secretaria Municipal de Educação.

Além destes aspectos efetivamente do dia a dia, também foram explicitas outras inquietações referentes a organização do serviço e gestão propriamente do mesmo, pois a estrutura no tocante ao atendimento, ao fazer é feita na interlocução com a mantenedora (SMED) e muito vezes, senão a maioria distante do universo da escola, das necessidades, dos conflitos que emergem neste contexto, o que resulta em uma significativa contradição, o que comprava-se no fragmento retirado da fala de umas das professoras:

“Temos que fazer parte da escola, mas quem nos orienta, cobra e acompanha o planejamento é a SMED que não pertence ao nosso contexto, não conhece profundamente os nossos problemas, realidade, na verdade me sinto uma extensão

do setor de inclusão da SMED.”

Ainda nesta mesma atividade, surgiram outros questionamentos, referentes as formações oferecidas pela SMED, as quais sempre enfatizaram a participação do professor do AEE e não os professores do ensino regular e também referente a qualidade destes momentos que se concretizaram em grandes palestras.

Na continuidade, o segundo momento a proposta foi realizar as amarras destas discussões referentes ao profissional e serviço do AEE através da analogia com a nossa constituição enquanto sujeito, desta forma, elas receberam a imagem de um corpo, onde para cada parte do mesmo foi atribuído um significado e um questionamento, por exemplo: na parte relativa aos membros superiores, os braços foi questionado o seguinte: O que posso alcançar com minha ação? Com quem posso ou deveria poder andar de braços dados para fazer a inclusão? E assim sucessivamente com cada membro, cabeça, tronco, mãos, pernas e pés.

Neste trabalho as professoras conseguiram expressar através das palavras o que caracteriza e define o professor do AEE hoje, no contexto de cada uma delas, de forma sistematizada e direcionada e assim se constituiu o AEE como um serviço que:

- *Possibilita o acesso;*
- *É ponte entre os professores/ professoras, professores/alunos;*
- *Exige constante estudo, trabalho e pesquisa;*
- *É o único apoio em relação aos alunos com deficiência;*
- *Gera inúmeras emoções, angústias, frustrações, alegria, satisfação, tristezas;*
- *Busca garantir a aprendizagem dos alunos,*
- *Possui a pretensão de colaborar com a transformação da sociedade;*
- *Deveria ter envolvimento de todos na escola;*
- *Minimamente garante as articulações na escola, entre professores e gestão para que o aluno que esta em sala de aula tenha alguma aprendizagem;*
- *Dispõe de materiais, estrutura física somente;*
- *Necessita de apoio, ser revisto, pensado, ser compreendido, ter maior autonomia na tomada de decisões;*

No encerramento uma professora disse:

*“O trabalho do AEE já atendeu as necessidades, mas hoje não mais, pois se o*

*professor da sala de aula é bom, comprometido, nosso serviço torna-se obsoleto e aquele que julgamos não ser, não conseguimos ajudá-lo”*

A forma de registro deste encontro, foi diário de bordo/reflexivo, fotos e trabalhos elaborados pelas colegas.

A seguir fotos demonstrativas dos trabalhos produzidos no Campo 2 – Professores do AEE.

Figura 1 – Grupo de estudos professores AEE.



Fonte: o Autor (2013).

Figura 2 – Grupo de estudos professores AEE.



Fonte: o Autor (2013).

Figura 3 – Grupo de estudos professores AEE.



Fonte: o Autor (2013).

Figura 4 – Grupo de estudos professores AEE.



Fonte: o Autor (2013).

Figura 5 – Grupo de estudos professores AEE.



Fonte: o Autor (2013).

Figura 6 – Grupo de estudos professores AEE.



Fonte: o Autor (2013).

Figura 7 – Grupo de estudos professores AEE.



Fonte: o Autor (2013).

Figura 8 – Grupo de estudos professores AEE.



Fonte: o Autor (2013).

**Formação Continuada-** Ação realizada com os professores do atendimento educacional especializado- 31/10/13

Este encontro, particularmente, foi impulsionado a partir da Formação Docente Continuada oferecida pela SMED, “VIII Seminário de Educação Inclusiva: direito à diversidade”, no período de 22 à 25 de outubro, pois mediante os encontros e reencontros neste momento de cunho formativo, surgiu a necessidade de logo após possibilitar o grupo de estudos, pois este caracteriza-se como um momento sistematizado de conversas organizadas que conduzem a reflexão, neste dia seis colegas estavam presentes.

A justificativa acima, se propõe e se enfatiza , diferentemente dos demais encontros de grupos de estudos com os professores do AEE, uma vez que, seria realizado o grupo de estudos, já estava acordado e previsto conforme cronograma, entretanto é pertinente destacar os rumos e/ou terreno que embasou esta necessidade, que eu diria, urgente e emergente de pensar sobre formação continuada e também sobre o grupo de estudos, já que este acontece e foi pensando sob a perspectiva de formação continuada com os e pelos pares.

Desta forma, ao contextualizar este encontro, é possível dizer que ele surge a partir

de muitas discussões realizadas no encontro anterior e principalmente das “conversas” propiciadas no Seminário referendado acima.

O Seminário motivou inúmeras discussões, mas principalmente consagrou ou afirmou uma séria de elementos que já vínhamos discutindo no grupo de estudos que se referem por exemplo ao “foco” das formações oferecidas, isto pois o grande e principal público eram os professores do atendimento educacional especializado, pouquíssimos professores do ensino regular puderam participar. Outro elemento importante e remanescente nas discussões o “formato destas formações” como grandes palestras com temas abrangentes e sem aprofundamento e/ou discussão teórica ou “oficinas” que se constituem em pequenas palestras, ou seja, modificam-se os espaços, o número de pessoas, entretanto a metodologia permanece a mesma.

Assim, pode-se dizer que estes fatores, somados as discussões anteriores referentes ao serviço propriamente de AEE, perfil e características do profissional que atua no mesmo, delineou o roteiro deste grupo de estudos.

Contudo, para início “tomamos um café juntas”, nos reencontramos, conversamos, para então realizarmos a primeira atividade.

A primeira proposta teve como objetivo aquecer, mobilizar a discussão acerca do tema “ Formação Docente Continuada”, para isso disponibilizei cinco fragmentos de diferentes autores que abordam sobre o tema em papéis coloridos e pedi para escolhessem um fragmento e após realizassem a leitura e o comentário, sempre fazendo referência ao seu contexto e realidade, para os colegas. Os fragmentos, conforme se pode visualizar em anexo, abordam de diferentes formas o tema, porém todos problematizam e posicionam-se criticamente sobre, então foi muito rica a atividade, pois gerou muitas discussões e debates e inevitavelmente reportaram-se ao Seminário, por diversas vezes, para se pensar em alguns fatores.

Pode-se dizer que as colegas sentiram-se motivadas a falar sobre, pois a atividade durou muito mais tempo do que o previsto, bem como, percebeu-se envolvimento e engajamento através das falas enfáticas e das diferentes expressões faciais, remontadas, representativamente, por palavras como, luta, insatisfação, vontade, preocupação, compromisso e responsabilidade, desejo de mudança.

Para tanto ao buscar o diário de bordo, principal instrumento de registro das discussões, torna-se relevante em síntese destacar os elementos fomentados neste encontro que afinam-se como eixo central na “Formação Docente Continuada: 1-Formação Continuada oferecida pela SMED, não atende as necessidades, pois não parte dos anseios e das angústias do grupo; 2-Formação com foco nos professores do AEE sem articulação com professores do ensino regular e principalmente gestão; 3- Formato das Formações

(palestras superficiais sem aprofundamento teórico-prático).

Neste mesmo encontro, a atividade posterior realizada, objetivou fazer uma avaliação reflexiva a cerca da proposta de “grupo de estudos” como momento realmente formativo de levar ao estudo e reflexão. Para isso foi utilizada a história “Nicolau tinha uma ideia”, da autora Ruth Rocha, que em síntese problematiza a importância do encontro, do diálogo, das interações, do partilhar e compartilhar como forma ampliarmos nossas ideias, pensamentos e de fato aprendermos.

Desta forma contou-se a história e ao final ela apresenta uma parte que diz: “por que você não desenha aqui suas ideias também”? e neste trecho, fazendo uma releitura com o título “ As professoras do AEE possuem várias ideias”, solicitei para que as colegas registrassem suas ideias sobre o grupo de estudos e que pudessem compartilhar estas ideias umas com as outras até que chegássemos as ideias que representam este grupo.

Sem dúvida, foi muito gratificante e significativa a atividade e só veio a afirmar a importância de momentos como estes e sua contribuição para o cotidiano de trabalho de cada uma.

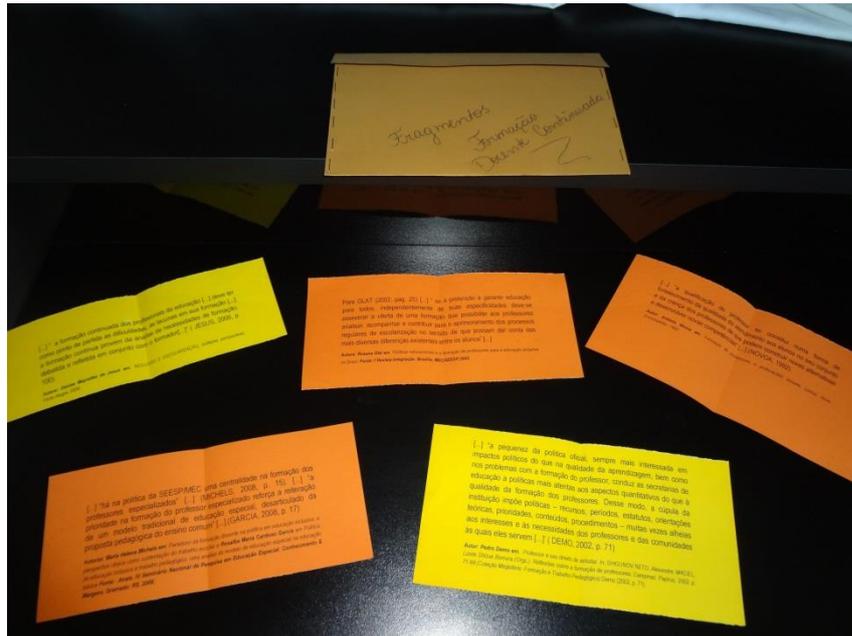
Assim as suas falas, que também foram escritas em síntese traduzem: “ A troca propiciada neste grupo nos faz crescer e nos sentirmos mais fortes”; “O grupo possibilita que possamos construir identidade” “Estamos vulneráveis ao meio, aqui ficamos mais fortes”; “O grupo possibilita ampliar as ideias, transformá-las e construir uma outra ideia”; “Estas trocas de experiências nos fortalecem e refletem enriquecendo a nós como seres humanos e no trabalho com o aluno”; “É no grupo que nos fortalecemos, buscando parcerias para enfrentar os desafios diários, por isso é preciso criar estes espaços para tais encontros”.

Posteriormente no diálogo, a partir destas construções representadas sinteticamente acima, as pré-conclusões materializam os seguintes aspectos: 1-“ o grupo de professores do AEE necessita destas trocas de experiências para se fortalecer”; 2- “Construção de vínculos, fator importante para o trabalho”; 3- “É importante descentralizar o serviço”; 4- “Há reflexos e interferência da Gestão (no âmbito da SMED) no trabalho do AEE e isto pode ser positivo ou muito negativo, pois contribui muitas vezes para centralizar o serviço”; 5- “Há necessidade de mais encontros e com todos os professores do AEE”.

Por fim, nesta manhã intensa de trabalho, estudo e discussão, as colegas apontaram a necessidade e o desejo de compartilhar estas “ideias” com a SMED, a fim de consolidar este grupo, como um espaço-tempo real de formação continuada que contribui significativamente para o serviço e gestão do Atendimento Educacional Especializado.

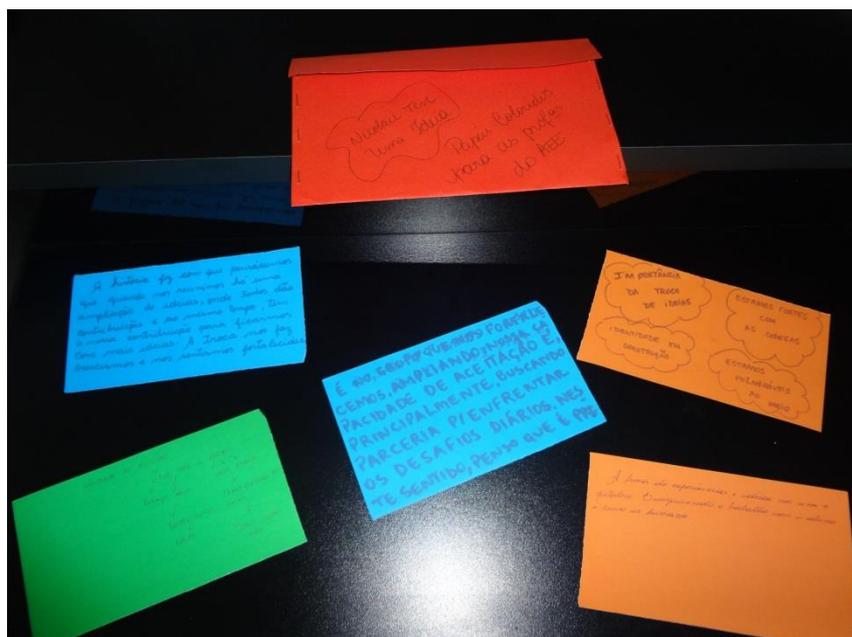
A seguir fotos demonstrativas dos trabalhos realizados no Campo 2- Professores do AEE.

Figura 9 – Grupo de estudos professores AEE.



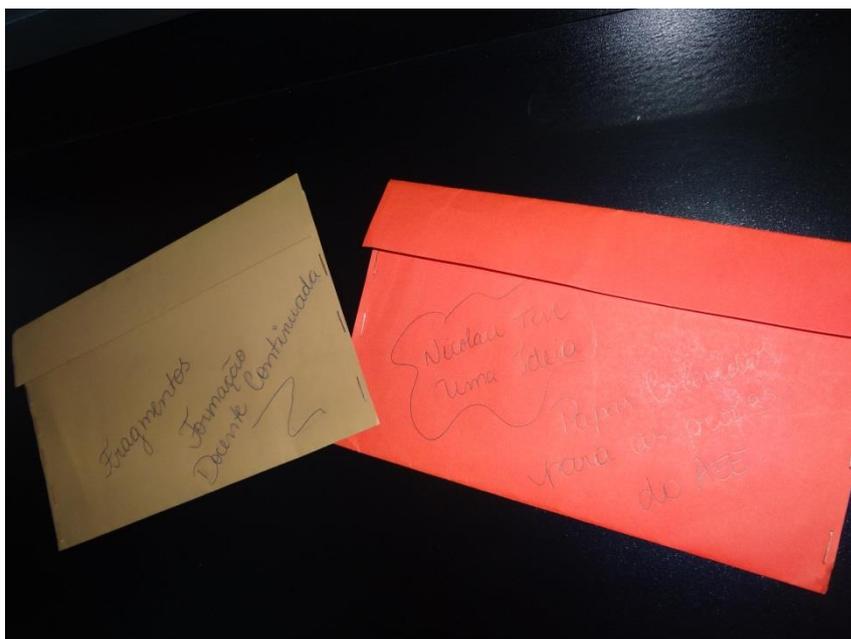
Fonte: o Autor (2013).

Figura 10 – Grupo de estudos professores AEE.



Fonte: o Autor (2013).

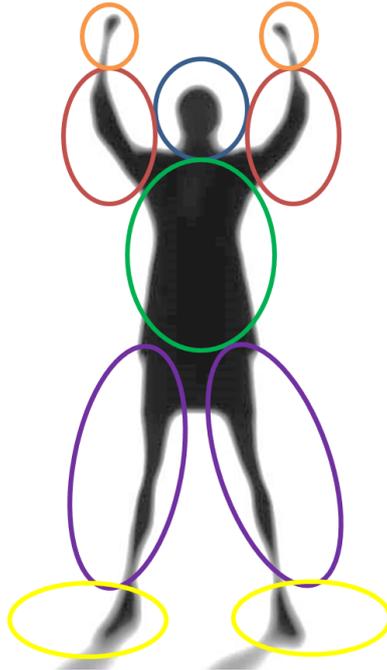
Figura 11 – Grupo de estudos professores AEE.



Fonte: o Autor (2013).

## APÊNDICE B- Documentos Utilizados na Intervenção

### Dinâmica vivencial



#### Cabeça:

- Como eu, enquanto professora do AEE hoje, concebo, entendo e vejo o Atendimento Educacional Especializado?

#### Tronco:

- Como "sinto" este trabalho, quais as emoções e sentimentos que permeiam minha atuação neste espaço-tempo?

#### Braços:

- O que posso alcançar com minha ação?
- Com quem posso ou deveria poder, andar de braços dados para fazer a inclusão?

#### Mãos:

- Que compromissos, eu enquanto professora do AEE, diante do meu contexto e realidade posso firmar?
- Que ferramentas disponho na escola para alcançar e/ou fazer a inclusão?
- Que mão gostaria que me fosse estendida hoje?

#### Pernas:

- Pensando no coletivo, (sociedade e suas facetas) que caminhos são trilhados ou necessitam ser trilhados para que se possa ter uma escola inclusiva?

#### Pés:

- O que espero, desejo, para onde ir? Onde meus pés querem tocar?

## Exercício Reflexivo

**1º Momento:** Solicitar que as colegas representem com os materiais disponíveis, mediante estratégias como (desenho, pintura, recorte e colagem) como se percebem, se veem hoje no AEE, ou seja de que forma podem se representar utilizando o recurso da imagem. Após justificar em breves palavras.

**2º Momento:** A seguir propor que respondam os questionamentos imersos no contexto do trabalho do AEE e elaborados a partir de cada parte que nos constitui enquanto corpo, ser, sujeito.

Ficha de avaliação



EMEF PROF. MANOEL ARIDEU MONTEIRO

AVALIAÇÃO

TRABALHO DESENVOLVIDO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (EM PALAVRAS CHAVES)

COMO ERA	COMO ESTA	O QUE ESPERO



EMEF PROF. MANOEL ARIDEU MONTEIRO

AVALIAÇÃO

TRABALHO DESENVOLVIDO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (EM PALAVRAS CHAVES)

COMO ERA	COMO ESTA	O QUE ESPERO



