

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO EDUCACIONAL

Larissa Ribeiro Dalla Lana

**ATUAÇÃO DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO
ESPECIAL EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO
BÁSICA**

**Santa Maria, RS
2019**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS
PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL

Larissa Ribeiro Dalla Lana

**ATUAÇÃO DA PROFESSORA
DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
EM UMA ESCOLA DE
EDUCAÇÃO BÁSICA**



SANTA MARIA, RS
2019

Capa: produzida por Larissa Ribeiro Dalla Lana
A imagem é o registro de uma atividade realizada durante o Atendimento
Educativo Especializado no ano de 2019.

Larissa Ribeiro Dalla Lana

**ATUAÇÃO DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA ESCOLA DE
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Linha de Pesquisa em Gestão Pedagógica e Contextos Educativos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), para obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Leandra Bôer Possa

Santa Maria, RS
2019

LANA, LARISSA RIBEIRO DALLA
ATUAÇÃO DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA
ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA / LARISSA RIBEIRO DALLA LANA.
2019.
109 p.; 30 cm

Orientadora: Leandra Bôer Possa
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2019

1. Professora de Educação Especial 2. Professores da
Educação Básica 3. Público-Alvo da Educação Especial I.
Possas, Leandra Bôer II. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO EDUCACIONAL

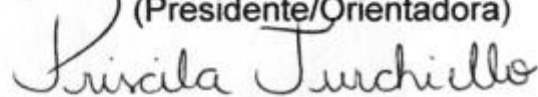
Dissertação de Mestrado

**ATUAÇÃO DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA
ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

COMISSÃO EXAMINADORA:



Leandra Bôer Possa, Dr^a. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Priscila Turchiello, Dr^a. (IFFar)



Professora Dra. Fabiane Romano de Souza Bridi (UFSM)

Santa Maria, 21 de agosto de 2019

Dedico essa dissertação a minha mãe Rejane Terezinha Ribeiro Dalla Lana (*in memoriam*), pelo exemplo de pessoa, profissional e mãe. Assim uso das palavras de Santo Agostinho para demonstrar o quanto a sinto presente, “Eu não estou longe, apenas estou do outro lado do Caminho...”

AGRADECIMENTOS

Agradecer me torna mais leve, confiante e feliz, seja referente a acontecimentos bons ou por aqueles nem tão bons assim, mas que ao final viram lições. Estar no mestrado me tornou mais forte em um dos momentos mais difíceis da minha vida e por isso, eu preciso agradecer as pessoas que caminharam junto comigo nesse percurso de dois anos...

...primeiramente a minha orientadora Leandra Bôer Possa, pela oportunidade de estar no Mestrado, dos conhecimentos adquiridos, do incentivo a produzir, do convite para a viagem dos sonhos e de toda dedicação, apoio e carinho. Faltam-me palavras para descrever a mulher, pessoa e professora maravilhosa que és.

...ao meu pai que mesmo tendo estudado até o quarto ano do ensino fundamental nunca mediu esforço para que eu alcance meus sonhos.

...as minhas irmãs que impulsionam em mim seus desejos e orgulho ao me verem estudando e buscando novos patamares.

...ao meu namorado que chegou ao final dessa empreitada e mesmo já cansado de escutar que tenho que dissertar sempre esteve ao meu lado, bem como sua família que me acolheu e me incentiva.

...as minhas amigas Gisele, Lara e Sandra, por me proporcionarem noites de aconchego e carinho quando precisava ficar em Santa Maria.

...as minhas novas amigas Taciana e Martielli, pelos momentos de descontração, estudo, passeios e parcerias. Saibam que vocês foram muito importantes na construção dessa dissertação, através do apoio, escuta e carinho.

...as demais colegas do Grupo de pesquisa e de aula, em especial a Gabriela por estar cada vez mais próxima e pelas trocas de experiência. A Patrícia pela escuta e leitura de minha produção.

...aos professores por todos os ensinamentos e saberes compartilhados.

...à Secretaria Municipal de Educação do Município de Pejuçara, em especial a Secretária de Educação Carla Decian que acolheu a minha proposta de pesquisa.

...as minhas colegas professoras da EMEF Pejuçara por aceitarem contribuir com este trabalho, através das respostas as minhas perguntas de investigação.

...à banca avaliadora, Professoras Priscila e Fabiane, por contribuírem desde a qualificação do projeto e me impulsionarem a pensar de outra forma algumas problemáticas da pesquisa.

“A gratidão é a memória do coração” (autor desconhecido)

Muito Obrigada!

Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo.

Jorge Larrosa e Walter Kohan (2017, p. 07)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

ATUAÇÃO DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

AUTORA: LARISSA RIBEIRO DALLA LANA
ORIENTADORA: LEANDRA BÔER POSSA
Santa Maria, 21 de agosto de 2019

Esta dissertação apresenta os caminhos de uma investigação construída junto ao Mestrado Profissional de Políticas Públicas e Gestão Educacional na linha de pesquisa Gestão Pedagógica e Contextos Educativos, do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria. Essa pesquisa também tem articulação com os estudos desenvolvidos no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão (GEPE). Busca-se com a investigação entender a percepção cotidiana dos professores de uma escola regular inclusiva sobre a institucionalização da atuação da professora de Educação Especial e assim, pensar possibilidades de articulação de trabalho da professora de Educação Especial na Educação Básica. Para isso, o problema de pesquisa que me movimenta a pensar é: Como se institucionaliza a atuação da professora de Educação Especial e da Educação Especial em uma escola regular inclusiva? Metodologicamente o trabalho de investigação se desenvolveu a partir de uma coleta de informações juntos aos professores e equipe diretiva de uma instituição de Educação Básica tendo como instrumento questionários abertos para com perguntas relacionadas a possibilidade de: identificar a institucionalização de perspectivas quanto ao aluno a ser atendido pela professora de Educação Especial; identificar as dificuldades que os professores encontram no processo de ensino e aprendizagem desses alunos; e, analisar como o modo que os professores veem o papel da professora de Educação Especial nesta escola. Assim, partindo do pressuposto da análise dos questionários respondidos pelos professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pejuçara, pode-se identificar três unidades analíticas: “Professora de Educação Especial: como institucionalmente os professores da Educação Básica dizem da presença da professora de Educação Especial”, sobre “Os sujeitos da Educação Especial pelos professores” e “Da atuação docente dos professores quanto à inclusão”. Na análise dessas unidades constata-se a presença da professora de Educação Especial neste contexto escolar se dá de formar essencial e é reconhecida por ter conhecimentos específicos da área, por ter acesso a recursos instrumentais e técnicos que são colocados em operação no contexto escolar. Logo os professores dizem da importância que a professora de Educação Especial tem na atuação em sala de recursos como também em sala de aula regular através da possibilidade de articulações pedagógicas. Diante disso, o produto desta dissertação é apresentando em forma de uma minuta de Resolução para a atuação da Educação Especial e dos profissionais da educação a partir da (re) estruturação, organização e criação das condições de trabalho para uma escola inclusiva.

Palavras-chave: Professora de Educação Especial; Professores da Educação Básica; Público-Alvo da Educação Especial.

ABSTRACT

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

PERFORMANCE OF THE SPECIAL EDUCATION TEACHER IN A BASIC EDUCATION SCHOOL

AUTORA: LARISSA RIBEIRO DALLA LANA
ORIENTADORA: LEANDRA BÔER POSSA
Santa Maria, 21 de agosto de 2019

This dissertation presents the paths of an investigation built with the Professional Master of Public Policy and Educational Management in the research line Pedagogical Management and Educational Contexts of the Postgraduate Program in Public Policies and Educational Management of the Federal University of Santa Maria. This research is also linked to the studies developed in the Study and Research Group on Special Education and Inclusion (GEPE). The research seeks to understand the daily perception of teachers of an inclusive regular school about the institutionalization of the performance of the Special Education teacher and thus to think about the possibilities of articulation of the work of the Special Education teacher in Basic Education. For this, the research problem that moves me to think is: How is the performance of the teacher of Special Education and Special Education institutionalized in an inclusive regular school? Methodologically the research work was developed from a collection of information together with the teachers and the management team of a Basic Education institution using open questionnaires with questions related to the possibility of: identify the institutionalization of perspectives regarding the student to be attended by the Special Education teacher; identify the difficulties teachers encounter in the teaching and learning process of these students; and to analyze how teachers see the role of the Special Education teacher in this school. Thus, assuming the analysis of the questionnaires answered by the teachers Pejuçara Elementary School, one can identify three analytical units: "Special Education Teachers: How Institutionally Basic Education Teachers Tell about the Presence of the Special Education Teacher", "Subjects of Special Education by teachers" and "Teachers' performance in relation to inclusion". The analysis of these units shows the presence of the Special Education teacher in this school context is essential and is recognized for having specific knowledge of the area, for having access to instrumental and technical resources that are put into operation in the school context. Soon the teachers tell of the importance that the teacher of Special Education has in acting in resources room as well as in regular classroom through the possibility of pedagogical articulations. Given this, the product of this dissertation is presented in the form of a draft Resolution for the performance of Special Education and education professionals from the structuring, organization and creation of working conditions for an inclusive school.

Keywords: Special Education Teacher; Teachers of basic education; Target Audience of Special Education.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1	Autorização de Pesquisa.....	109
----------------	------------------------------	-----

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1	Questionários entregues aos professores.....	99
APÊNDICE 2	Tabela completa dos fragmentos destacados das entrevistas....	100
APÊNDICE 3	Tabela completa das políticas analisadas em busca dessa caracterização da Educação Especial como substitutiva e complementar/suplementar ao ensino regular.....	103

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	Roteiro para o questionário aberto.....	32
QUADRO 2 -	Questionário aberto dirigido aos professores.....	32
QUADRO 3 -	Problema e Objetivo Geral.....	34
QUADRO 4 -	Problema e Objetivos.....	44

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Matrículas de pessoas com deficiência, altas habilidades e superdotação incluídas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Pejuçara.....	36
TABELA 2	Matrículas por segmento de pessoas com deficiência, altas habilidades e superdotação incluídas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Pejuçara.....	37
TABELA 3	Professora de Educação Especial: como institucionalmente os professores da Educação Básica dizem da presença da professora de Educação Especial na Escola Municipal de Ensino Fundamental Pejuçara.....	40
TABELA 4	Os sujeitos da Educação Especial pelos professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pejuçara.....	42
TABELA 5	Desafios, medo e inseguranças da atuação docente dos professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pejuçara quanto à inclusão.....	43
TABELA 6	Políticas analisadas em busca dessa caracterização da Educação Especial como substitutiva e complementar ao ensino regular.....	47

SUMÁRIO

RESUMO	8
ABSTRACT	9
EM BUSCA DE OUTROS COMEÇOS	15
CAPÍTULO I	19
Das experiências profissionais a um problema de pesquisa	19
1.1 PERCURSO METODOLÓGICO: os caminhos trilhados.....	26
1.2 O CONTEXTO DE PESQUISA.....	34
1.3 CONSTRUINDO A MATERIALIDADE: projetando os objetivos a serem alcançados pelas análises.....	39
CAPÍTULO II	45
Professor/a de Educação Especial no Contexto Escolar e Inclusivo	45
2.1 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO PAPEL DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NESTA ESCOLA REGULAR.....	53
2.2 UMA ATUAÇÃO INTERDISCIPLINAR OU APENAS O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	59
CAPÍTULO III	63
A institucionalização dos sujeitos da Educação Especial	63
3.1 OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NARRADOS NA ESCOLA.....	65
3.2 A PRODUÇÃO DO SUJEITO/ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	69
CAPÍTULO IV	73
Os sentimentos institucionalizados neste contexto escolar	73
4.1 DAS DIFICULDADES AOS DESAFIOS DO GESTAR UMA SALA DE AULA COM DIFERENTES NÍVEIS DE APRENDIZAGEM.....	75
4.2 DO DESCOMPROMETIMENTO A FALTA DE AMPARO.....	78
CAPÍTULO V	81
A PRODUÇÃO DE UMA MINUTA DE RESOLUÇÃO: o produto desta dissertação	81
...PARA CONTINUAR A SEGUIR	90
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICES	98
ANEXOS	108

EM BUSCA DE OUTROS COMEÇOS...

Falta-lhe uma parte. E ele não era feliz. Então partiu em busca de encontrar a outra parte [...] E como lhe faltava uma parte, não conseguia rolar muito rápido. Assim podia parar para conversar com uma minhoca, ou sentir o aroma de uma flor [...] Então um dia, achou uma outra parte que parecia perfeita. [...] Encaixou! Encaixou com perfeição! Finalmente! Finalmente! Rolou para longe e, por estar completo, rolou mais e mais rápido. Mais rápido do que jamais rolara! Tão rápido que nem podia parar pra conversa com uma minhoca ou sentir o aroma de uma flor, rápido demais para que a borboleta pousasse nele. [...] Agora que estava completo não podia sequer cantar. “Ah”, pensou, “então é assim!” Então parou de rolar...e, com cuidado, pôs a parte no chão e rolou devagar para longe. (SILVERSTEIN, 2018, s/p).

Ao iniciar essa Dissertação com trechos do livro de Silverstein (2018) me remeto a tudo que tenho vivenciado nesses últimos anos, tanto pessoal como profissionalmente. Não posso negar que, ao ler pela primeira vez essa literatura infantil, lágrimas vieram aos olhos, por perceber o quanto eu estava “rolando” depressa para tentar esconder algumas “imperfeições” ou, então, não pensar sobre alguns buracos, que hoje percebo que já estavam presentes desde os meus primeiros passos ao ingressar no Curso de Educação Especial¹.

Este texto me fez pensar no ano de 2009, primeiro semestre da graduação em que, nas primeiras aulas, os professores perguntavam o porquê havíamos escolhido cursar Educação Especial. Naquele momento me indagava sobre o motivo de estar ali na sala de aula iniciando um processo de formação na licenciatura em Educação Especial. Inicialmente havia optado por outro curso e da mesma forma como relatavam as minhas colegas percebi que várias tinham o curso como uma segunda opção. Para muitas, como para mim, a Educação Especial era uma modalidade nova e não possuíamos conhecimento ou vivência neste campo de atuação profissional, pois nem ao menos tínhamos colegas com deficiência ao longo de nossa escolarização.

Penso que essa possível ignorância² sobre a atuação de um/a professor/a de Educação Especial se consolidava porque eu não havia vivenciado o movimento de inclusão durante a minha escolarização. Apesar³ de ter, nessa década, se proliferado vários documentos com a temática do processo de educação inclusiva dentre eles o Programa de Implementação de salas de recursos multifuncionais e a

¹ Ingresso na Universidade Federal de Santa Maria pelo Programa de Ingresso ao Ensino Superior - PEIES (um sistema de vestibular seriado, em que as provas aconteciam ao fim de cada ano do ensino médio) no curso de Licenciatura em Educação Especial, cursando entre 2009 a 2012.

² Termo usado no sentido de não instrução, desinformação.

³ Destaco que o cenário das políticas públicas produzia vários documentos voltados ao processo de construção da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, esses não eram de meu conhecimento, pois não havia presenciado, na minha trajetória escolar, a emergência da matrícula do público-alvo da Educação Especial e da chegada das salas de recursos nas escolas inclusivas, ou seja, nesse período eu e muitas de minhas colegas que entrávamos no curso estávamos no ensino médio.

No decorrer da graduação fui aprendendo a ser uma professora de Educação Especial, fui me subjetivando tendo em vista

[...] os modos ou processos de subjetivação como prática que movimentam estratégias para fazerem do indivíduo um sujeito; um sujeito que assume para si uma posição, pois produz para si uma posição de sujeito [...] acionadas pela formação (POSSA, 2013, p. 91)

O acionamento de uma posição-sujeito que tem poucas experiências para questionar, já que está aprendendo um “dever ser” profissional a ser desempenhado num futuro próximo. Ou seja, não conseguia pensar sobre como são produzidas as práticas da Educação Especial e de como elas se desdobram em práticas de atendimento educacional especializado dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Percebo que algumas problematizações e inquietações emergiram com a escrita da minha monografia de especialização, em que constatei algumas tensões sobre o lugar de atuação do/a professor/a de Educação Especial no contexto das instituições de educação, sobre as expectativas colocadas sobre esse profissional na visão do diretor e do professor regente.

Convenci-me que faltava uma parte, precisava ir a “busca de encontrar a outra parte”, utilizar a pesquisa para buscar os “outros” que compartilham comigo as instituições escolares e que mobilizam, pelas relações que estabeleço uma compreensão e uma expectativa sobre minha atuação que, até então, não tinha tido a necessidade de pensar.

Logo após me formar, no início de 2013, ingressei na especialização em Gestão Escolar e percorri, profissionalmente, muitos “caminhos e rotas”. Trabalhei na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, em um Centro de Atendimento Educacional Especializado e em diversas escolas e salas de recursos multifuncionais. Nesse caminho profissional, percebi que muitas vezes não sabia aonde chegar ou como chegar, até que cheguei aqui e nesse movimento de “rolar

devagar” busquei com esta pesquisa pensar e repensar sobre a minha função dentro da escola regular; pensar e construir apoios para discutir o papel do/a professor/a de Educação Especial dentro de uma escola regular.

“Falta-lhe uma parte e ele não era feliz”, essa frase me impactou muito ao relacioná-la com a minha atuação profissional, pois, fui instigada a (re)escrever de outra forma a minha atuação enquanto professora de Educação Especial, tomando como local de pesquisa uma escola municipal do Rio Grande do Sul, local em que me sinto limitada, com a sensação de não pertencimento. Ou seja, um sentimento em que me arrisco a dizer que não me sinto parte do grupo de professores. Mesmo grupo que tomei como “o outro” que me possibilitou na pesquisa buscar: analisar como vem se institucionalizando a atuação da professora de Educação Especial e da Educação Especial no contexto escolar inclusivo dessa escola.

Então, nesse momento, (re)torno à minha pesquisa de especialização e vejo que aquilo que me inquietou, voltava a me inquietar através das falas dos meus colegas professores, tendo em vista a minha sensação ao ouvi-los, de uma falta de compreensão do papel do/a professor/a de Educação Especial. Com isso, me propus nesta pesquisa, que ora apresento, a pensar, “onde está você?” a partir do que Biesta (2017) propõe, ou seja, trazer “[...] a pergunta que nos chama para ser presença [...] que me chama a *mim*, como um ser singular, como alguém *um*, para vir ao mundo” (BIESTA, 2017, p. 80).

Nesse (de)vir ao mundo, cheguei ao Mestrado optando por pequenas transgressões que me levam a constituir e a me reconhecer como um sujeito capaz de ser, fazer e pensar o que não fazia e pensava antes. Então me vejo em um momento em que a minha pesquisa/dissertação foi se encaminhando para a identificação, sobre quem eu sou nesse lugar, quem é esse sujeito - a professora de Educação Especial - e qual o espaço que eu e nós professores desse campo de atuação profissional, ocupo e ocupamos nesta escola e nas escolas.

Essa dissertação está dividida em cinco capítulos, mais as considerações finais. No primeiro capítulo *Das experiências profissionais a um problema de pesquisa*, descrevo a minha trajetória profissional até o presente momento e como a partir de um determinado espaço profissional comecei a olhar para as minhas práticas e de como elas eram objetivamente identificadas por meus colegas professores. Foi buscando escutá-los sobre a atuação da professora de Educação

Especial na escola e apresentar o caminho que escolhi para a constituição da minha problemática e os objetivos de pesquisa.

No segundo capítulo *Professor/a de Educação Especial no Contexto Escolar e Inclusivo*, destaco a Educação Especial de forma substitutiva e complementar ao ensino regular, bem como a discussão da primeira unidade analítica, professora de Educação Especial: como institucionalmente os professores da Educação Básica dizem da presença da professora de Educação Especial na Escola Municipal de Ensino Fundamental Pejuçara, em referência a professora⁴ de Educação Especial e como este profissional é produzido dentro de uma instituição de ensino regular, a partir do que os professores narram sobre a sua presença e atuação na escola.

No terceiro capítulo *A institucionalização dos sujeitos da Educação Especial*, trabalho com o aluno público-alvo da Educação Especial e a análise da segunda unidade sobre os sujeitos da Educação Especial pelos professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pejuçara, bem como as características que institucionalmente levam os professores a dizerem quem é o aluno a ser atendido no atendimento educacional especializado da escola, pela professora de Educação Especial e como eles são produzidos neste local. Faço esta reflexão para mostrar que as formas como os professores dizem dos alunos público-alvo da Educação Especial têm uma relação implícita no modo como eles dizem da atuação da professora de Educação Especial.

No quarto capítulo *Os sentimentos institucionalizados no contexto escolar* analiso a terceira unidade analítica sobre os desafios, medo e inseguranças da atuação docente dos professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pejuçara quanto à inclusão, bem como, o gestar da sala de aula com educandos em diferentes níveis de aprendizagem. No quinto capítulo *A produção de uma minuta de Resolução: o produto desta Dissertação*, em que sugiro a produção de diretrizes para a criação de condições de trabalho na Escola Municipal de Ensino Fundamental Pejuçara. Essa minuta possibilitará uma melhor articulação entre professores de Educação Básica e professora de Educação Especial. E, por fim, trago as possíveis conclusões para este momento.

⁴ Ao longo desta escrita vou me referir a profissão no feminino, isso porque, estou me referindo a mim como profissional e a muitas outras que em grande maioria são do sexo feminino.

CAPÍTULO I

Das experiências profissionais a um problema de pesquisa

E ele seguia adiante, por oceanos [...] passava por pântanos e matagais, montanhas acima, montanhas abaixo. [...] vivendo aventuras, caindo em buracos e trombando contra paredes de pedra. (SILVERSTEIN, 2018, s/p).

Se por um lado eu penso que tenho pouco tempo de atuação como professora de Educação Especial, por outro irei perceber por quantos lugares eu já atuei, dessa forma ao descrever a minha trajetória profissional compreendo-me seguindo “adiante” mesmo quando “caía em buracos ou trombava em paredes de pedra”. E foi neste “seguir adiante” que eu adquiri muito do que pensava ser experiência até ser apresentada as leituras de Larrosa. Com essas leituras, percebi que a experiência vai além do trabalho, da prática e do conhecimento “é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar” (2017, p. 10).

A experiência é aquilo que me vai atribuir um sentido e, a partir disso, transformar aquilo que eu sou. Eu me produzo como sujeito da experiência, pois “aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2017, p. 25). Talvez nunca tivesse pensado dessa forma e sobre tudo aquilo que experienciava, considerando que a “[...] nossa própria vida é cheia de acontecimentos” (LARROSA *apud* COSTA, 2007, p.132), mesmo que apareça, “[...] mas ao mesmo tempo nada nos passa” (Ibidem).

(Re)tornar no tempo, na história e trajetória como condição da experiência não é o mesmo que voltar ao passado mas é, perceber no presente, os acontecimentos daquilo que me constituiu. Uma reflexão no presente sobre minha atuação, nestes seis anos de formada. Pensar nas experiências e nos indícios que me constituem professora de Educação Especial. O que me afeta? Quais marcas? Quais efeitos a experiência tem em minha atuação profissional, hoje?

Ao me formar em Educação Especial no início de 2013 eu já trabalhava com uma criança autista em domicílio, tendo como função criar e mediar atividades de aprendizagem que envolviam as rotinas diárias, os cuidados com higiene, alimentação, organização e integração dos demais atendimentos especializados que ela frequentava.

Quando me desligo desse trabalho de atendimento em domicílio, tenho a oportunidade de acompanhar outro aluno em uma escola da Rede Municipal de Santa Maria – RS. Nesse ano, era a terceira escola que os pais procuravam, pois a matrícula do menino havia sido recusada em outros dois colégios particulares. Assim acompanhei esse aluno durante um ano na escola pública e após na rede particular de ensino. Nesse movimento das duas escolas a experiência me leva a perceber que incluir não é apenas aceitar a matrícula do aluno, mas sim, fazer com que prevaleçam todos os seus direitos e, principalmente, o direito de aprender. Portanto, garantir o acesso não significa garantia de qualidade de ensino e aprendizagem, até porque muitos professores não aceitavam o aluno incluído em suas classes e estando ali ele era excluído⁵ de algumas atividades, ou simplesmente colocavam sob minha responsabilidade, se constituindo em um aluno da professora de Educação Especial da escola.

Essa experiência me traz um primeiro indício ou efeito da presença da Educação Especial na Educação Básica, qual seja, a inclusão como sendo uma responsabilidade da professora de Educação Especial, pois o aluno com deficiência passa a ser o aluno desse professor e não da escola. A professora de Educação Especial passa a ser a protagonista do processo educativo desse aluno, tendo que responder desde o acesso, permanência, aquisição e avaliação da aprendizagem dos educandos incluídos no contexto escolar.

Dessa experiência na escola pública minha função era mais de monitoria, auxiliando a cópia e/ou execução de tarefa; na rede particular conseguia ter mais autonomia, pois os professores me procuravam com frequência e podíamos pensar e fazer trocas, estes se mostravam mais empenhados para realizar modificações na sua estrutura de aula, bem como no modo de avaliar e fazer adequações necessárias nas avaliações. Porém, persistia sempre a sensação que a professora de Educação Especial era responsabilizada pelos processos de inclusão e detentora dos saberes a serem aplicados, avaliados e executados para a inclusão, mesmo que

⁵ Quando utilizo a expressão excluído me remeto ao fato dele frequentar uma escola regular e estando em uma situação de inclusão excludente ou in/exclusão que conforme Veiga Neto e Lopes [...] as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípios, includentes, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses “todos” (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida. Não afasta a sombra da exclusão. (VEIGA NETO; LOPES, 2007, p. 958).

eu tivesse em mente que a inclusão se constitui em uma tarefa de todos, já que se propagavam os discursos de uma sala de aula inclusiva, de uma escola inclusiva.

Essa experiência de acompanhamento dos alunos foi uma atividade profissional curta, pois, logo tive outras oportunidades profissionais e as assumi. E em meio a um processo de mudança senti a necessidade de saber mais sobre os percursos da gestão da inclusão nas escolas e, para isso, comecei a especialização em Gestão Escolar como forma de me aperfeiçoar e, ao mesmo tempo, pesquisar a relação da Educação Especial no contexto escolar.

A temática que me envolvia naquele momento era compreender como ocorria o processo de acesso, permanência e aprendizagem de alunos incluídos no município de Júlio de Castilhos/RS, que é a minha cidade natal e onde passei a trabalhar como professora de Educação Especial na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), de Júlio de Castilhos. Nessa instituição minha atuação era a de professora responsável pela mediação da aprendizagem de uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) com diferenças significativas de idades e com as mais diversas limitações e deficiências.

Nesse período em que fiquei ali precisei me ressignificar muitas vezes e foi onde aprendi e cresci como profissional, pois na APAE tive a oportunidade de trabalhar com outros profissionais, tanto professor de Educação Especial, Fonoaudiólogo, Psicólogo, Assistente Social e Fisioterapeuta, abrindo assim um leque de informações e trocas.

Enquanto trabalhava na APAE fui chamada em um contrato no município de Restinga Sêca/RS e começaram novos desafios, pois a escola era referência na educação de cegos, fazendo com que eu tivesse que aprender metodologias e recursos mediadores de aprendizagem que até então não conhecia.

Nessa escola tive a minha primeira atuação (já estando formada) em uma sala de recursos e, por ser uma escola que recebia alunos cegos, o trabalho em equipe e as trocas entre os professores necessitavam ser cotidianos, visto que, precisávamos juntas pensar em estratégias e recursos para auxiliar na aprendizagem dos alunos, na adaptação de provas e alguns conteúdos.

Tive ali uma experiência de colaboração em que os professores elaboravam seus planejamentos/provas e me entregavam com antecedência para que eu pudesse fazer a impressão em Braille e depois de feitas as provas, estas novamente eram entregues para eu transcrever para eles. Diante disso, esta experiência me

atravessou no sentido de perceber que essa relação de trocas, mesmo que em um nível instrumental, era essencial para não negligenciar o direito de acesso, adaptações razoáveis e de materiais para a aprendizagem dos alunos.

No ano de 2015 inicio outro contrato profissional na cidade de Faxinal do Soturno/RS. Chegando nesse município experimentei outra forma de gestar o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Era uma cidade pequena e possuía escolas com poucos alunos, logo o espaço físico delas não comportaria uma sala de recursos.

Diante disso, o município optou por criar um centro de atendimento especializado onde estavam as três salas de recursos multifuncionais, uma sala de estimulação essencial e outra de informática. Nesse ambiente atuavam: uma psicóloga, duas pedagogas e uma professora de Educação Especial. Os alunos, portanto, não estavam e não eram acompanhados no contexto escolar de forma direta, pois vinham para os atendimentos no contraturno com o transporte escolar.

Nesse local percebi ainda mais a importância de realizarmos trocas entre os demais profissionais que atendiam as crianças, como também com os professores das escolas regulares. Encontros que eram mais esporádicos tendo em vista que em alguns momentos precisávamos ir até a escola conversar sobre determinado aluno para apresentar estratégias e possibilidades de intervenções em sala de aula.

Em seguida, fui nomeada 20 horas em concurso público no município de Pejuçara, cidade com pouco mais de três mil habitantes e que tem somente uma escola de ensino fundamental, na qual fui alocada para trabalhar. Nessa escola, além dos professores dos anos iniciais e das áreas dos anos finais, também atuavam na escola os professores de inglês, informática, artes e de educação física desde a pré-escola até o nono ano. Além deles, eu como professora de Educação Especial, uma psicóloga e odontólogo que atendia no consultório odontológico dentro da própria escola.

De início percebia que eram profissionais qualificados para a demanda da escola, porém é nesse local que encontro os indícios de minhas principais angústias, pois me repercutiu a experiência de que o que eu realizava não era bem compreendido e, portanto, acendeu a problemática do papel da professora de Educação Especial no contexto de uma escola regular inclusiva.

Concomitante fui nomeada mais 20 horas no município de Tapera/RS. Posso dizer que foi o local que mais tive alunos em atendimento educacional especializado.

Nesse município criou-se uma resolução alterando o público-alvo do AEE, em que deveríamos atender também os alunos com “distúrbios de aprendizagem”. Com isso, acabávamos (eu e mais uma professora de Educação Especial) por ter um grande número de alunos com defasagem idade e série o que implicava quase a inexistência do nosso contato enquanto professoras de Educação Especial com os professores das salas de aula regulares.

Vale ressaltar uma experiência interessante nesse município que era o incentivo ao estudo sobre inclusão, tínhamos um grupo de estudo que reunia integrantes da saúde, educação, comunidade e das escolas municipais e estaduais. Neste grupo discutimos formas de promover a acessibilidade a todos, compreender algumas síndromes, transtornos entre outros, sendo essa reunião um momento de grandes trocas e parcerias.

Observo que até aqui minhas experiências profissionais como professora de Educação Especial haviam sido diversas, como também múltiplos os espaços de atuação. Havia passado pela figura de acompanhante/monitora em escolas pública e privada, em instituição especializada (APAE), em sala de recursos específica de cegos na escola regular, em centros de atendimentos especializados com diferentes públicos e profissionais, em processos de colaboração e formação de profissionais de redes de apoio e em escolas da rede municipal de ensino.

Observo também que o conjunto dessas atuações estavam eminentemente ligados de forma direta e ou indireta aos alunos público-alvo da Educação Especial, ou seja, no seu diagnóstico, nas deficiências e suas identificações e ou nas práticas pedagógicas que poderia eu, como professora do campo da Educação Especial, auxiliar a escola regular e os professores, corrigir ou amenizar comportamentos ou “faltas” desse público na escola.

Nesse sentido, começo a me questionar sobre as formas que eu e nós professores de Educação Especial nos posicionamos, em nossas atuações, para (re)forçar “um tipo” de papel e o entendimento profissional no contexto das escolas regulares de Educação Básica.

O ano de 2017 foi de escolhas e dentre elas a possibilidade de participar da seleção do Mestrado Profissional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). No meio da seleção fui nomeada 20 horas em Júlio de Castilhos/RS, tendo, então, a opção de voltar para casa; nem cogitava não aceitar, porém, deveria decidir qual dos trabalhos anteriores (Pejuçara ou Tapera) iria me exonerar. Se, por um lado, eu

gostava mais de trabalhar em Tapera, por outro, em Pejuçara temos Plano de Carreira e 1/3 de hora atividade – “privilégios” que poderia estar usando para fazer alguma disciplina do Mestrado. Diante disso e com a aprovação no Mestrado, decidi me exonerar de Tapera, passando, então, a trabalhar em Júlio de Castilhos e Pejuçara.

Foi uma rotina “dura” passei muito tempo nas estradas esburacadas entre as duas cidades que trabalho e ainda indo a Santa Maria para as aulas do Mestrado e a participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Inclusão (GEPE). As idas e vindas e os estudos que fazia e ainda faço, constituem a minha prática profissional que está atravessada pela experiência que [...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2017, p. 18). Aqui emergiu minha proposta de pesquisa que tem a ver com o que vem me acontecendo, me tocando e fazendo pensar. Pensar sobre o papel da professora de Educação Especial na escola regular.

Quando me refiro à jornada “dura”, incluo, também, os difíceis movimentos de um início de carreira profissional. Saí da Universidade com saberes pré-estabelecidos que me fizessem compreender que era detentora de conhecimentos práticos, que fariam a diferença na minha atuação. Porém, mediante a minha atuação percebi que não era assim.

A experiência inicial como monitora escolar me levou a encontrar um “pretexto” fácil para julgar as escolas, mesmo estando inserida no contexto. Meu olhar era de alguém de fora, alguém que somente vivenciava a sala de aula e não tinha uma visão dos demais acontecimentos que produzem aquelas instituições. Novamente, na instituição que realizei a pesquisa, voltei a julgar de modo “fácil”. Percebi-me julgando a escola como não estando preparada para me receber e para receber os alunos incluídos, (re)forçando a ideia ou me sentindo responsável pelos alunos público-alvo da Educação Especial, pensando que meus colegas professores tinham uma expectativa do meu trabalho que estava ligado a correção ou amenização das faltas que esses alunos carregavam em função da deficiência ou da não aprendizagem. Até que ponto eram essas expectativas reforçadas pela minha atuação? Como esses meus colegas representam a minha atuação na escola? O que pensam da minha presença?

Na escola do município de Pejuçara, (re)encontrava com a experiência da monitora que observava os movimentos de exclusão, de responsabilização da

professora de Educação Especial, quanto a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial, com os inúmeros encaminhamentos para uma avaliação do aluno e com a reivindicação de mais atendimento educacional especializado.

(Re)encontrava-me com a crença escolar de que os alunos têm que aprender satisfatoriamente aquilo que é designado no currículo escolar como o mais essencial, fundamental e verdadeiro - mesmo que muitas coisas, por opções curriculares que foram se construindo nas políticas curriculares e no cotidiano das instituições, estejam fora - um currículo que promove a aprendizagem determinando um ponto de chegada em que as diferenças e singularidades precisam ser controladas e sofrerem um apagamento.

Sendo assim, a pesquisa de Mestrado me possibilitou indagar, a partir dessas experiências, nos diversos lugares profissionais que atuei, sobre: como o professor de Educação Especial é responsabilizado a “produzir” a inclusão de um aluno? Qual entendimento se tem sobre o aluno público-alvo da Educação Especial e que efeitos esse entendimento tem na atuação da professora de Educação Especial? De quem é este aluno incluído na escola?

A experiência tem possibilitado problematizar sobre a compreensão de qual(is) papel(is) tem/têm a professora de Educação Especial na escola regular, sobre a minha responsabilidade, dos outros professores e da escola pelo aluno incluído, visto que, quando necessito me ausentar da escola, seja por motivo de saúde ou estudo, os alunos incluídos ou alguns deles, são dispensados das aulas.

Além disso, aos poucos foram aparecendo novos acontecimentos que me levam a pensar e questionar sobre o que realmente eu estou fazendo dentro da escola regular; qual está sendo o meu papel nesse local, pois se, por um lado, os colegas professores entendem que eu tenho conhecimento que me destaca dos demais, visto que “posso”⁶ resolver os conflitos dos alunos, por outro, a própria diretora me questiona sobre como ela deve se referir a mim, “educadora, professora ou o quê?”. Nessas situações, percebo que me aproximo dos pensamentos de Dorneles (2013),

Não é fácil ter que reafirmar a todo o momento quais são as minhas atribuições. Embora já tenha conseguido uma melhor aceitação pelos colegas, percebo que já houve a naturalização de alguns estigmas, tais

⁶ Utilizo a expressão “posso” pelo fato de que quando há alguma reclamação sobre o comportamento da criança em sala de aula, a equipe diretiva determina que a pessoa com maior capacidade para resolver tal situação seria a professora de Educação Especial.

como: “sou a professora que menos trabalha na escola”, “a única que não precisa fazer parecer em todos os finais de trimestres”, “a que tem um armário, computadores e impressoras exclusivos”, “sou a professora dos jogos” (DORNELES, 2013, p. 17).

Esses estigmas que parecem estar ali, me contornando dia após dia, me possibilitaram, também, o acontecimento de “desfazer-se do que é familiar e em olhar as mesmas coisas de forma diferente” (FOUCAULT, 1980, p. 5). É, então, que construo o espaço escolar como este lugar em que eu produzo como realidade para tornar-se o meu mundo profissional e pensar como a partir dele posso produzir em mim e nos “outros” mudanças. Isso, portanto, implicou considerar que uma possibilidade de pensar sobre essas coisas que fui descrevendo anteriormente, “muda a maneira como a sua vida e o mundo realmente aparecem [...] e lhe permite começar de uma nova forma ‘com’ o mundo” (MASSCHELEIN, SIMONS 2014, p. 50).

Por isso, a experiência que me atravessa “caindo em buracos e trombando contra paredes de pedra”, como cito na epígrafe, coloca em tensão o que eu penso dos acontecimentos que me produzem como profissional na escola e me levam a tensionar a minha versão e as minhas sensações sobre o meu papel como professora de Educação Especial: uma tensão que me oportunizou pensar em outras possibilidades, que mobilizem outros processos de subjetivação da professora de Educação Especial na escola regular inclusiva.

Ainda é importante considerar que as tensões que aparecem nessa experiência profissional com os outros, me geram sentimentos confusos, me fazem questionar a minha atuação profissional no sentido até de colocar em dúvida se quero continuar nessa escola, conviver com esses colegas e trabalhar com esses alunos. É por isso, que me parece a pesquisa como produtiva para pensar em estratégias em que possa, eu e os outros profissionais, encontrar um modo de exercer a atuação profissional por outro caminho, que a torne mais compreensível e não me imobilize dentro da escola.

1.1 PERCURSO METODOLÓGICO: os caminhos trilhados

Ao estar carregada desses sentimentos, falas e escutas, observações da

escola regular⁷, volto-me a pensar a partir do entendimento da hipercrítica, que é descrita por Veiga-Neto (2017, p. 24) como a “crítica da crítica”, ou seja, a crítica que “está sempre pronta a se voltar contra si mesma para perguntar sobre as condições de possibilidade de sua existência, sobre as condições de sua própria racionalidade” (VEIGA-NETO, 2017, p. 24).

Quando volto a pensar sobre a minha atuação na escola regular e o papel que venho desempenhando nesse local me produzo dentro dessa crítica que me incomoda e que “mais pergunta – até mesmo sobre si mesma – do que explica [...] revisando-se e desconstruindo-se permanente” (VEIGA-NETO, 2017, p. 24).

Dentro dessa possibilidade e de desconstruir os meus sentimentos e a forma como venho exercendo o meu papel enquanto professora de Educação Especial na escola regular, penso em todas as situações já vivenciadas neste local, tudo aquilo que me atravessa e mexe comigo.

Isso me leva a um primeiro envolvimento com a pesquisa, problematizar a inclusão e os modos como ela passa a criar movimentos e expectativas na escola regular e nos professores, tendo em vista a presença de um público-alvo da Educação Especial e de uma professora de Educação Especial. Problematizar os modos como a Escola Inclusiva passa a ser percebida como sinônimo de Educação Especial. Problematizar a diferença entre inclusão e Educação Especial, tomando-a, a última, como campo de conhecimento que ao colocar em funcionamento a classificação e a identificação das deficiências e das defasagens, as necessidades de normalização e correção, as faltas que caracterizariam o público-alvo da Educação Especial matriculado na escola regular, podem estar movimentando os modos em que são interpretados o(s) papel(is) da professora de Educação especial, nesse contexto.

Por isso, o desenvolvimento desta investigação precisou ser projetado para envolver os professores e gestores, meus colegas. Só com eles poderia eu pensar sobre minha presença na escola. Só com o coletivo poderíamos nós nos constituir(mos) em (co)responsabilidade pelos processos de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial e dinamizar os processos, programas e planos educativos.

⁷ Aqui estão todas as experiências que tive com as escolas regulares que passei, mas principalmente a experiência com a Escola Municipal de Pejuçara foco desta pesquisa e onde trabalho como professora de Educação Especial durante a escrita desta dissertação. Sobre a escola, mais adiante no texto, irei me referir.

A primeira ideia que tive era realizar na escola uma formação continuada dos professores. No entanto, a ideia se dobrou sobre ela mesma, e como crítica da ideia de formação percebi que eu não tinha os conteúdos (saberes) necessários para movimentar uma formação que não fosse semelhante a tantas outras formações que já são operadas na escola, aquelas que sem ouvir (pensar com) os professores aparecem como verdadeiras e únicas saídas para os desafios que eles enfrentam.

Não queria uma formação que novamente (re)forçasse a conceituação de público-alvo da Educação Especial ou simplesmente um trabalho instrumental e de elaboração de recursos e adaptações de conteúdos e avaliações escolares. Queria sim, poder com os professores, encontrar um lugar para pensar de outros modos as diferenças que os alunos têm para aprender e as múltiplas possibilidades de chegada que a escola pode identificar a partir das singularidades de cada um.

Olhando para isso agora, no momento da escrita, pode parecer que eu queria saciar os anseios e angústias que trazia comigo durante o percurso de três anos dentro da instituição, em que meus sentimentos de impotência e de não pertencimento pareciam prevalecer. No entanto, quando eu me coloquei a pensar sobre isso, ao longo do Mestrado e na construção da investigação, pude ir compreendendo este movimento como uma espécie de resistência, preservação e de transformação para que, naquele espaço escolar, pudéssemos assumir a Inclusão e o Direito de Todos estarem na escola como uma responsabilidade de todos nós professores e gestores, não somente do professor de Educação Especial.

A possibilidade de fazer esta investigação/pesquisa para entender o(os) papel(is) da professora de Educação Especial me parecem agora ter o sentido de desterritorializar⁸ a responsabilidade desta professora sobre aqueles alunos público-alvo da Educação Especial para assumir coletivamente a (co)responsabilidade, em que nós os profissionais da educação, possamos avançar na compreensão e atitude pedagógica que orientam nossas práticas na direção de que esses são alunos/as da escola.

Em meio a esse movimento de como produzir uma pesquisa, conversei com algumas colegas professoras de Educação Especial, mesmo que em conversas informais (essas não fazem parte da materialidade analítica deste trabalho de

⁸ Borrar as fronteiras que colocam a professora de Educação Especial na sala de atendimento especializado e produzindo recursos e adaptações instrumentais no contexto da escola de Educação Básica.

pesquisa) pude ter a sensação de que aquilo que eu vivia como profissional tinha semelhanças quando as colegas me contavam de suas atuações. Por isso, mesmo que eu, ao fazer uma pesquisa, voltada para meu local de trabalho, esta poderia ter ressonâncias em outros lugares e para outros sujeitos.

Esse foi mais um estímulo para que eu construísse um modo de escutar meus colegas e que a partir disso pudesse então contribuir com a possibilidade de pensar de outro modo e criar estratégias para me tornar mais presente na escola enquanto professora de Educação Especial, para que possa desterritorializar este lugar de atuação que estaria na expectativa de meus colegas professores e gestores da escola.

Mais que estar presente e me produzir pertencente a escola, eu precisava conhecer - para além do que imaginava conhecer, por estar a três anos ali -; precisava produzir uma forma de conhecer esse contexto escolar. Senti que necessitava criar um caminho para a investigação que me permitisse saber sobre o que a escola, os professores e a equipe diretiva pensam a respeito desse processo de inclusão e, especificamente, o que entendiam do processo de inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial em sala de aula, a oferta do atendimento educacional especializado como uma forma complementar. E como percebiam a presença e as trocas entre os professores da Educação Básica com a professora de Educação Especial.

Com isso, comecei a me questionar sobre a dificuldade que nós professores enfrentamos para conhecer a escola e coletivamente conhecermos aquilo que sabemos e fazemos neste contexto. O contexto da escola regular é um lugar estruturado em uma cultura que impede ou produz barreiras para que os professores possam conversar, colaborar, trocar, se escutar e planejar coletivamente. Quando me refiro as dificuldades vislumbro algumas barreiras no contexto escolar foco da investigação:

1. Na carreira do magistério do município de Pejuçara os professores conquistaram 1/3 horas de trabalho para a realização de atividades como, planejamento, estudo entre outros. São quatro horas semanais que se estruturaram, na cultura escolar, em um turno de trabalho que o professor pode realizar em casa, na escola, em reunião com a supervisão pedagógica. Este tempo não é pensado para que possamos fazer trocas, colaborações, ou até conhecer uns aos outros sobre o

que pensam das situações e dimensões da atuação escolar, sendo este um espaço que poderia estar sendo produzido para pensar coletivamente a inclusão, a aprendizagem a partir de ações e de práticas pedagógicas inclusivas;

2. Eu mesma, não fazia e não faço essas horas atividade na escola, não consigo e não tenho permissão para conversar com os professores junto com a supervisão pedagógica. Tendo somente 20 horas e estou apenas em dois dias na escola, quatro turnos semanais que se organizam para o atendimento educacional especializado e encaminhamentos dos alunos, tendo em vista a quantidade de alunos que tenho para atender/avaliar, e, portanto, minha função era apenas voltada para os alunos⁹.
3. Não está presente na cultura escolar a solicitação e o tempo entre professores para que se proceda um trabalho coletivo em torno da inclusão, pois foram poucas as vezes que alguma professora solicitou que conversássemos e quando fazia era nos horários de recreio, tendo um curto tempo de troca ou mediação.
4. Parece não existir, na cultura escolar a necessidade de articulação; cada professor é responsável por planejar uma prática a partir da descrição em lista dos conhecimentos a serem ensinados e avaliados em cada ano; ele, também, é responsável por aferir e buscar resolver os problemas que aparecerem em suas turmas; os alunos desta turma são sua responsabilidade, da mesma forma que os alunos público-alvo da Educação Especial parecem ser responsabilidade da professora de Educação Especial e do atendimento educacional especializado. A articulação entre horas atividades entre os professores e a professora de Educação Especial, tempo para Educação Especial estar em sala junto com os professores, ou a possibilidade de realização de horas de planejamento dos professores com a supervisão e a professora de Educação Especial para debater os desafios das situações do dia a dia que os professores estariam experienciando parece não se caracterizar como um problema-necessidade capaz de rearticular a gestão pedagógica e escolar.

As observações quanto às dificuldades-desafios que enfrentamos na Educação Básica não fazem parte da analítica desta investigação, no entanto, não poderia eu fechar os olhos para essas situações e imaginar um lugar utópico, com

⁹ Por isso me questiono sobre o papel da professora de Educação Especial como (re)forçando e colocando em funcionamento a classificação e a identificação das deficiências e das defasagens, as necessidades de normalização e correção, as faltas que caracterizariam o público-alvo da Educação Especial matriculado na escola regular.

discurso muito comum no âmbito político mais geral nos dias de hoje, que é a simplificação dos problemas da escola colocando-os nas “costas” dos professores.

Depois desse entendimento contextual da atuação docente minha e de meus colegas, - que acima coloquei em forma de desabafo -, me foi possível construir os caminhos possíveis para o processo de investigação. Assim planejei a ação inicial da investigação: escutar o que pensam os professores da Educação Básica, meus colegas, sobre a atuação da professora de Educação Especial na escola; sobre o aluno público-alvo, seus sentimentos sobre os seus/nossos alunos e que relações estabelecem deste aluno com a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e a professora de Educação Especial - que poderia ser eu ou qualquer outra.

Nesse sentido, o primeiro passo da pesquisa foi dado. Embrenhei-me em produzir um movimento de construção de algumas perguntas que poderiam me levar a compreender o que pensam e entendem os professores, meus colegas da Escola Municipal de Pejuçara, onde atuo como professora de Educação Especial sobre a atuação desta profissional e quem, na perspectiva de seu trabalho como professores são os sujeitos público-alvo da Educação Especial.

Diante disso, a minha busca em escutar e saber dos meus colegas foi programada para acontecer através de rodas de conversa em que pudéssemos juntos - professores da Educação Básica e professora de Educação Especial - dialogar, falar e nos escutar. Porém, a diretora, após concordar com a pesquisa achou melhor indagar aos professores se eles gostariam de fazer tal conversa. Mediante essa consulta com o grande grupo, a maioria dos professores optou para que eu elaborasse o questionário aberto e pudesse delegar um tempo para serem entregues. Observei diante desse encaminhamento que o nosso trabalho não está articulado coletivamente, me parece que não reconhecemos a ressonância da (co)responsabilidade e da cooperação. Assim, aceitei sem conflitar a decisão, pois penso que este não era meu objetivo, e construí o questionário. Foram entregues 30 questionários, contando professores da Educação Básica e equipe diretiva (Gestão 2017-2018), conforme planejamento no quadro abaixo:

QUADRO 1: Roteiro para o questionário aberto

ROTEIRO PARA CHEGAR AO INSTRUMENTO DE PESQUISA QUESTIONÁRIO	
Quadro de Apoio para a Realização do Questionário	
1. Tarefas	<ul style="list-style-type: none"> • Contatar a Direção da Escola, para solicitar um momento de conversa entre o grupo de professores e equipe diretiva; • Acompanhar a equipe Diretiva na decisão sobre o agendamento da primeira roda de conversa que não aconteceu, direção e professores optaram por responder individualmente a um questionário; • Ocupar 15 minutos de uma reunião geral para apresentar o questionário e solicitar a participação, entregando o questionário aos colegas; • Acompanhar o recebimento da devolutiva dos questionários.
2. Organização	<ul style="list-style-type: none"> • Preparar as questões de pesquisa em forma de questionário para serem entregue aos professores.
3. Preâmbulo	<p>Apresentar-me, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aluna do curso de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Linha de Pesquisa em Gestão Pedagógica e Contextos Educativos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS); • Solicitar a contribuição de todos, ressaltando a importância que eles têm para a elaboração dessa investigação; • Oferecer alguns subsídios (durante os 15 minutos na reunião geral) e apoio (a qualquer tempo) para a interpretação das questões do questionário.

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Assim, com este planejamento apresento no quadro abaixo o questionário que foi entregue aos professores:

QUADRO 2: Questionário aberto dirigido aos professores

QUESTIONÁRIO ABERTO DIRIGIDO AOS PROFESSORES	
1.	A partir da sua experiência como professor(a) como você classificaria um aluno para ser atendido pela Educação Especial?
2.	Quais dificuldades e desafios você sente no processo de ensino aprendizagem com essas crianças (que possuem dificuldades)?
3.	Como você vê o papel da professora de Educação Especial, diante dessas dificuldades que você levantou?
4.	A professora de Educação Especial pode fazer algo para meus alunos com dificuldades de aprendizagem, você prefere que ela faça no Atendimento Educacional Especializado ou juntos em sala de aula?

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Metodologicamente, optei por começar o estudo e a pesquisa com a produção dos materiais analíticos porque tenho em mente, a produção de uma pesquisa implicada, um modo de fazer pesquisa que segundo Lourau (*apud* ROMAGNOLI, 2014)

Examina as relações sociais e os processos institucionais enfatizando a articulação entre o instituído e o *instituinte*, campo de forças analisando não somente no plano conceitual, [...] mas também associado à dinâmica do cotidiano. [...] ou seja, a instituição se encontra em algum lugar entre o revolucionário do *instituinte* e o conservador do instituído; contra as forças *instituintes* e sua rebeldia, a institucionalização busca formas mais estáveis, rígidas e duradouras; e contra o instituído e sua imutabilidade busca maneiras inovadoras nas formas até então utilizadas (ROMAGNOLI, 2014, p. 47).

Ou seja, um modo de interrogação do cotidiano da escola, através do ato de escrita e fala dos professores meus colegas que me possibilitasse perceber como eles olham para mim como professora de Educação Especial (já que minha sensação se dava no não pertencimento), como eles identificavam a si nessa relação com o trabalho da professora de Educação Especial e como percebiam suas práticas em sala de aula com alunos em diferentes níveis de aprendizagens e/ou situação de inclusão, bem como as possibilidades de parcerias que poderíamos estar fazendo para pensarmos sobre a aprendizagem e inclusão deles.

Isso, no contexto de uma pesquisa implicada significa, “[...] romper com a ciência instituída fundamentada num paradigma moderno” (ROMAGNOLI, 2014, p. 47), porque eu desejava começar não com hipóteses *a priori*, mas com dados e com as pessoas que produzem comigo esse cotidiano escolar da inclusão. No entanto, uma advertência, a pesquisa implicada “[...] não diz respeito à noção de comprometimento, motivação ou relação pessoal com o campo de pesquisa/intervenção; ao contrário, explorar a implicação é falar das instituições que nos atravessam” (ROMAGNOLI, 2014, p. 47), por isso, foi importante buscar dados que possibilitasse identificar como nessa escola regular inclusiva professores das salas de aula e a professora de Educação Especial estão produzindo um modo de colocar em funcionamento o papel do profissional da Educação Especial na instituição. Ou seja, a pesquisa implicada em que “[...] A implicação denuncia que aquilo que a instituição deflagra em nós é sempre efeito de uma produção coletiva, de valores, interesses, expectativas, desejos, crenças que estão imbricados nessa relação” (ROMAGNOLI, 2014, p. 47).

Diante desses dados cotidianos, atravessados por perspectivas de olhar para a atuação do professor de Educação Especial, os quais apresentarei nos próximos capítulos, me permitiram identificar o que vinha sendo produzido nessa instituição, como experiência este estar “junto”, para problematizar a minha atuação como professora de Educação Especial e mais especificamente para construir meu problema de pesquisa que apresento, junto com o objetivo geral no quadro abaixo:

QUADRO 3: Problema e Objetivo Geral

Problema de Pesquisa:

Como se institucionaliza a atuação da professora de Educação Especial e da Educação Especial em uma escola regular inclusiva?

Objetivo Geral:

Analisar os questionários respondidos pelos professores da Educação Básica buscando captar como vem se institucionalizando a atuação da professora de Educação Especial e da Educação Especial no contexto escolar inclusivo da escola foco desta investigação.¹⁰

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

1.2 O CONTEXTO DE PESQUISA

O município de Pejuçara tem aproximadamente 3.893 habitantes (IBGE, 2018) e a educação para crianças e adolescentes é oferecida por três escolas, sendo uma Escola Municipal de Educação Infantil, outra da Rede Estadual - tendo ensino fundamental e médio - e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Pejuçara - EMP. Esta última é o *locus* de minha investigação e onde trabalho como professora de Educação Especial.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Pejuçara foi fundada em 1986 para atender a demanda de um determinado bairro do município e “iniciou as atividades com turmas de alunos da pré-escola a 2ª série. As séries foram

¹⁰ Aqui neste quadro opto por apresentar somente o problema e objetivo geral de pesquisa, tendo em vista que os objetivos específicos foram construídos após uma primeira análise dos materiais/materialidades que retornaram como “respostas” dos questionários. Serão apresentados para fechar o quadro no subcapítulo 1.3.

aumentando gradativamente até 1991 com a última série do Ensino Fundamental” (Plano Municipal de Educação Pejuçara, 2015, p. 16). Hoje, a escola conta com aproximadamente 311 alunos matriculados e um corpo docente “composto por 34 professores, um grupo de 15 funcionários e 1 profissional de Atendimento [...] também é oferecido atendimentos psicológicos, psicopedagógicos, laboratório de aprendizagem e atendimento odontológico” (PEJUÇARA, 2018, s/p).

A indicação de 1 profissional de atendimento, que é descrito no *website* da prefeitura faz referência a professora de Educação Especial, profissional que surge no município com a criação de um cargo de 20 horas em outubro de 2010, tendo mais um cargo de 20 horas criado em dezembro de 2011. Ainda, na descrição apresenta-se a atribuição desse/a profissional que é o de “orientar a aprendizagem do aluno da Educação Especial nas salas de aula comuns, organizando e executando ações inerentes ao processo de ensino-aprendizagem” (PEJUÇARA, 2010, p. 02). Assim, são duas profissionais na rede que atuam na Escola Municipal de Ensino Fundamental e outra na Escola Municipal de Educação Infantil.

A sala de recursos multifuncional¹¹ da EMP chega à escola no ano de 2008, contendo os materiais previstos para uma sala Tipo I. Após a instalação da sala e conhecimento sobre os atendimentos e recursos disponíveis, pode-se perceber mudanças nos modos de operar com os alunos matriculados¹² e descritos no Censo Escolar da Educação Básica, em relação à caracterização do público-alvo da Educação Especial, conforme tabela,

¹¹Conforme as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Art. 10

¹¹I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

¹² II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

TABELA 1: Matrículas de pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação incluídas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Pejuçara

Mensurar as matrículas de pessoas público-alvo da educação especial matriculadas em classes comuns.			
Ano	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Total
	Matrícula(s)	Matrícula(s)	Matrícula(s)
2006	-	21	21
2007	4	50	54
2008	2	49	51
2009	2	3	5
2010	1	6	7
2011	1	4	5
2012	1	-	1
2013	-	22	22
Total Geral	-	-	-

Fonte: Painel de controle do MEC, 2018.

Antes da chegada da sala de recursos multifuncional, o número de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação foi em demasia, chegando em 2007 a 54 estudantes. Segundo relatos na escola, nessa época, todos os alunos que estavam em aulas de reforço ou tinham alguma dificuldade de aprendizagem escolar eram matriculados, também, como alunos público-alvo da Educação Especial. Após a chegada da sala de recursos esse número diminuiu, pois já houve uma maior compreensão de como registrar os casos dos alunos no Censo Escolar da Educação Básica.

Evidencia-se que entre 2012 e 2013 de 01 aluno identificado no Censo tem-se no ano seguinte 22 alunos. A justificativa da equipe diretiva para este dado é a de que houve troca de profissional responsável para fazer o Censo Escolar. Portanto, acredita-se que tenha sido um equívoco de informações, sendo registrados alunos com defasagem idade e série como público-alvo da Educação Especial, na categorização de Deficiente Intelectual, tendo em vista a proximidade que esta categorização tem com as dificuldades para a aprendizagem.

Esses dados remetem a uma importante consideração que não vai ser analisada neste trabalho de pesquisa, mas que tem que ser, a meu ver, registrada.

Refere-se ao processo de produção do aluno no contexto da escola a partir das categorias de registro no Censo Escolar. O Censo delimita as categorizações de alunos como: Baixa visão, cegueira, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência intelectual, surdez, surdocegueira, o Transtorno do espectro autista (TEA) e das Altas habilidades/superdotação. Ou seja, categorias definidas a partir do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM.S que parece não dar conta de alguns alunos, tendo em vista que apresentam características decorrentes de outras defasagens e transtornos, o que leva a escola, e ficam evidentes na inserção dos registros, à inclusão de alunos na categorização de Deficiência Intelectual.

TABELA 2: Matrículas por segmento de pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação incluídas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Pejuçara

Matrícula inicial			
Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)			
Ensino Fundamental			
Ano	Anos Iniciais	Anos Finais	Total
2014	16	05	21
2015	18	03	21
2016	15	07	22
2017	06	02	08
2018	08	04	12

Fonte: Censo Escolar – Resultados e Resumo, 2018 (Recorte elaborado pela autora)

Entre os anos de 2014 a 2016 pode-se observar a manutenção da quantidade de alunos registrada no ano de 2013, da tabela anterior. Posso analisar que durante esses anos, somente aconteceu uma recondução dos alunos.

Diante dessa situação, um debate importante no contexto da escola foi possível, isso se mostra na tabela acima, quando, nos anos de 2017 e 2018 procurou-se registrar no Censo Escolar somente alunos com diagnósticos clínicos. Esta decisão foi construída através de um consenso, entre professores da Educação Básica, professora de Educação Especial, equipe diretiva e secretária da escola.

Sendo assim, aconteceram os registros de: um aluno com Transtorno do Espectro Autista, um com Deficiência Física e os demais com Deficiência Intelectual. Alguns dos alunos da categoria Deficiência Intelectual permaneceram no Censo Escolar mesmo sem um diagnóstico fechado, pois estavam em encaminhamentos para médicos neurologistas, psicólogos e demais profissionais, realizando exames e avaliações. Observo que, este trabalho de discussão na comunidade escolar e a decisão de manter alguns alunos, mesmo sem diagnóstico, tiveram a minha interferência tendo em vista que já estava atuando na escola nesses anos. Quanto aos alunos sem diagnóstico que permaneceram registrados no Censo, só os mantivemos através de uma autorização para que os pais consentissem no registro de seu filho em uma turma de atendimento educacional especializado.

O contexto dessa escola, nesse município implica considerar que pela atividade econômica rural existe uma grande demanda de trabalho nas propriedades rurais. Nesse sentido, muitas famílias se deslocam/mudam para a cidade por certo período de tempo, em época de plantio ou colheita das lavouras. Com a finalização do trabalho ou por não se adaptarem, muitas famílias voltam para seus locais de origem. Dessa maneira, a escola tem muitas situações de alunos com solicitação de matrícula e logo de transferência. Pejuçara e, por conseguinte, a única escola de educação Básica do município, acabam por ser locais de passagem, sendo esta uma das características que acaba por ter efeito nos processos de aprendizagem das crianças que são narradas com algum tipo de defasagem escolar ou que possuem laudos médicos que acabam compondo esses dados numéricos no Censo escolar¹³.

Um último elemento de discussão sobre o problema de pesquisa no aspecto do contexto da pesquisa que considero relevante é o reconhecimento de que, nessa escola, eu era a terceira profissional da Educação Especial a atuar. Ou seja, existia um modelo já instituído que me colocava como profissional no lugar da professora que atuaria na sala de recursos. Quando cheguei na escola, já existia uma visão de qual era o espaço de atuação para a professora de Educação Especial, não seria novo e eu já tinha uma ideia de como os professores poderiam compreender o papel

¹³ A situação descrita da escola como espaço de passagem pode ser exemplificada na situação a seguir: No ano de 2018 a escola matriculou duas irmãs com laudos diagnósticos que já eram registradas no Censo Escolar como Deficientes Intelectuais, porém estas permaneceram apenas alguns meses matriculadas na escola e logo solicitaram a sua transferência. Conto esta situação para exemplificar que os números de matrícula e transferência justificam a variação de registros no Censo Escolar de um ano para o outro.

da professora de Educação Especial, o atendimento individualizado, a avaliação e a corroboração da não aprendizagem que desafiava os modelos de ensino e aprendizagem e, por isso, a necessidade de caracterização, nomeação e definição das dificuldades para a aprendizagem.

Era isso que me incomodava, me inquietava e que ao mesmo tempo me impulsiona para buscar entender e quem sabe construir outros modos para a minha atuação ou de qualquer outra professora de Educação Especial nessa escola. Sentia-me necessitando buscar formas para dimensionar outras possibilidades para pertencer a essa instituição. Meu pertencimento ou o pertencimento de qualquer outra profissional da Educação Especial no contexto da escola regular, tendo em vista o conhecimento da sua função integrada e articulada da Educação Especial na Educação Básica inclusiva.

1.3 CONSTRUINDO A MATERIALIDADE: projetando os objetivos a serem alcançados pelas análises

Partindo do pressuposto da análise dos questionários respondidos pelos professores e para o caráter ético da pesquisa, foi solicitada uma permissão a Secretária de Educação para o desenvolvimento da pesquisa (ANEXO 1). Nessa permissão me comprometi a seguir as normas éticas, sem identificar os professores e equipe diretiva (aqui também tratada de professores) que contribuíram com a pesquisa através de suas respostas ao questionário.

Foram distribuídos 30¹⁴ questionários e obtive retorno de 13¹⁵ professores. Com esse material comecei uma análise e recorte das respostas de cada professor. Com isso, para dar conta da analítica da pesquisa, organizei os materiais, enumerando os treze questionários utilizando como identificação a abreviatura “Prof.” de professor, juntamente com um número corresponde que vai de 1 ao 13 (Prof. 1, Prof. 2, Prof. 3...).

Após a primeira leitura realizada extrai fragmentos, os quais agrupei e identifiquei em uma tabela que compõe o Apêndice 2 desta dissertação. Essa

¹⁴ Como descrito anteriormente o total seriam 34 professores, porém, duas estavam em licença maternidade e outras duas em licença saúde.

¹⁵ Por se tratar de uma participação espontânea e desse modo os professores não precisariam se identificar, não saberia apontar quem seriam os professores que fizeram a devolutiva do material e nem o real motivo do porque os demais não devolveram os questionários.

estrutura foi pensada de maneira a dar conta de cenários que descrevessem as possibilidades de atingir objetivos específicos da investigação.

Minha intenção com o trabalho nos questionários que retornaram era a possibilidade de que a

[...] organização que fazemos das palavras, frases e proposições se baseia na função que elas exercem em seu conjunto; elas estão retidas no corpus que temos para analisar e são escolhidas em função do problema que temos em mente” (VEIGA-NETO, 2017, p. 98).

Tendo o problema de pesquisa em mente, “Como se institucionaliza a atuação da professora de Educação Especial e da Educação Especial em uma escola regular inclusiva?” e considerando as respostas dos professores ao questionário já organizada em forma de materialidade analítica, parti para um segundo momento de trabalho. Retornei aos fragmentos já organizados e depois de diversos arranjos cheguei a identificação de três unidades analíticas. Durante esse trabalho procurei refazer novamente recortes de palavras ou frases utilizadas nas respostas para então transformá-las em unidades analíticas.

Na primeira unidade analítica busquei discutir e analisar no Capítulo II **como os professores anunciam sobre a professora de Educação Especial como um sujeito do saber, profissional preparado e com conhecimentos específicos para a atuação**. E, ao olhar para esses modos de falar e escrever questioneimei-me sobre como a presença da professora de Educação Especial é institucionalizada neste contexto escolar? Busquei pensar em um modo de entender essa escola como uma instituição que, em meio às relações pessoais e profissionais produz essa profissional, a professora de Educação Especial. A tabela abaixo traz as escritas dos professores que movimentaram esta parte da analítica:

TABELA 3: Professora de Educação Especial: como institucionalmente os professores da Educação Básica dizem da presença da professora de Educação Especial na Escola Municipal de Ensino Fundamental Pejuçara

Professor	Recortes
Prof. 1	Única fonte de informação no ambiente escolar;
Prof. 2	Preparado, é o apoio;

Continua

Professor	Recortes
Prof. 3	Outro olhar e ter sala de recursos que não temos;
Prof. 4	Suporte ao professor titular, conversa com a família e encaminhamentos;
Prof. 5	Encaminhamento e propor atividades específicas;
Prof. 6	Apoio de importância na formação do aluno;
Prof. 7	Sujeito do processo, com carga horária reduzida dificulta o atendimento e retornos ao professor e família;
Prof. 8	Está preparado, possui conhecimento específico;
Prof. 9	Especialista, irá ajudar o professor sugerindo como conduzir as atividades, cobrar as respostas e resultados;
Prof. 10	Fundamental! Essencial – Omissão só aumenta os problemas;
Prof. 11	Ter um atendimento individualizado bem acompanhado dará maior confiança a criança;
Prof. 12	Elo de ligação, ajuda mais na aprendizagem;
Prof. 13	Um sonho, que o educador especial resolvesse todos os nossos problemas;

Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

Na segunda unidade analítica me detive em organizar para a análise dos questionários em relação às **características de quem seria o aluno a ser público-alvo** que prescinde da professora de Educação Especial, que precisa do atendimento educacional especializado. Ou seja, um entendimento de quem seria o público-alvo da Educação Especial, até porque para Hermes (2012 p. 106) o “público-alvo expressa a ideia de um grupo de risco, de alto risco que, portanto, necessita de condução”. A perspectiva analítica aqui era poder pensar nesta separação dos alunos e do papel da professora de Educação Especial como “responsável” por aqueles que se desviam do normal, aqueles identificados pelas professoras como um aluno de risco e, portanto, sujeitos da Educação Especial, visto que “o risco torna-se presença contínua nesse perfil que pode ser diagnosticado nos espaços-tempos institucionais” (HERMES, 2012, p. 106) e devido a isso o fato de ser encaminhado para a professora de Educação Especial. A tabela abaixo mostra os fragmentos que foram enunciados pelas professoras, minhas colegas, que servirão de discussão no capítulo III.

TABELA 4: Os sujeitos da Educação Especial pelos professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pejuçara

Professor	Recortes
Prof. 1	Quando os sinais são aparentes;
Prof. 2	Que age de modo diferente dos demais;
Prof. 3	O professor identifica as dificuldades e encaminhado para equipe pedagógica para ser encaminhado ao AEE.
Prof. 4	Aluno com laudo que não consegue entender/compreender o conteúdo;
Prof. 5	Que não sabe ler nem escrever, que não sabe lidar com autoridade, respeito e limites;
Prof. 6	Aquele que apresenta impedimento de natureza física, intelectual, transtorno global do desenvolvimento;
Prof. 7	Dificuldade de aprendizagem e de relacionar-se em seu ambiente;
Prof. 8	Possui alguma dificuldade e/ou limitação física ou psicológica;
Prof. 9	Aluno inquieto, sem parada, aluno que não escuta quando chamamos, deficiência mental;
Prof. 10	Aluno que apresenta sérias dificuldades de aprendizagem;
Prof. 11	Não compreende o que fazer, sem coordenação motora;
Prof. 12	Primeiro alunos com deficiência comprovada, depois os com dificuldades de aprendizagem;
Prof. 13	Que possui deficiência mental, física ou dificuldade de aprendizagem (por motivos psicológicos ou psiquiátricos);

Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

A terceira e última unidade analítica foi construída sobre a preocupação dos professores quanto à **aprendizagem dos alunos** considerando que, por vezes, os professores possuem dificuldades para vislumbrar, em suas práticas pedagógicas, situações de participação do aluno no processo de aprendizagem. Isso tem a ver com uma análise de que os professores esperam que aquele aluno público-alvo da Educação Especial “torne-se cada vez mais parecido com os demais considerados normais”. (PETERSEN 2012, p. 62). Ou seja, que alunos tenham uma equiparidade dentro de sala de aula, visto que a maioria dos professores reforçou em sua escrita a dificuldade relacionada à questão da não aprendizagem do aluno indicado como

sujeito da Educação Especial. A tabela abaixo apresenta os fragmentos que foram trazidos para análise no Capítulo IV desta dissertação.

TABELA 5: Desafios, medo e inseguranças da atuação docente dos professores da na Escola Municipal de Ensino Fundamental Pejuçara quanto à inclusão

Professor	Recortes
Prof. 1	Desafios de toda espécie.
Prof. 2	Insegurança; medo de errar, de não saber como “lidar”.
Prof. 3	Precisam de mais atenção, concentração e atendimento individualizado.
Prof. 4	Entendimento e compreensão desse público pela matéria; como planejar uma aula diferenciada e que o aluno não se sinta excluído”
Prof. 5	Atender junto com a turma, o aluno precisa de constante auxílio do professor.
Prof. 6	“Administrar” os diferentes níveis de aprendizagem em uma mesma turma, ficando difícil dar a atenção que o aluno precisa.
Prof. 7	Demora no diagnóstico.
Prof. 8	O desafio é fazer com que esse aluno acompanhe a turma.
Prof. 9	Falta de concentração; não aprendizagem.
Prof. 10	Pelo fato de terem problemas em casa.
Prof. 11	É fazer com que esta criança entenda aquilo que é dado é importante, e que ela consiga desenvolver o mesmo que os demais (mesmo dentro de seus limites)
Prof. 12	Fazer com que os colegas os aceitem (pois no início é difícil); Fazer atividades diferenciadas com esses alunos e ao mesmo tempo com os demais.
Prof. 13	A frustração pelo fato de não aprenderem ou não entenderem a nossa linguagem.

Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

Diante disso, e em meio a essa construção das três unidades analíticas, que reformulei os objetivos específicos desta pesquisa, visto que eles passaram a ter uma relação direta com as respostas dadas através da leitura e apropriação destes questionários. Assim, completo o quadro do problema e objetivo geral, inserindo os objetivos específicos:

QUADRO 4: Problema e Objetivos**Problema de Pesquisa:**

Como se institucionaliza a atuação da professora de Educação Especial e da Educação Especial em uma escola regular inclusiva?

Objetivo Geral:

Analisar os questionários respondidos pelos professores da educação básica buscando captar como vem se institucionalizando a atuação do professor de Educação Especial e da Educação Especial no contexto escolar inclusivo da escola em questão.

Objetivos Específicos:

- Identificar como, na inclusão, os professores da Educação Básica caracterizam a atuação da professora de Educação Especial no contexto da escola.
- Identificar como os professores narram ou dizem dos alunos público-alvo da Educação Especial no contexto dessa escola e a divisão/complementaridade de papéis entre o professor da Educação Básica e a professora de Educação Especial;
- Interpretar como institucionalmente os professores dizem e produzem desafios, medo e insegurança na sua atuação docente e como recorrem a professora de Educação Especial para administrar ou gestar o contexto pedagógico.
- Produzir um indicativo político para apresentar à Secretaria de Educação de Pejuçara com o objetivo de formalizar a discussão contratual e pedagógica do papel da professora de Educação Especial no contexto das escolas do município.

Fonte: Elaborado pela autora, 2018

Esse caminho metodológico, como aponteí foi construído com os professores, meus colegas e, sobretudo, implicado com as necessidades de qualificação do contexto escolar de onde os “dados” para a pesquisa foram construídos e no que segue serão analisados..

CAPÍTULO II

Professor/a de Educação Especial no Contexto Escolar e Inclusivo

[...] as políticas públicas podem ser entendidas “como um conjunto de práticas que inventa o que elas definem e que, por sua vez, é condição de possibilidade para se estabelecerem verdades específicas que, ao serem atravessadas pelas tendências globais, constituem os próprios sistemas de ensino”. (SARDAGNA, 2006, p. 3 *apud* LOPES e FABRIS, 2017, p. 80).

Com as políticas públicas a Educação Especial emergiu no contexto escolar, primeiramente, se tornando parte do sistema de ensino e se constituindo,

[...] como uma prática pedagógica especializada aos alunos com necessidades educacionais especiais que se estruturou num certo paradigma da integração e que, neste momento, reconfigura-se e produz efeitos na lógica da educação inclusiva (HERMES, p. 37).

De fato, conforme Lopes e Fabris “a educação especial sempre operou visando a integração e a inclusão da pessoa com deficiência na sociedade” (2017, p. 87) e, no acesso à educação como um direito constitucional determinado para todos com “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (1988, Art. 206, I). Porém a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, nem sempre se constituiu numa lógica de inclusão e tendo a Educação Especial como forma complementar ao ensino regular. Ou seja, a educação para todos, mesmo estando expressa na política, nem sempre se torna possível através das condições de acesso e permanência.

Nesse sentido, pretendo mostrar, o contexto da Educação Especial como sendo também substitutiva ao ensino regular através de políticas brevemente analisadas e que apontam formas de ensino para alunos público-alvo da Educação Especial. Já que, a educação de alunos com deficiência se constituiu como substitutiva ao ensino regular, como exemplo, a escola especial filantrópica, as quais ainda exercem a sua função, as classes especiais das escolas públicas. E nesse momento a Educação Inclusiva juntamente da oferta do atendimento educacional especializado.

Essa possibilidade de apontar os caminhos da Educação Especial como substitutiva e complementar surge da proposição de umas das perguntas realizadas aos professores da escola municipal de Pejuçara: “a professora de Educação Especial pode fazer algo para meus alunos com dificuldades de aprendizagem, você prefere que ela faça no AEE ou juntos em sala de aula?”. Pude observar respostas

de que alunos com maiores dificuldades de aprendizagem devem ser atendidos no AEE, em outras descrições, em menor número, através de um trabalho em conjunto e harmonia em sala de aula.

Observava aqui, como minhas experiências como professora de Educação Especial na Educação Básica já apontavam, que, para os professores da educação Básica, na cultura escolar¹⁶ traçada, pela sua organização e discursos, a responsabilização do professor sobre a sua sala de aula e os processos de ensino e de aprendizagem que acontecem ali. Cada professor tem o comando e autoridade de sua sala de aula e está no direito de aceitar ou não aceitar a partir de como ele se subjetiva pela cultura escolar que a professora de Educação Especial participe da aula. Isso leva a perceber que a colaboração entre professores parece não ser comum e que os casos que isso acontece se constituem esporádicos.

Quando trago esta discussão é para dizer, como já o fiz anteriormente nesta escrita, que a organização da escola e as possibilidades de colaboração e trocas, encontram entraves nos modos como são gestadas as horas atividades dos professores, as formações continuadas que parecem só ter valor quando se traz algum especialista para informar, a economia de horas de trabalho que as redes de ensino fazem nos contratos profissionais, enfim, uma cultura escolar que vai se construindo diante das condições de possibilidade que são mais amplas que a simples retórica da vontade dos professores.

É diante dessas condições, que não são foco específico da pesquisa, que penso na questão histórica de como os professores foram sendo subjetivados a atuarem e pensarem na lógica de que o trabalho da professora de Educação Especial está centrado no atendimento educacional especializado no contexto educacional, e o trabalho precisa ser feito na sala de recursos multifuncionais.

As políticas educacionais têm também um papel importante para a produção deste espaço destinado a Educação Especial e a atuação desses professores específicos nas Escolas de Educação Básica. Assim, para compreender como foram instituídas essas formas de pensar que compreendi a necessidade de apontar essas diferenciações entre **políticas que sugerem um caminho substitutivo e logo as**

¹⁶ Cultura escolar aqui entendida como os modos em que a comunidade escolar, a partir de saberes, políticas educacionais e elementos culturais (valores, normas e crenças) cria processos de gestão das práticas, dos objetos de ensino e de aprendizagem, das relações entre os membros e com a função que caracteriza a instituição na comunidade mais geral. Está ligada ao seu modo de organização e atuação. Ao como são selecionados, organizados e rotinizados/cotidianos os modos de se constituir instituição social educativa. (JULIA, 2001)

que apontam uma forma complementar de ensino. Para isso foi possível destacar esses caminhos através da análise de alguns documentos elaborados nas últimas décadas (APÊNDICE 3).

TABELA 6: Políticas analisadas em busca dessa caracterização da Educação Especial como substitutiva e complementar ao ensino regular.

Políticas Analisadas	
1988	Constituição da República Federativa do Brasil
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9.394
2001	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
2001	Plano Nacional de Educação - PNE Lei nº10.172
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
2009	Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
2011	Decreto nº 7.611 dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
2014	Plano Nacional de Educação - PNE Lei nº13.005
2015	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). – nº 13.146

Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

Ao me deparar com as leituras pré-selecionadas e inicialmente procurar analisar as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica do ano de 2001, pude perceber que nessas diretrizes encontra-se os dois caminhos, uma Educação Especial voltada a complementar a educação através de “Art. 3 [...] uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar [...]” (BRASIL, CNE/CBE, 2001, s/p). Mas que também aponta para substituir o ensino regular, “Art. 3 [...] em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns [...]” (BRASIL, CNE/CBE, 2001, s/p). Em sua íntegra o Art. 3, nos dará o entendimento sobre Educação Especial,

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, CNE/CBE, 2001, s/p).

Então, uma modalidade de ensino que proporcione recursos para **complementar, suplementar** e em alguns casos **substituir** o ensino regular, desde que se promova o desenvolvimento de potencialidades e habilidades dos educandos público-alvo da Educação Especial. Para substituir o ensino regular, essa mesma resolução trará a criação das classes especiais, como forma transitória para aqueles alunos com maiores dificuldades de aprendizagens,

Art. 9º As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, [...] em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos. (BRASIL, CNE/CBE, 2001, s/p).

Como uma forma intensiva de correção de suas dificuldades, em que, conforme o Art. 9, “a partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno e das condições para o atendimento inclusivo” (BRASIL, CNE/CBE 2001, Inciso 2, s/p), esse aluno poderá retornar ao ensino regular, sendo garantido a sua inclusão. Mas para isso “[...] a equipe pedagógica da escola e a família devem decidir conjuntamente, com base em avaliação pedagógica, quanto ao seu retorno à classe comum” (BRASIL, CNE/CBE 2001, s/p), ou seja, uma decisão tomada por todos, através de índices positivos na avaliação da aprendizagem do aluno.

Observo que culturalmente e objetivamente o caráter de substituição que a Educação Especial como atendimento educacional especializado que atuava antes desses documentos legais e políticos não é suprimido, tendo em vista que ele é levado para uma perspectiva inclusiva, tendo um lugar de existência, no contexto das instituições de Educação Básica como “recursos e serviços educacionais especiais” (BRASIL, CNE/CBE, 2001, s/p).

Diante disso, e com o objetivo de integrar o aluno com deficiência nas classes comuns de ensino, o Plano Nacional de Educação também de 2001, irá abordar a questão das classes especiais e salas de recursos que favorecem a integração do

aluno ao ensino regular, visto que, na Meta 8 (oito) sobre a Educação Especial, objetivo 4 (quatro), deverá durante a vigência do plano, adequar-se,

[...] conforme as necessidades da clientela, **incrementando**, se necessário, as classes especiais, salas de recursos e outras alternativas pedagógicas recomendadas, de forma a favorecer e apoiar a integração dos educandos com necessidades especiais em classes comuns, fornecendo-lhes o **apoio adicional** de que precisam (BRASIL, PNE, 2001, s/p) (grifos meus).

Ou seja, dependendo da demanda de alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagens, poderá ser incrementado as classes especiais e o apoio adicional (lê-se aqui atendimento especializado) seguindo na mesma linha das diretrizes. **Esse divisor de substituir e complementar se encerra com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008**, em que o entendimento de Educação Especial durou por muito tempo “organizada de forma paralela à educação comum seria mais apropriada para a aprendizagem dos alunos que apresentavam deficiência [...]” (BRASIL, PNEEPEI, 2008, p. 14).

Nesse sentido, começa-se a assegurar a inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, “orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino” (BRASIL, PNEEPEI, 2008, p. 14). Além da Educação Especial como modalidade que realiza o atendimento educacional especializado que “disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns de ensino regular” (BRASIL, PNEEPEI, 2008, p. 16).

O lugar do atendimento especializado adicional, complementar, de apoio é reformado e nominado na PNEEPEI (2008) naquele momento, inclusive nomeando os sujeitos a serem beneficiados, separando-os dos demais alunos da Educação Básica e instituindo o lugar efetivo do AEE nas escolas regulares. Aqui me parece que a cultura tradicional da Educação Especial, enquanto condição histórica de apoio e até de substituição se reforça no imaginário escolar, enquanto cultura escolar já que o seu espaço passa a ser construído concretamente com os investimentos em salas de recursos para o atendimento educacional especializado com recursos próprios e nominados para certos tipos de alunos que recebem o direito de acesso e permanência na escola regular.

Minha análise aqui é a de que a força da “tradição” em que é composta a cultura escolar invisibiliza outras formas de interpretação do texto da PNEEPEI quando esta anuncia a possibilidade de orientar os professores da sala de aula para a utilização de recursos ofertados pelo AEE e a sua utilização com o aluno público-alvo nas turmas comuns do ensino regular. Observo ainda, que esta orientação não supera a noção dos recursos, do carácter instrumental técnico que parece caracterizar a Educação Especial e a atuação de seus professores na escola regular.

Uma atualização dos discursos políticos da Educação Especial no âmbito da escola regular também ocorre nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial do ano de 2009, em que reforça a oferta do AEE “na sala de recursos multifuncional da própria escola ou em outra escola de ensino regular [...] não sendo substitutivo às classes comuns” (BRASIL, CNE/CBE 4/2009, s/p). Logo, o objetivo do atendimento educacional especializado é de “Art. 3, prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir **serviços de apoio especializados** de acordo com as necessidades individuais dos estudantes” (BRASIL, Decreto 7.611/2011, Inciso I, s/p) (grifos meus).

A centralidade da existência do AEE na escola regular como lugar para atuação da professora de Educação Especial e como *lócus* do apoio se mantém direcionada aos alunos reforçando como lugar/espço de permanência do sujeito com deficiência e de sua normalização, uma prestação de serviço que a Educação Especial e seus professores farão para a Educação Básica, para a escola regular.

Continuando, posso perceber que o AEE como espaço de garantia de atendimento especializado é alterado no Plano Nacional de Educação de 2014, no entanto, se mantém na lógica até aqui analisada.

O AEE “em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar” (BRASIL, PNE, 2014, s/p) para os alunos público-alvo da Educação Especial “matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno” (BRASIL, PNE, 2014, s/p). Além é claro, da “oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob a alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o

ensino regular e o atendimento educacional especializado” (BRASIL, PNE, 2014, s/p).

A garantia de matrícula de alunos público-alvo da Educação Especial no ensino regular como característica da inclusão não dissipa o outro lugar que estes sujeitos vão ocupar na escola. O lugar de estar na sala de aula comum, mas, também, ser aluno da sala de recursos, do AEE. A prestação de serviços de apoio da professora de Educação Especial me parece estar intimamente ligado a definição deste espaço que é o atendimento educacional especializado. Isso na cultura escolar parece invisibilizar as possibilidades de articulação pedagógica tendo em vista o binômio característico na política que considera os polos “ensino regular e o atendimento educacional especializado”.

A perspectiva inclusiva que ganha força política e legal reforça um sistema educacional inclusivo, mas não parece movimentar a cultura escolar. Garante as condições de acesso, permanência e aprendizagem, com a oferta de serviços e acessibilidade que eliminem as barreiras enfrentadas pelos alunos com deficiência no ensino regular, mas, parece não impactar a forma polarizada do discurso que coloca o AEE no espaço escolar.

Como força de lei a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). – nº 13.146, no Art. 28 para a garantia das pessoas com deficiência o “[...] pleno acesso ao currículo em condições de igualdades, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia” (BRASIL, 2015, s/p). Também, a “[...] igualdade de condições, a jogos e atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar”. (BRASIL, 2015, s/p). A leitura da lei em relação a todos os outros documentos que trouxe para esta análise parece reforçar a noção do uso instrumental de técnicas e recursos materiais como processo de acesso à educação dos alunos público-alvo da Educação Especial tendo como referência a possibilidade de condições materiais e pedagógicas para que este aluno possa participar. Parece reforçar também que isso se dirige ao aluno como um objeto de normalização, ele se normalizando através de recursos para acessar o currículo, as atividades e o sistema. E os sistemas? Ao currículo? As relações pedagógicas? A presença da Educação Especial e de seus professores? Como isso ressignifica a cultura escolar? Como isso reforça, na cultura escolar, o papel da professora de Educação Especial se responsabilizando pelos alunos que frequentam

e pelo AEE? O AEE é um espaço de quem? Da escola, dos alunos da Educação Especial? Da professora de Educação Especial?¹⁷

Com isso busquei nos documentos trazidos para análise, neste capítulo, o modo como é enunciada a professora de Educação Especial, o que se torna necessário para atuar como professora de Educação Especial. Na PNEEPEI encontro que “[...] o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, **conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área**” (BRASIL, PNEEPEI, 2008, p. 18). Essa definição deixa claro a formação docente como base. Possa (2013) analisa esta situação considerando a formação com esta característica no exercício da docência em geral e na especialidade, como:

Centrar um processo educativo no aluno e na sua normalização, a partir da formação de um corpo de especialistas com conhecimentos que podem dar interpretação à infância deficiente e se preocupar com o desenvolvimento e a aprendizagem de comportamentos adequados parecem ser a função ocupada pelo professor, segundo Varela e Alvarez-Uria (1992). Essa é uma função da maquinaria escolar, contemporaneamente qualificada de inclusiva que tem por finalidade não transmitir conteúdos, mas técnicas e métodos de uma conduta social a ser adquirida por todos, isso explicaria a necessidade de todos passarem pela escola, pelos ritos repetitivos e rotineiros da escola, pelos modos de exercício que supostamente levam ao conhecer (POSSA, 2013, p. 125).

Nos ritos e rotinas escolares a atuação da professora de Educação Especial se caracteriza na PNEEPEI (2008) como “[...] atuação no atendimento educacional especializado” (p. 18) e

[...] nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (PNEEPEI, 2008, p.19).

O AEE está na escola, mas está separado dentro da escola, reforçando na organização da instituição de Educação Básica este entre-lugar, na fronteira entre o que é comum e o que é especializado; entre o que é para todos os alunos e aquilo que vai ser um atendimento especializado para alguns. Na cultura escolar esta separação pode ser um dos elementos que dificultem aquilo que aparece de modo muito tangencial na política, aquilo que diz do profissional que precisa “[...]”

¹⁷ Perguntas amplas que emergem para não serem respondidas. Emergem para que os leitores desta dissertação encontrem nos documentos políticos oficiais pontos de tensão, de atuação crítica, um movimento do que (esses documentos) fizeram comigo.

aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular [...]” (BRASIL, PNEEPEI, 2008, p. 18).

O lugar, o especialista capacitado e que possua conhecimentos para trabalhar na área da Educação Especial no imaginário e cultura escolar diz de um espaço que parece estar como parte desarticulada e gestada a revelia da possibilidade de interdisciplinaridade entre os demais professores da instituição escolar, visto que a própria organização escolar não está conseguindo gestar os espaços dessa articulação. Dizendo de outro modo, entre as políticas e a atuação da professora de Educação Especial responsabilizada pelo AEE e pela inclusão dos educandos público-alvo da Educação Especial, são gestados na escola e geram conhecimentos manifestados pelas vozes da escola, nos documentos, nas escritas, nas conversas de hora de recreio, reuniões e conselhos de classes, que ancoradas como apoio, serviço prestado, recursos que parecem não atravessar a produção de conhecimentos e práticas como pertencentes à escola. Talvez, por isso, a sensação que eu tenho como professora de Educação Especial de não pertencimento à escola.

Até aqui, na introdução deste capítulo procurei dar conta de como a instituição escolar, enquanto cultura escolar pode estar lendo e interpretando alguns documentos que situam a professora de Educação Especial e a própria Educação Especial no contexto das escolas de Educação Básica, ou como nomeio, escolas regulares. No próximo sub-capítulo vou apresentar a analítica que me foi possível fazer sobre como os professores da Educação Básica dizem da professora de Educação Especial tendo como referência o que percebem da atuação desta profissional no contexto da Escola Municipal de Pejuçara. Além do mais, vou apresentar a discussão da primeira unidade analítica “Professor de Educação Especial: como institucionalmente os professores da Educação Básica dizem da relação e presença da professora de Educação Especial no contexto da Escola Regular”.

2.1 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO PAPEL DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NESTA ESCOLA REGULAR

O Educador Especial se constitui sob a lógica do sujeito do saber que detêm as técnicas, as metodologias, os conhecimentos necessários para normalizar a pessoa deficiente, docilizá-la, controlá-la para que ela se

aproxime o quanto possível dos comportamentos esperados pela sociedade e do nível de aprendizagem mínimo exigido nas escolas. (PETERSEN, 2012, p. 45)

Partindo dessa lógica do sujeito do saber, do especialista, que já busquei mostrar anteriormente, precisei no processo da investigação recuperar nas escritas dos professores da Educação Básica, meus colegas, da EMEF Pejuçara, o que eles pensam sobre o papel da professora de Educação Especial na instituição. Para isso, perguntei aos meus colegas professores: “Como você vê o papel da professora de Educação Especial?”. Esta pergunta me leva a organizar um dos objetivos da pesquisa que foi: Identificar como, na inclusão, os professores da Educação Básica atribuem papel a professora de Educação Especial no contexto da escola.

Nesta unidade analítica vejo aparecer e pretendo mostrar aquilo que Possa analisa como uma invenção na cultura escolar um especialista com “[...] ‘poderes especiais’ que poderá determinar caminhos e condução de outros a partir de verdades consumadas por um campo de saber nominado por Educação Especial” (2013, p. 132). E continua, um especialista que assume a investigação psicológica-pedagógica, para ocupar a posição de especialista capaz de produzir um discurso científico-pedagógico que registra detalhadamente um sujeito escolarizado no desvio da normalidade, parecendo se tornar com isso aquele capaz de nomear e controlar esses sujeitos na escola (POSSA, 2013).

Se por um lado os professores da Educação Básica identificam a professora de Educação Especial como responsável pela inclusão de alunos com deficiência, tem-se os saberes da Educação Especial como campo de conhecimento e atuação na escola inclusiva como aquele que é capaz de “Individualizar, comparar, classificar, reabilitar, corrigir, educar estabelecer a normalidade como parâmetro para fazer a aproximação do anormal à normalidade. Parece se constituir aí [...] a posição do especialista” (POSSA, 2013, p. 132). Ainda a autora analisa que a **professora de Educação Especial** está na instituição escolar **qualificada como especialista e concretamente situada no apoio e atendimento educacional especializado**. Objetivamente tem como

[...] efeito a vontade de saber-poder constrói e reconstrói ativamente a posição do professor especialista, porque essa força está ancorada na ordenação da verdade do campo de saber que constitui a Educação Especial, bem como no modo que esta verdade governa a experiência de atuação profissional delimitada para o campo (POSSA, 2013, p. 158).

Sobre a delimitação deste campo de atuação, a Educação Especial na Educação Básica, está definida por “conhecimentos específicos da área” (BRASIL, PNEEPEI, 2008, p. 18); por recursos instrumentais e técnicos que este profissional precisa colocar em operação e funcionamento no contexto escolar.

Em meio a isso não me surpreendo em ler nas respostas dos meus colegas ao questionário, que a professora de Educação Especial seria *//a única fonte de informação no ambiente escolar, a esse respeito//* (Prof. 1), ou que *//[...] esse profissional está preparado para trabalhar com esses alunos, possui um conhecimento mais específico e voltado a eles//* (Prof. 8). Não me surpreendo que na cultura escolar os meus colegas me vejam como a especialista capaz de colocar em processo a inclusão *//o educador especial é sujeito do processo de inclusão//* (Prof. 7).

A professora de Educação Especial se constitui, na cultura escolar, com o papel de mediadora de aprendizagens do aluno com deficiência, logo então, o sujeito que promove uma inclusão com qualidade para esses alunos, mostrando que em grande parte os elementos de articulação e interdisciplinaridade previstos nas políticas de inclusão, não chegaram ao contexto escolar, mesmo que a PNEEPEI aponte a garantia de “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão” (BRASIL, PNEEPEI, 2008, p. 14).

Se não seria somente a professora de Educação Especial a ter conhecimentos específicos ou a única fonte de informação dentro de uma escola de ensino comum inclusivo, encontro nos estudos de HERMES (2012) o alargamento em relação à especificidade de atuação com os incluídos público-alvo da Educação Especial:

Atenção: qualquer professor da rede de ensino com formação inicial, cuja escola estadual ou municipal recebeu salas de recursos multifuncionais, pode participar do Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, por meio de um curso de especialização ou de aperfeiçoamento/extensão, na modalidade a distância, ofertado por instituições públicas de Educação Superior. Por isso, ele e outros estão aí, em formação (HERMES, 2012, p. 34).

Qualquer professor está convocado à formação para a especialidade e os saberes da Educação Especial, e assim lembro-me das conversas da sala de professores, em que algumas professoras já haviam comentado que teriam participado de capacitações para o atendimento educacional especializado. No

entanto, as formações aligeiradas não representam as necessidades de um professor especialista tendo em vista que bem mais que recursos do AEE, o profissional precisa pertencer ao contexto da escola de Educação Básica.

No entanto, o AEE e o espaço concreto da sala de recursos movimentam o imaginário da cultura escolar. Isso mostro com o seguinte fragmento em uma resposta ao questionário sobre o papel da professora de Educação Especial: *//muito importante, porque tem outro olhar diante das dificuldades por ter se especializado em Educação Especial e possui uma sala de recursos que não temos em sala de aula, além do atendimento ser individualizado//* (Prof. 3).

O pertencimento na escola da Educação Básica me parece passar pela especialidade capaz de operar com recursos e estratégias apontadas como facilitadoras do processo de ensino de um aluno deficiente e estas estão nas salas de recursos multifuncionais. A sala de recursos que tem materiais que adaptam e auxiliam o aluno, recursos que aprende a utilizar na como, por exemplo, o plano inclinado ou até mesmo as lupas. Acessórios que apreendidos também poderão ser utilizados em sala de aula regular, mas que se inicia, a sua adaptação, em sala de recursos.

O papel privilegiado do especialista que no atendimento educacional especializado, na sala de recursos só sua e no atendimento individualizado que “complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (BRASIL, PNEEPEI, 2008, p. 16), é lido no contexto escolar, em função do que os professores experienciam na sala de aula com turmas de 25 a 30 alunos como ineficiente, já que este aluno volta para a turma sem ter sido complementado e suplementado. Ou seja, na cultura escolar *//Eu gostaria (sonho) que você (educadora especial) resolvesse todos os nossos problemas!//* (Prof.13).

A Prof. 13 continua a frase com uma palavra *//Utopia//* e aqui me vem a necessidade de descrever esta utopia tomando como referência as condições objetivas de trabalho que eu como professora de Educação Especial tenho no contexto dessa escola e sem mencionar, que pela experiência com outras colegas em outras redes de ensino isso se reproduz. Portanto, minha e nossa realidade de “especialista” é trabalhar 20 horas (outras colegas 10 horas em três escolas diferentes) nas salas de recursos, atendendo alunos de diferentes níveis de escolarização e com diferentes características individuais, sem poder acompanhá-

los em salas de aula comuns, com a média de 20 atendimentos por semana (considere aqui que eu atendia no AEE 12 alunos no ano de 2018), sendo possível estar com estes alunos no máximo 1 hora por semana e ainda ser responsável por outras avaliações e encaminhamentos que a escola faz para o AEE.

É nesse sentido que a esperança de resolver problemas se torna utopia, se torna só uma crença distante a possibilidade do AEE pertencer a dinâmica da escola no que se refere ao objetivo do AEE “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (BRASIL, PNEPEI, 2008, p. 16).

O que aprendi e apreendi com a análise desta primeira unidade analítica, diante das respostas de meus colegas é que eles percebem as dificuldades organizacionais da gestão da escola e do sistema; meus colegas querem que eu pertença, pois reivindicam a articulação desse trabalho quando afirmam: *//o papel do educador especial é dar suporte ao professor titular, produzindo material, dando ideias, métodos de ensino, entrando em sala de aula, retirando o aluno para o atendimento e ajudando na conversa com família e encaminhamentos//* (Prof. 4). Ou ainda, *//tem papel fundamental para essas crianças, já que o Educador Especial pode encaminhar e propor atividades específicas para cada aluno em questão//* (Prof. 5).

Esses indícios sobre o papel da professora de Educação Especial podem ser complementados com os objetivos do AEE através do Decreto que dispõe sobre a Educação Especial e o AEE,

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:
II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, s/p).

Sendo assim, os professores, meus colegas, percebem a necessidade de criarmos uma cultura escolar em que as funções da professora de Educação Especial no atendimento educacional especializado possa contribuir com o processo de escolarização dos alunos, pois eles sabem que deveriam poder recorrer e trocar com base nesta capacidade coletiva de *//observar com base na realidade do aluno,*

tentar identificar problemas e criar possibilidades adequadas para a superação das dificuldades, vem de encontro ao objetivo comum da escola, como um apoio de máxima importância na formação do aluno// (Prof. 6).

O que desta analítica levo para o meu “produto” desta pesquisa (que vou apresentar ao final) é a necessidade de pensar a presença da professora de Educação Especial na EMEF de Pejuçara a coerência entre atribuições de um projeto de escola inclusiva para o público-alvo da Educação Especial que tenha como parâmetro: “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” (BRASIL, CNE/CEB 4/2009, s/p).

Foi bom poder perceber que **meus colegas entendem o papel de especialista que a professora de Educação Especial poderia ocupar na escola**, este papel de apoio *//educador especial está preparado para atender e nos ajudar no processo de aprendizagem desses alunos, nos orientando, ajudando nas dúvidas e dificuldades. É como um apoio// (Prof. 2).* **Mas, mais que apoio** com “a função de desenvolver uma prática de ensino emendativo, ou seja, que aproxime as crianças excepcionais da educação oferecida a todas as crianças” (POSSA, 2013, p. 77). **Eu gostaria de pensar na estruturação e organização de uma escola que toma a Educação Especial como parte desta instituição e que possa no cotidiano escolar produzir a nós mesmos (professores e alunos) como pertencente a esse local**, como afirma Goffman (1974, p. 16) que “toda instituição conquista parte do tempo e do interesse de seus participantes e lhes dá algo de um mundo”,

[...] em que se desenrolam processos de mortificação do “eu civil”, conceito remetido à lenta elaboração de uma imagem de si mesmo que é formulada a partir da relação com os outros, em diferentes fases da socialização, desde o nascimento até a inserção em diferentes instituições, como as escolas, fábricas, empresas e clubes esportivos. O “eu civil” pressupõe que possamos regular, em parte, a imagem que gostaríamos que os outros fizessem de nós mesmos (FERREIRA, 2012, p. 75).

Seguindo nesse contexto, penso que ao querer saber o que os professores dizem sobre a professora de Educação Especial, tinha receio do que poderia estar escrito nas respostas dos questionários e perceber que eu não estava correspondendo às expectativas que eu mesma me atribuía nessa escola. Por outro lado, aprendi que a possibilidade de compreender a minha relação com os meus

colegas e conseqüentemente “o meu encontro com o mundo – um mundo que inclui outros sujeitos” (BIESTA, 2017, p. 59) é, também, constitutivo do meu eu e minha forma de trabalhar nessa instituição e com esses sujeitos, meus colegas professores.

A escola como instituição¹⁸ tem uma cultura escolar que é maior que as relações entre sujeitos e essas por sua organização com base nas políticas educacionais que modelam a atuação entre os sujeitos. Ou seja, a escola como produtora de subjetividades a partir de como ela objetivamente se constitui vem produzir um modo de falar sobre a professora de Educação Especial e sua atuação profissional nesse contexto institucional.

2.2 UMA ATUAÇÃO INTERDISCIPLINAR OU APENAS O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

[...] a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, as legislações e as publicações do Ministério da Educação colocam o professor da sala regular como responsável pela formação desses alunos, bem como pelas redes a serem organizadas para acompanhar e intervir na vida desses sujeitos. A escola regular deve ser o lugar de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos da Educação Especial, independente dos graus de comprometimento dos alunos que sempre terão à disposição o AEE (HERMES, 2012, p.14).

AEE à disposição, em princípio fica-se estabelecido o professor da sala regular como responsável pela aprendizagem do aluno no contexto escolar, até porque é o aluno daquele ano, do professor responsável por aquela turma ou pela disciplina que precisa ensiná-lo. Assim, considerando que se a escola regular e a sala de aula têm de ser lugar de aprendizagem e desenvolvimento o foco da Professora da Educação Especial poderia ser o atendimento especializado? O especializado será aquilo que se realiza com o aluno ou aquele que se pode articular para a realização com os professores e a turma?

¹⁸ Conforme Goffman (1974) “Uma instituição total pode ser definida como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada”. (p, 11). “As instituições totais de nossa sociedade podem ser, *grosso modo*, enumeradas em cinco agrupamentos”. (p. 16). “Em quarto lugar, há instituições estabelecidas com a intenção de realizar de modo mais adequado alguma tarefa de trabalho, e que se justificam apenas através de tais fundamentos instrumentais: quartéis, navios, escolas internas, campos de trabalho, colônias e grandes mansões (do ponto de vista dos que vivem nas moradias de empregados)”. (p. 17).

Não se extingue o acesso à sala de recursos e ao atendimento educacional especializado, o qual será proposto para todos os alunos público-alvo da Educação Especial ou em situação de avaliação. Um atendimento que não implica em sua saída da turma comum e o que necessitaria de uma professora de Educação Especial que atue junto com a professora da Educação Básica na sala de aula comum e no atendimento educacional especializado que “é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum” (BRASIL, PNEEPEI, 2008, p. 16).

Esse entendimento múltiplo da atuação e pertencimento da Educação Especial no cotidiano de uma escola é muitas vezes dificultado na gestão do trabalho da professora de Educação Especial que não tem possibilidade de acessar a sala comum de ensino, visto que no turno que o aluno está em aula, a professora de Educação Especial está atendendo outros alunos do turno inverso. Diante disso, procurei saber nas falas dos professores como “A professora de Educação Especial pode fazer algo para meus alunos com dificuldades de aprendizagem, você prefere que ela faça no AEE ou juntos em sala de aula?”.

No entendimento de alguns professores, observa-se a questão do **trabalhar juntos, reforçando que um complementa o outro**, *//prefiro trabalhar juntos em harmonia, pode ser no AEE e também em sala de aula, pois um vai complementar o outro, para o interesse maior que é o desenvolvimento do aluno//* (Prof. 4). Centrados na preocupação com o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos tem-se a possibilidade de que este possa escolher o que lhe é melhor, já que *//de qualquer modo, desde que o aluno se sinta a vontade, ou de modo que esse processo contribua para sanar eventuais problemas//* (Prof. 1).

A não presença da professora de Educação Especial na sala de aula comum e de trocas é preocupação quando o sentimento da professora da Educação Básica é assim exposto: *//ainda acredito que no AEE eles se sentem mais seguros e protegidos para apresentar seus sentimentos. Com os colegas na maioria das vezes eles se travam//* (Prof. 10). Isso remete a ideia de que já que não conseguimos gestar articulações é melhor, para não movimentar outros processos com as turmas que se realize *//um atendimento especializado [...] individualmente//* (Prof. 10).

Durante a análise dessas frases, me vejo diante de uma classe de alunos do sétimo ano em que, por vezes, alguns professores solicitavam a minha presença em

sala de aula, e ao estar ali, logo era estigmatizada como a professora do Fulano, e esse Fulano nem sempre parecia se sentir à vontade com esses comentários e com a minha presença, então o que a Prof. 10 pretende me apontar situações como essas. Pelo fato de muitas vezes estar em sala de aula, sem uma organização mais ampla, não irá resolver os “problemas” do aluno e apenas aumentar a sua baixa estima e a sua diferenciação entre os demais alunos da classe, então entendo a importância de se pensar também no que o aluno quer, porém, essa possibilidade de análise ficará para uma próxima etapa.

Ainda, a reivindicação da presença colaborativa da professora de Educação Especial aparece em fragmentos como: *//seria interessante com a turma toda em sala de aula//* (Prof. 8). **A presença e colaboração poderia criar uma troca interessante para que juntos o professor da Educação Básica e a professora de Educação Especial procurassem outras leituras para o padrão do desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos**, outros lugares de chegadas (outros e múltiplos objetivos) da avaliação das aprendizagens.

As possibilidades de colaboração não tão radicalizadas nas intervenções pedagógicas centradas no AEE (na correção, como, as adaptações por vezes físicas) poderiam diversificar e dar outros sentidos para a ação pedagógica com a sala comum, isso pode ser mostrado na necessidade de colaboração expressa pelo Prof. 6 *//o educador especial pode auxiliar muito no desenvolvimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem, levando em conta a agitação da turma, o fato de se distraírem com facilidade e até o próprio aluno em atendimento pode não render o esperado//* (Prof. 6). Observo aqui que não é a preocupação com o aluno público-alvo da Educação Especial, mas com a dinâmica da turma, como cada professor sozinho em sua tarefa organiza um modo de entendimento do que seria melhor para a aprendizagem da turma. As crenças de que o silêncio, a organização de todos sentados e a escuta atenta são elementos essenciais para ensinar, já que este papel está no centro e no sujeito professor.

Quando essas condições anteriormente descritas não estão presentes na turma comum o professor se remete a dizer que então não é lá mesmo o lugar de aprendizagem do aluno com deficiência, *//eu acho melhor que aconteça no AEE//* (Prof.6).

Ou pela dinâmica da sala de aula, ou por os professores estarem sozinhos neste contexto, ou pelos desafios de uma gestão do trabalho da Educação Especial

na escola de Educação Básica pude perceber indícios de uma possibilidade, uma outra cultura escolar sendo vislumbrada entre meus colegas da Educação Básica, *//em alguns momentos em sala de aula, outros no particular, dependendo do grau de dificuldades da atividade//* (Prof. 11); *//teria que testar para ver o que renderia mais, se em sala de aula ou no AEE//* (Prof. 13), ou seja, essas respostas me remetem para a existência de um germe de construção de uma dinâmica de pertencimento da Educação Especial e da atuação do professor desta especificidade. No entanto, tem força, ainda, o trabalho do especialista no AEE: *//Alunos com grandes dificuldades precisam de atendimento no AEE. Alunos com pequenas dificuldades podem permanecer juntos na sala de aula e serem acompanhados pela educadora especial mensalmente//* (Prof. 5).

Esse entre **lugar** como pertencimento que está **entre a sala de aula comum e no trabalho de colaboração e o atendimento educacional especializado como gestão, análise e produção da cultura escolar no planejamento de muitos espaços de atuação e colaboração** pode ser considerado *//um trabalho equilibrado (no AEE e também em sala de aula)//* (Prof. 9), que garanta a “adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência” (Brasil, 2015, Art. 28, Inciso V, s/p). Além de favorecer “o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino” (Brasil, 2015, Art. 28, Inciso V, s/p).

Assim, a escola regular como uma instituição que se molda nos modos de relação e atuação entre os sujeitos, entende que “os professores comuns e os da Educação Especial precisam se envolver para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo” (ROPOLI, MEC 2010, p.19). Um trabalho que se configure em colaboração, **no qual o aluno não seja apenas do AEE ou somente da sala de aula, mas que seja aquele que precisa do trabalho e da aprendizagem dos dois lugares**, pois ele pertence à escola.

CAPÍTULO III

A institucionalização dos sujeitos da Educação Especial

[...] a inclusão carrega consigo o desejo de demarcação territorial e relacional da diferença. A demarcação da diferença parte do pressuposto orientador que esta pode ser capturada, identificada, (des)velada, nomeada e, dependendo de como ela é vista se inscrevendo no corpo, descartada como possibilidade de normalidade. A diferença quando apontada e lida a partir de um referente considerado comum, é sempre uma condição em suspensão e sob suspeita. Assim como a diferença pode ser exaltada e desejada em situações pontuais, ela também pode ser indesejada e apontada como uma condição vivida somente por alguns nominados e identificados como problemas, como exóticos, anormais, etc. (LOPES, 2007, p. 12).

Dentro dessa questão da captura de um sujeito, através de dizeres sobre quais diferenças eles apresentam para então serem denominados com público-alvo da Educação Especial que nesse primeiro momento busco nas políticas públicas a definição desse público-alvo. Porém reforço a importância de olhar para as políticas públicas que os professores e escola possuem maior conhecimento, às quais dentre as analisadas e citadas no segundo capítulo dessa Dissertação, elenco a LDB/96 e os Planos Nacionais de Educação 2001 e 2014.

Na LDB, os alunos atendidos pela Educação Especial eram nomeados como educandos portadores de necessidades especiais: “Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996). Porém, pode-se perceber que nessa legislação não é especificado quem seriam esses portadores de necessidades especiais, sendo necessário buscar em outras legislações como no caso das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Especificações que já eram denominadas no Plano Nacional de Educação “A educação especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos” (BRASIL, PNE, 2001, p 53). E que mais tarde passam a compor o público-alvo da Educação Especial a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008):

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes (PNEEPEI, 2008, p. 15).

Esta categorização também é descrita e atualizada com as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, considerados como público-alvo para o Atendimento Educacional Especializado, Resolução CNE/CEB 4/2009,

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

E em 2013 esta caracterização do público-alvo é atualizada na LDB: “Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. (BRASIL, 2013, s/p) e no Plano Nacional de

Educação de 2014, Meta 4 para universalizar o acesso de alunos dentro da faixa etária de quatro a dezessete anos “com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado” (BRASIL, PNE, 2014, s/p).

Com base nessas atualizações nas políticas do público-alvo e possíveis definições que procurarei identificar como os professores dizem dos alunos público-alvo da Educação Especial no contexto dessa escola e a divisão/complementaridade de papéis entre o professor de Educação Básica e a professora de Educação Especial. Além de trazer a minha segunda materialidade de pesquisa com a temática voltada para “Os sujeitos da Educação Especial pelos professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pejuçara”.

3.1 OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NARRADOS NA ESCOLA

[...] falar sobre a constituição destes sujeitos suscita falar sobre como estes profissionais narram estes sujeitos com deficiência, os saberes que estes profissionais se apropriam para narrar estes sujeitos, o que vai incidir diretamente a forma como irão agir sobre eles (PETERSEN, 2012, p. 37)

Falar de um sujeito identificando-o como sendo um aluno com deficiência é onde na escola começa-se a definição de um público-alvo¹⁹ que se constitui nos saberes e produz uma rede discursiva produtora de verdades sobre o público-alvo da Educação Especial. Este segundo ROSA (2016), constituído num:

[...] conjunto de conceitos, rótulos em que os sujeitos são classificados, nem sempre considerando as circunscrições, as condições históricas, políticas, sociais e culturais que produzem essas definições como verdadeiras e que produzem os sujeitos como alunos incluídos (ROSA, 2016, p. 31)

Para encontrar correlações questioneei meus colegas da Educação Básica: “a partir da sua experiência como professor(a) como você classificaria um aluno para ser atendido pela Educação Especial?”.

Para analisar as respostas desta pergunta busquei compreender que a institucionalização de determinado aluno e o seu encaminhado para o atendimento

¹⁹ Ao descrever para identificar quem são alguns dos sujeitos da deficiência e suas especificidades capturadas no conjunto dos sujeitos necessitados da Educação Especial, encontrei uma das possibilidades de definição dos sujeitos da deficiência na insígnia público-alvo. Ou seja, um público-alvo que se delimita pela condição individual, capaz de ser lida no contexto educacional como um conjunto de indivíduos que possuem deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (ROSA, 2016, p. 60)

educacional especializado notadamente no contexto da escola são apontados como sendo o aluno da Educação Especial. Identifico este modo de operação pela construção discursiva dos indícios das políticas públicas municipais e como vem se dando a própria atuação da professora de Educação Especial. E para isso cabe aqui identificar como é descrita a Educação Especial como modalidade de ensino dentro desse município,

Modalidade da educação para pessoas com necessidades educacionais especiais, ou seja, portadoras de deficiências visuais, auditivas, físicas, mentais e múltiplas, e portadores de altas habilidades/superdotadas, de condutas típicas e de outras necessidades educativas especiais (PME, 2015, p. 46).

Com base nessa definição ficou evidente que em alguns questionários sejam ditos e pensados sobre quem é o sujeito aluno público-alvo da Educação Especial. Um sujeito que aparece através de um determinado conhecimento, gerado pela própria política municipal que foi elaborada pelos professores da Educação Básica, professora de Educação Especial e supervisionada pela equipe de coordenação da Secretaria Municipal de Educação. Em meio a isso, para alguns professores o aluno da Educação Especial é *//[...] aquele que apresenta algum tipo de impedimento de natureza física, intelectual, com transtornos e alterações globais do desenvolvimento.* (Prof. 6); *//seria um aluno com laudo* (Prof. 4); *//primeiro seriam os alunos com deficiência comprovada* (Prof. 12) e; *//o aluno que possui alguma deficiência mental, física ou dificuldade de aprendizagem (por motivos psicológicos ou psiquiátricos)* (Prof. 13).

O que se pode perceber nos fragmentos acima é **a necessidade da deficiência ser comprovada por um laudo/diagnóstico médico**, mesmo quando sabemos que “laudo médico não é documento obrigatório para o acesso à educação, ao atendimento educacional especializado, nem para o planejamento das ações educacionais que devem estar alicerçadas em princípios pedagógicos e não clínicos” (Censo Escolar, 2019, p. 55). Porém, dentro da minha experiência já passei por diversas situações em que o professor quer e por vezes exige um encaminhamento clínico, para obter respostas sobre qual impedimento esse aluno apresenta para justificar as suas defasagens.

Em meio a essa situação me coloco em tensão, sobre essa identificação da criança por meio de laudos médicos, eles até podem identificar a síndrome, transtorno ou deficiência, porém me apoio em Moysés (2001) quando diz que “a

partir da consulta que as crianças se tornam reféns de uma incapacidade cientificamente atestada. Reféns de seu fracasso, reféns de uma doença que as torna incapazes” (MOYSÉS, 2001, p. 62).

Nesse sentido, percebo que na escola existe certo pacto entre nós professores da Educação Básica e da Educação Especial para construirmos pareceres com caminhos já traçados, de encaminhamentos ao clínico, através de um acompanhamento de dias, meses e anos daquele aluno em que *//os sinais demonstrados são aparentes ou óbvios//* (Prof. 1) para alimentar diagnósticos de fracasso escolar centrados nos alunos e naquilo que supostamente o dado clínico diz que lhe falta.

Os encaminhamentos sejam da professora da Educação Especial para os profissionais clínicos, seja do professor da Educação Básica para a professora de Educação Especial buscam o lugar do aluno no espectro de público-alvo daquilo que pode dizer da sua falta. Quem experimenta do encaminhamento é *//todo aluno que apresenta sérias dificuldades de aprendizagem, já tenha indícios suficientes para que receba uma atenção especial e averiguação de sua saúde plena para ser encaminhado ao atendimento especial//* (Prof. 9). Além da professora de Educação Especial os indícios de que a deficiência seja um problema de saúde conforme aponta o Prof. 9, a escola conta para encaminhamento com o psicólogo e a secretaria de saúde para o aluno público-alvo.

Em meio a isso, posso identificar mais uma dificuldade dentro deste contexto educativo, a definição de papéis entre o psicólogo e a professora de Educação Especial, juntamente com a falta de entendimento para qual profissional esse aluno deve ser encaminhado. *//O aluno que nunca compreende o que é para fazer; que não consegue respeitar limite da linha para pintar (isso já num 8º ano); que tem traços de desenho infantil, totalmente sem coordenação motora; que tem dificuldades de se relacionar e explode por qualquer motivo bobo. Pensando bem esses comportamentos deveriam ser para ir na psicóloga e não no AEE//* (Prof. 11). Ou, então *//todo aluno que possui alguma dificuldade e/ou limitação física ou psicológica//* (Prof. 8).

Seguindo nesse mesmo entendimento, **alguns professores apontam muito mais questões relacionadas a situações comportamentais** do que o fato da aprendizagem em si, o que então justificaria o encaminhamento ao psicólogo. Visto que, o fracasso escolar seria um escape daquela indisciplina, pois apontam *//aquele*

aluno que não consegue se concentrar, agitado, agressivo, que tem dificuldade em se expressar, que age de modo diferente dos demais.// (Prof. 2), *//que demonstra dificuldade de aprendizagem, de relacionar-se em seu ambiente, de interagir e participar das atividades propostas.*// (Prof. 7). *//Um aluno inquieto, sem parada; aluno que não escuta, quando chamamos a atenção dele não responde.*// (Prof. 9) e *//que não sabe lidar com autoridade, respeito e limites*// (Prof. 5). Sendo assim,

[...] a escola, mais do que instituição de ensino, funciona como uma máquina de disciplinamento. O sujeito que está fora desse padrão, ou seja, não obedece ao professor, não fica quieto em sua carteira, não realiza as tarefas solicitadas, conversa durante a aula, etc. se caracteriza como um aluno indisciplinado que, por isso, não aprende (SILVEIRA, 2007, p. 120).

Os indícios de que **os professores consideram como aluno público-alvo da Educação Especial os identificados como alunos não-aprendentes**²⁰ em sala de aula podem ser mostrados no fragmento que diz: *//Crianças com muita dificuldade de aprendizagem (aprende hoje e amanhã já não sabe mais)*// (Prof. 9). Portanto, apontar e situar a não aprendizagem como característica do público-alvo justifica entre os professores a possibilidade de se constituir, “[...] no cotidiano escolar [...] a busca incessante por serviços e especialistas que deem conta das demandas de dificuldades de aprendizagem dos alunos” (SILVEIRA, 2007, p. 125-126).

Encaminhamentos, diagnósticos, apoio e atendimento educacional especializado como algo de fora dos processos de ensinar, porque é difícil no isolamento docente desta prática conceber outras estratégias de colaboração para pensar os processos em que a atividade intelectual requerida pela escola também encontre desafios nos modos em que se produz sentido para aprender o que se ensina (CHARLOT, 2013). A distância da professora de Educação Especial e, por conseguinte da Educação Especial como conhecimento a ser difundido em colaboração com a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem levam a produção do público-alvo que vai se caracterizar como o *//aluno que não sabe ler nem escrever; não se concentra; com dificuldades de comunicação; que apresenta problemas de coordenação motora*// (Prof. 5).

²⁰ Descrevo o aluno não-aprendente conforme Silveira, em que “Essa marca é trazida como um rótulo que o aluno tem por não aprender o que os professores querem ensinar. Esse rótulo é constituído no cotidiano escolar tanto por professores que despejam os conteúdos diariamente em sala de aula, quanto pela busca incessante por serviços e especialistas que deem conta das demandas de dificuldades de aprendizagem dos alunos” (SILVEIRA, 2007, p. 125-126).

Tanto a professora de Educação Especial quanto os professores da Educação Básica poderiam construir um sentido colaborativo para criar na cultura escolar outros modos de pensar, outras maneiras de ensinar, objetivos múltiplos de chegada para que se produza outras referências para designar o público-alvo da Educação Especial.

Com base nesses movimentos e em especial ao indicar o aluno como sujeito da Inclusão e, portanto, um aluno que tenha que ser encaminhado para obter um laudo médico ou um atendimento educacional especializado, me leva a pensar num trabalho de correção ou cura, em que a professora de Educação Especial, na cultura escolar, se torna a referência de normalização via diagnóstico, da criança com dificuldade um alguém diferente, anormal. Desse modo, os fragmentos analisados dão conta de um sujeito pautado na deficiência, indisciplina e na dificuldade de aprendizagem, generalizados como os sujeitos da inclusão que poderão ser valorizados conforme superarem essa diferença e se tornem “normalizados”. Mas, para isso, é necessário compreender como esse sujeito/aluno público-alvo da Educação Especial é produzido nessa escola.

3.2 A PRODUÇÃO DO SUJEITO/ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

//Eu gostaria (sonho) que você (educadora especial) resolvesse todos os nossos problemas! Utopia// (Prof. 13, 2018).

Quando inicio essa seção com este fragmento me remeto a pensar em dois caminhos, sendo um deles o da professora de Educação Especial como um “salvador” e o outro, que pretendo destacar é de colocar em tensão a questão do resolver o problema. No sentido, de que a resolução dos problemas viesse de uma atuação conjunta no ambiente escolar com o intuito de promover a aprendizagem desses alunos já denominados público-alvo da Educação Especial. Reforçando essa ideia as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica diz: “Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular [...]” (CNE/CEB 4/2009).

Essa possibilidade de análise surge dentro das entrelinhas de três das quatro perguntas realizadas aos professores no questionário. E entre as entrelinhas consegui identificar a produção do aluno público alvo da Educação Especial através da atuação da professora de Educação Especial. Já que, *//[...] o trabalho do Educador Especial é muito importante, pois nos auxilia no trabalho e no diagnóstico de alunos com dificuldades//* (Prof. 7). O modo como a professora de Educação Especial se coloca como especialista vem constituindo uma construção, na cultura escolar de que esta professora é capaz de identificar o sujeito, suas diferenças, dificuldades e vulnerabilidade; de identificar e atuar na eliminação do risco encaminhando para uma avaliação; que após a identificação pode chegar aquilo que o aluno necessita. *//o professor identificar as dificuldades e encaminhar para a equipe pedagógica e juntos acharem que realmente necessita de um atendimento especializado, passa-se para a Educadora Especial//* (Prof. 3).

Diante dessa colocação, identifica-se um primeiro passo para a produção do aluno público-alvo da Educação Especial. **Primeiramente a professora aponta aquele sujeito** que juntamente com coordenadora pedagógica delimita se é um aluno **em posição de não-aprendizagem**, um aluno *//que receba uma atenção especial e averiguação de sua saúde plena para ser encaminhado ao atendimento especial//* (Prof. 10). Diante disso, **é encaminhado para um atendimento educacional especializado** “como alguém a ser ‘normalizado’, ‘corrigido” (SILVEIRA, 2007, p. 116) **avaliado**, justificando assim a “procura por especialistas que os enquadrem em uma ou mais categorias e apontem possíveis ‘soluções’ para o ‘problema’ da não-aprendizagem dos alunos” (SILVEIRA, 2007, p. 116).

Portanto, **através da avaliação da professora de Educação Especial tem-se um segundo apontamento para essa produção do aluno**, pois se espera que ela *//falasse o que vê e observa de meus alunos para que juntas encontrássemos uma maneira de ajudá-los no seu crescimentos escolar//* (Prof. 12). Por meio de **uma avaliação que possa diagnosticar o aluno** e com isso “resolver todos os problemas da escola”, como o sonho da professora 13 que trago na epígrafe desta seção.

Assim *//[...] o educador especial seria um elo de ligação com o professor sugerindo como trabalhar com esses alunos depois das observações e atendimentos com eles. Uma ajuda a mais na aprendizagem desses alunos e no seu desenvolvimento//* (Prof. 12). Visto que, após uma avaliação, **acredita-se que a**

professora de Educação Especial, aponte possíveis soluções para que esses alunos em situação de não-aprendizagem consigam superar suas dificuldades e conseqüentemente não se enquadrarem mais dentro do público-alvo, pois é um *//especialista que irá ajudar o professor, sugerindo como conduzir as atividades, como cobrar a resposta, resultado destes alunos//* (Prof. 9).

Desse modo a produção do aluno público-alvo da Educação Especial é em decorrência daqueles alunos que professores de Educação Especial, avaliam, observam, atendem, aplicam anamnese com os pais e elaboram pareceres sobre quais dificuldades esse aluno apresenta e como estas podem ser sanadas muitas vezes apenas em sala de aula. Porém por outro lado, é necessário termos um filtro sobre quais alunos encaminhar, visto que *//o número de alunos que são encaminhados dificultando assim o retorno do professor e família//* (Prof. 7).

Sendo assim, ao pensar nesses momentos em que se produz um aluno público-alvo da Educação Especial dentro da escola, me faz voltar à questão do aluno aprendente e não aprendente. Pois ao delimitar um aluno como sendo um sujeito em uma situação de risco e, portanto, ser avaliado e/ou atendido pela professora de Educação Especial para superar sua dificuldade de aprendizagem, primeiramente, é preciso estabelecer um gradiente de normalidade²¹, em que,

define a *norma* e depois se identificam os sujeitos, sempre de forma dicotômica ou polarizada, como normais e anormais, incluídos e excluídos, sadios e doentes, deficientes e não deficientes, aprendentes e não aprendentes, ricos e pobres, brancos e negros, etc. (FOUCAULT, 2006, p. 83 *apud* LOPES e FABRIS, 2017, p.43).

Quando se estabelece a norma, cria-se um padrão de normalidade desse aluno, aquele aluno que é capaz de aprender, que consegue seguir as regras e possui comportamentos esperados como normais para uma sala de aula, ou seja, o aluno que está dentro do padrão de normalidade. Dentro dessa curva do normal o aluno aprendente é o modelo a ser seguido e a curva se expande até aquele sujeito desviante da norma, nesse caso o aluno não aprendente, e, por isso, a necessidade de receber um atendimento educacional especializado que garante estratégias para ser colocado de volta a norma.

²¹ Com objetivo de normalizar o sujeito ou de naturalizar sua presença na população entre aqueles que compõem o *gradiente* social em que participa, o indivíduo além de ser 'tratado' a partir do referencial de normalidade oriundo da norma (normação), é qualificado e mostrado como mais um que está enquadrado em uma zona de normalidade determinada" (LOPES; HENN, 2017, p. 46).

Com isso, a “Educação Especial que passa a desempenhar como efeito a produção de um sujeito deficiente, a descrição de suas condutas e a positividade da educação no seu processo de normalização” (POSSA, 2013, p. 58). Assim, os alunos produzidos dentro desta escola em questão são encaminhados para a professora de Educação Especial, por ser apontada como uma especialista que determina um tipo de saber capaz de reconhecer e apontar o aluno público-alvo deste contexto escolar. E assim, conduzir tipos de ações que possam ser aplicadas para pôr os alunos na situação de aprendentes.

CAPÍTULO IV

Os sentimentos institucionalizados neste contexto escolar

Ensinar é “eduzir”: tirar para fora, extrair, voltar ato àquilo que está em potência no indivíduo (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 53).

Um potencial que está no encontro com o outro, do professor com o aluno, no processo de ensino e aprendizagem e quando esse aluno apresenta dificuldades de aprendizagens “é preciso um mestre exterior para passar ao ato aquilo que está em potência” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 54). Um ato de aprender através da ajuda, incentivo e conhecimento de um professor, mas esta relação entre professor/aluno muitas vezes está carregada por sentimentos confusos pela dificuldade que alguns educandos têm na aquisição de novos conhecimentos e, portanto, assim sendo denominado como aluno público-alvo da Educação Especial na instituição.

Desse modo, me questiono através de Noguera-Ramírez, no sentido de quando surge “a necessidade de ensinar ‘tudo’ a ‘todos’ através de um método único e num espaço fechado e isolado sob a direção de um mestre?” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 57), algo que surge no século XVIII e que impera até os tempos atuais. É, nesse sentido, que aqueles que não aprendem tudo se colocam em posição de não aprendentes, se apresentam para ocupar outros lugares na escola, como o AEE, espaços da escola que sejam considerados lugares de aprendizagem para esse aluno que não aprende em sala de aula comum. Dessa forma, retira-se o aluno desse “espaço fechado” da sala de aula para colocá-lo em outro espaço mais fechado ainda, mais restritivo, mais micro na sala de recursos multifuncional e mais individualizado na busca da aprendizagem esperada, até porque,

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (BRASIL, CNE/CEB 4/2009, s/p).

Parece que a aprendizagem do aluno que vai ao AEE por estar nesse espaço controlado vai replicar no espaço da sala de aula comum, recursos e estratégias pedagógicas que como acessibilidade poderiam promover a aprendizagem, como se um ponto de apoio materializado nos recursos e estratégias pudesse ajudá-lo a aprender (MEIRIEU, 1998). Não estou aqui querendo dizer que este ponto de apoio

não seja importante, mas é necessário entender que um ponto de apoio não dissipa a “patologia” na qual o aluno é narrado, na prática não lhe retira da armadilha que objetivamente ele é colocado, como não aprendiz na escola (MEIRIEU, 2002).

O que é importante, ainda, considerar que o aluno produzido como público-alvo da Educação Especial, neste contexto escolar não é mais um aluno que professores mediam sua educação. Ele é aluno de uma rede de apoio, do AEE e dos serviços especializados. Também não quero dizer que ele não possa ser aluno desta rede, mas seria interessante observar a possibilidade de ele ser sobretudo aluno da escola, dos professores da Educação Básica, da Educação Especial e da equipe diretiva. Que pudesse ser pensada uma organização e estrutura escolar capaz de pensar os alunos e o processo educativo em articulação: Um trabalho em equipe que conforme a estratégia 4.8, é “garantir a oferta de educação inclusiva, [...] e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado” (BRASIL, PNE, 2014, s/p). Ou seja, promover momentos de conversa, escuta e trocas entre os profissionais e adaptações escolares, já que a educação escolar pode ser vista como atividade do indivíduo educando e do educador em função da adaptação ou ajuste ao meio ou do meio.

Diante disso, fica evidente o pensar no aluno e a preocupação com a sua aprendizagem, pois entende-se, que “à escola caberia estimular os alunos para que estes desenvolvessem a capacidade e o gosto pela aprendizagem. Mais do que aprender, os alunos precisam aprender a aprender” (KLAUS, 2011, p. 151). Entretanto, “só se aprende quem desenvolve uma atividade intelectual para isso, e, portanto, ninguém pode aprender em vez do outro” (CHARLOT, 2013, p. 107). Sendo assim, quando o aluno não aprende o professor se sente fracassado, pois levanta-se a “questão de quem é a culpa. Do aluno, ‘que é burro’ ou da professora, ‘que não sabe ensinar?’” (CHARLOT, 2013, p. 108).

Observei nesta analítica que nós professores nos sentimos ameaçados diante do público-alvo da Educação Especial, pois seremos cobrados “[...] pelo resultado que não depende apenas, nem sequer diretamente” (CHARLOT, 2013, p. 179) de nós. Muitos dos desafios, medos e inseguranças durante a atuação docente avançam para o modo como a cultura escolar a partir de um sistema de referência (estrutural, organizativo, conceitual) se organiza.

É por isso que no produto desta dissertação quero a chamar atenção para os modos como os sistemas de Educação, a Secretaria municipal de Educação,

indicam a presença da professora de Educação Especial na Escola de Pejuçara. Sendo necessários mais alentos e condições como sistema educacional para que atinjamos na escola as expectativas do pertencimento da Educação Especial como campo de saber que no dia a dia possa projetar movimentos para o processo de inclusão e aprendizagem desses alunos nomeados como público-alvo da Educação Especial no contexto dessa escola. E com isso, identificar o que institucionalmente esses professores apresentam como desafios, medos e inseguranças sobre o gestar da sala de aula ao administrar crianças com diferentes níveis de aprendizagem.

4.1 DAS DIFICULDADES AOS DESAFIOS DO GESTAR UMA SALA DE AULA COM DIFERENTES NÍVEIS DE APRENDIZAGEM

Hoje o professor é considerado um profissional. O seu trabalho já não é, ou pelo menos não é apenas, cumprir tarefas predefinidas, é também, e antes de tudo, resolver os problemas. Pode inovar, pedir conselhos a quem quiser, mobilizar recursos locais, etc.: o que importa é que ele encontre um jeito para resolver os problemas na sua classe e entregue alunos bem-sucedidos (CHARLOT, 2013, p. 46).

Ao pensar no professor como alguém apto para resolver os problemas da turma e fazer com que todos os alunos aprendem que irei perceber como esses professores institucionalmente se sentem ao gestar uma turma cheia de singularidade. Assim, analiso minha terceira unidade analítica, sobre os “Desafios, medo e inseguranças da atuação docente dos professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pejuçara”.

Volto à questão do aluno aprendente, da **educação que engloba e promova a aprendizagem de todos os alunos, sendo estes também os alunos público-alvo da Educação Especial**. Pois, ao perguntar aos professores sobre “quais dificuldades e desafios você sente no processo de ensino aprendizagem com essas crianças (que possuem dificuldades)?”; a maioria dos professores apontaram a questão da não aprendizagem daquele aluno que é incluído em sala de aula, ou daqueles que remetem ao enquadramento na Educação Especial, por apresentarem dificuldade de aprendizagem.

Para os professores, *//[...] a maior dificuldade e conseqüentemente desafio é “administrar” os diferentes níveis de aprendizagem em uma mesma turma, ficando difícil dar a atenção (tempo) que o aluno precisa//* (Prof. 6). Administrar gestar as diferenças é difícil, pois “[...] há uma expectativa de todos para que ela desenvolva

as mesmas habilidades dos demais no tempo médio previsto” (BRIDI FILHO; BRIDI, 2016, p. 23). Os diferentes níveis de aprendizagem precisam ser colocados nas expectativas de modo que *//[...] esta criança entenda que aquilo que é dado é importante, e que ela consiga desenvolver o mesmo que os demais (mesmo que dentro de seus limites). Começar e terminar//* (Prof. 11). Uma expectativa gerada para que o educando ao menos consiga executar as atividades da turma, porém, tanto a participação na execução, como “a absorção do conhecimento assim como a repulsa nos ilustra a luta interna entre ser e ter, entre o que é esperado e o que é possível de ser construído” (BRIDI FILHO; BRIDI, 2016, p. 23), ou seja, mesmo que espera-se que o aluno consiga realizar a tarefa, nem sempre será possível, pois em meio a isso, muitas vezes há outras limitações dentro desse contexto.

Portanto, vejo o desejo de que o aluno venha a *//acompanhar a turma//* (Prof. 4), porém, por mais que o aluno acompanhe a turma, nem sempre ele corresponderá às expectativas criadas para todos de forma homogênea. A quebra com a expectativa de um ponto de chegada para todos nutre *//a frustração pelo fato de não aprenderem ou não entenderem a nossa linguagem//* (Prof. 13).

Existe nos fragmentos um indício de repensar, se colocar como professor para além daquilo que acreditam como o “melhor” para as práticas desenvolvidas, ou seja, existe a pergunta de *//como fazer o entendimento e compreensão desse público pela matéria [...]; como planejar uma aula diferenciada e que o aluno não se sinta excluído//* (Prof. 4). Percebo neste movimento de desafio colocado pelo professor a dúvida, a dificuldade de gestão de um espaço colaborativo a preocupação com o aluno e sua aprendizagem.

Uma posição na noção da inclusão, a partir do “princípio da ‘educação para todos’ [...] a inclusão toma o viés do estar junto no mesmo espaço físico e associa-se à noção de normação/correção daquilo que é anormal nos indivíduos” (LOPES e FABRIS, 2017, p. 68-69). Não estar junto e participando neste espaço é lido como exclusão. **O indivíduo que não consegue acompanhar a turma e o desafio das adequações**, ou mesmo da possibilidade de currículos alternativos com diferentes pontos de chegada que considerem a singularidade, **parecem movimentar o “fantasma” das situações de exclusão que o próprio professor tem medo e receio de promover**. O binômio inclusão *versus* exclusão, por não se ter a possibilidade de relações colaborativas mais eficazes não conseguem ser lidas como situações de in/exclusão, pois “embora muitos estejam, incluídos nas

estatísticas e em alguns espaços físicos, boa parcela dos indivíduos ainda sofre com as práticas de inclusão excludente” (LOPES e FABRIS, 2017, p. 74). Até porque os professores também se subjetivam pelas

as políticas de inclusão escolar, por sua vez, atuam nesse estar junto; na intenção de manter os alunos nas escolas e inscrever nos seus corpos, nos seus comportamentos, nas suas aprendizagens o desejo de ser e a possibilidade de permanecer incluído (HERMES, 2012, p.59)

O desafio que os professores se impõem diante dos discursos políticos da inclusão escolar é de que os alunos para permanecerem incluídos *//precisam de mais atenção, concentração, e atendimento individualizado, materiais concretos e específicos para as suas dificuldades//* (Prof. 3). E isso se torna mais uma barreira que os professores encontram em sala de aula, pois ao *//atender junto com a turma, já que esse aluno precisa de constante auxílio do professor//* (Prof. 5) fazendo com que planejem suas aulas pensando em estratégias para **conseguir incluir todos os alunos em suas atividades** e, portanto, isso causa uma certa *//insegurança; medo de errar, de não saber como “lidar”//* (Prof. 2). Pois, os professores sentem que *//o desafio é fazer com que esse aluno acompanhe a turma. A dificuldade está em saber que por suas limitações não acompanhará a turma em que está inserido, lembrando que nós professores não possuímos formação específica para trabalhar com esses alunos//* (Prof. 8).

Os desafios e o sentimento de ineficiência individual do professor que não é respaldado pela escola como instituição organizada para a discussão coletiva e colaborativa, parece levar os professores a reforçarem o discurso da dificuldade dos alunos em acompanharem a turma, em chegar com a turma em um mesmo ponto. Ou seja, remetem para o entendimento de “[...] dificuldades em um padrão formal de aquisição de conhecimento, como o processo de escolarização, o elemento visível quase sempre é a impossibilidade daquele que aprende” (BRIDI FILHO; BRIDI, 2016, p. 23). Uma dificuldade que coloca o conjunto dos alunos como parâmetro da impossibilidade de aprender, pois se torna difícil *//integrar eles na sala de aula; fazer atividades diferenciadas com esses alunos e ao mesmo tempo trabalhar com os demais (sinto que às vezes vira um caso de exclusão e não inclusão na sala)//* (Prof. 12).

A impossibilidade de leitura da in/exclusão para além do binômio parece afetar os modos de agir entre os alunos da turma, já que os professores também

indicam como desafio *//fazer com que os colegas os aceitem (pois no início é difícil)//* (Prof. 12). Assim, o “estar incluído fisicamente no espaço da escola comum não é garantia de estar integrado nas relações que nela se estabelecem” (LOPES, 2007, p.31) e os professores sabem disso, e não conseguem no contexto institucional encontrar “[...] espaços permanentes e reconhecidos de estudo, discussões e produção de conhecimentos que nos possibilitem olhar e significar as nossas ações e os sujeitos de outras formas” (LOPES, 2007, p.32).

Portanto para a produção desses espaços permanentes se faz necessário outras organizações e estruturas da escola em que, professores da Educação Básica, professoras de Educação Especial e equipes diretivas possam se reunir e proporcionar momentos de escuta, fala e produção de conhecimentos. Um local que se possa dizer sobre as dificuldades e desafios encontrados no dia a dia ao gestar uma sala de aula com alunos em diferentes níveis de aprendizagem e assim, juntos buscar uma possibilidade de resolução de problemas, pois a *//omissão só aumenta os problemas//* (Prof. 10).

4.2 DO DESCOMPROMETIMENTO A FALTA DE AMPARO

Ela é projeto e intenção, ela é decisão e ação; ela é vontade de educar, mas não a qualquer preço, de orientar e não de impor, de conduzir o outro àquilo que se imagina ser o melhor para ele, mas com o máximo de preocupação, instigando sua liberdade, e não manipulando seu constrangimento (MEIRIEU, 2002, p.118).

Sobre a perspectiva de outra possibilidade de funcionamento da Educação Especial na escola, como pertencimento, os professores (sejam eles da Educação Básica ou da Educação Especial) precisam sentir que a escola os acolhem com o “querer para o outro” (MEIRIEU, 2002, p.118), querer um espaço colaborativo para querer juntos que o aluno aprenda, participe e não seja excluído. E em meio a esse querer é responsabilidade pública dos sistemas criarem possibilidades a partir das necessidades que emergem da atuação dos professores e gestores. Por vezes a **falta de amparo por parte do sistema público e da gestão educacional se dá pela falta de reflexão e comunicação entre o sistema e aqueles que vivem o cotidiano escolar, os gestores e professores.** Aí se percebe que a omissão do sistema é também uma impossibilidade de construção de projetos no interior da escola. Sentimentos de omissão, abandono e amparo são frutos de uma burocracia

e ou da demora para o estudo e flexibilidade organizativa para a resolução dos problemas.

A resolução dos problemas apontados como desafios pelos professores além de serem com relação as suas formas de perceber e atuar nos processos educativos, também é questões que envolvem o âmbito familiar e as ações de acompanhamento do Conselho Tutelar e agentes de educação na comunidade; a viabilidade quanto a demora nos encaminhamentos médicos e por vezes até perda dessas documentações para a busca de um possível diagnóstico, como forma de oferecer às famílias uma assistência mais completa (não pelo laudo em si), mas como acompanhamento de casos que necessitem de intervenção da área da saúde, assistência e atendimento multidisciplinar. Atendimento que esse aluno poderá ter se apresentar um laudo para que assim consiga sair da fila de espera do Sistema Único de Saúde (SUS), das bolsas de assistência que possibilitem melhor qualidade de vida e acessos a remédios, equipamentos pessoais, entre outros.

Diante disso, que os professores dizem da *//demora no diagnóstico; [...] descomprometimento de certos profissionais (principalmente área da saúde e social)//* (Prof. 7). Nesse sentido, o professor se sente imobilizado, já que muitos alunos apresentam dificuldades que fogem de sua demanda profissional e, por **não ter um atendimento específico, acarreta ainda mais atrasos no seu desenvolvimento escolar.**

Além do mais, observa-se também a questão familiar da criança que demonstra *//falta de atenção e acompanhamento familiar//* (Prof. 7), neste sentido os professores têm preocupação a respeito de *//apresentarem um histórico familiar mais complicado [...] pelo fato de terem problemas em casa, agrava mais ainda//* (Prof. 10). Ou seja, **famílias em situação de vulnerabilidade social, ou então pais que não compreendem a dificuldade do filho**, relacionando-a a falta de vontade e, portanto, punindo-os através de violência física e verbal que desencadeiam mais problemas de ordem psicológica, bem como a baixa estima da criança. Situações cuja “as expectativas familiares, os desejos e os sonhos daqueles que cuidam ou revelam o descuido e a desatenção” (BRIDI FILHO e BRIDI, 2016, p.25) recaem sobre a criança, filho, aluno e por isso, “muitos laços se rompem, muitas expectativas frustradas transformam-se em raiva e dor, negligências aparecem para encobrir feridas familiares” (Ibidem). Nesse sentido um professor esclarece que em sua opinião se as crianças *//sentissem segurança em suas vidas, em todos os*

aspectos, estariam mais dispostos e abertos para os desafios da aprendizagem//
(Prof. 10).

Em meio a isso, não basta apenas professor e professora de Educação Especial se não tiver um comprometimento familiar, de outros profissionais e da escola, já que *//muitas vezes falta de amparo por parte da direção//* (Prof. 2) e acrescentaria uma política clara de relações e condições de trabalho para os professores. Muitas vezes, nos discursos sociais identifico a simplificação dos problemas de aprendizagem na escola, colocando-os nas “costas” dos professores. O que pude perceber ao longo desta análise é que os professores estão de certa forma capturados por perspectivas e saberes que a própria Educação Especial e a professora de Educação Especial mobilizam, individualizam e colocam na especialidade da área como a saída da inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial; comprometidos em buscar alternativas, os professores sentem os desafios de uma trabalho colaborativo; sabem e apontam direções para o trabalho que pode ser qualificado pelo estudo, reflexão e proposição coletiva.

É por isso que o meu produto da pesquisa quer dar sistematização a essas vozes dos professores e a minha como professora de Educação Especial no contexto da Escola de Pejuçara criando, a seguir uma minuta de resolução para a atuação da Educação Especial e dos profissionais da educação a partir da (re)estruturação, organização e criação das condições de trabalho para uma escola regular. No próximo capítulo apresento este produto que será encaminhado a Secretaria de Educação de Pejuçara, ao Conselho de Educação do Município e a Câmara de Vereadores do Município para estudo, junto com os professores e reformulações de implementação.

CAPÍTULO V

A PRODUÇÃO DE UMA MINUTA DE RESOLUÇÃO: o produto desta dissertação

A Minuta que se propõe como produto deste trabalho refere-se a uma resolução que produza as diretrizes de **criação de condições de trabalho** na escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Pejuçara a partir da análise das vozes docentes em torno do trabalho da Educação Especial na escola regular inclusiva e do trabalho dos professores da Educação Básica e da professora de Educação Especial.

Esta minuta está em conformidade com políticas e legislações nacionais e municipais, incorporando uma interpretação para a ampliação da articulação do trabalho educativo na escola de educação Básica. Com relação à documentação legal e política, destaco:

- A Lei Orgânica nº 2000/2014 de Pejuçara que, no CAPÍTULO V - DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO, SEÇÃO I, DA EDUCAÇÃO e Arts. 153 e 154, diz:

Art. 153 - A **educação, direito de todos e dever do Estado** e da Família, baseada na **justiça social, na democracia e no respeito aos direitos humanos, ao meio ambiente e aos valores culturais**, visa ao **desenvolvimento do educando com pessoa, a sua qualificação para o trabalho e o exercício da cidadania**, devendo ser **incentivada e promovida com a participação da comunidade**. (PEJUÇARA, 2014, p. 63-64) (grifos meus).

Art. 154. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I- **igualdade de condições para acesso e permanência na escola**; II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III- pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV- gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais; V- **valorização dos profissionais do ensino**; VI- **gestão democrática do ensino público**; VII- **garantia de padrão de qualidade**. (PEJUÇARA, 2014, p. 63-64) (grifos meus).

- LEI MUNICIPAL Nº. 1.827/2015 que institui o Plano Municipal de Educação de Pejuçara no que se refere a argumentos que justificam uma proposta de diretrizes de criação de condições de trabalho na escola de Ensino Fundamental inclusiva da Rede Municipal de Pejuçara (os fragmentos

grifados são para chamar atenção a elementos que fundamentam a proposta de minuta):

Histórico da Educação Especial Aluno de Educação Especial é aquele que apresenta em caráter permanente ou temporário algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, condutas típicas ou altas habilidades, necessitando recursos especializados para desenvolver plenamente seu potencial ou minimizar suas dificuldades. Possui necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes a sua idade, **requerendo recursos pedagógicos, psicológicos, psicopedagógicos e metodológicos curriculares especiais.** [...] Escola Municipal de Ensino Fundamental Pejuçara [...] , Salas de Recursos Multifuncionais com Atendimento Educacional Especializado oferecendo **proposta pedagógica e acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos**, considerando as suas necessidades específicas, complementando a formação do mesmo com vistas a autonomia, contribuindo com aprendizagem e independência na escola e fora dela. (PEJUÇARA, 2015, p. 13)

Meta 2 – Universalizar o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que no mínimo 95% (noventa e cinco por cento) dos estudantes concluam essa etapa na idade recomendada até o último ano de vigência do Plano Nacional de Educação. Estratégias: 2.1. Elaborar **planejamento detalhado de ações**, [...] regime de colaboração, precedido de sistematização e análise dos dados sobre o acesso ao EF, visando sua universalização, no prazo de dois anos, e **assegurar o direito à educação, matrícula e permanência dos estudantes**, cumprindo o que indica a Constituição Federal no que se refere à obrigatoriedade da conclusão do Ensino Fundamental; 2.3. Desenvolver tecnologias pedagógicas e materiais didáticos que combinem, de **maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, bem como as individualidades de cada sujeito que dela necessita**; 2.4. Disciplinar, no âmbito do sistema de ensino, a **organização do trabalho pedagógico** [...] 2.5. Assegurar uma **Comissão Permanente da Rede de Apoio Escolar** (Conselho Tutelar, Conselho Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo, Esportes e Lazer, Secretaria de Saúde e Secretaria de Assistência Social) para acompanhar a permanência e frequência dos alunos. 2.6. Regularizar o fluxo escolar no âmbito de cada sistema de ensino, por meio de ações planejadas pelos órgãos gestores, reduzindo progressivamente as taxas de repetência e de evasão por meio de **apoio pedagógico, recuperação concomitante ao longo do curso em turno inverso ao turno regular, em sala de apoio pedagógico, garantindo recursos materiais e humanos que promovam aprendizagem com qualidade**; monitorado pela Secretaria de Educação, **com profissionais qualificados e espaços adequados para uma efetiva aprendizagem**; 2.7. **Qualificar e aprofundar permanentemente a organização político-pedagógica das instituições** educacionais dos sistemas de ensino, em articulação com a Secretaria Municipal de Educação, **com vistas ao atendimento do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças e jovens no Ensino Fundamental**; 2.8. **Promover, através de planejamento conjunto** com a Secretaria Municipal de Educação a **aproximação entre propostas pedagógicas** das redes municipais e da rede estadual de ensino, a partir do **desenvolvimento de políticas de formação docente e da análise das ações desencadeadas no conjunto das redes de ensino**, visando ao alcance da meta; 2.9. **Qualificar e aprofundar a organização político-pedagógica, os recursos humanos e a manutenção dos espaços criados a partir da universalização, visando a permanência e a**

aprendizagem efetiva de todos educandos, assim como prever recursos financeiros para espaços que vierem a ser criados, **contemplando a diversidade de todos os alunos**. [...]; 2.10. Promover de forma sistemática a busca ativa de crianças e adolescentes fora da Escola, fortalecendo **parcerias com órgãos públicos de Assistência Social, Saúde e Proteção à Infância, Adolescência e Juventude para diminuir os índices de evasão e abandono em todas as etapas do Ensino Fundamental**; 2.11. **Incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos, por meio do estreitamento das relações entre as escolas e famílias**, fortalecendo os Conselhos Escolares ou Círculo de Pais e Mestres. [...] 2.13. **Qualificar a acessibilidade plena, promovendo as adaptações físicas, e ampliar as políticas de inclusão nos sistemas de ensino regular com serviços de atendimento educacional especializado necessário ao acesso e a permanência dos estudantes para a educação especial na perspectiva da inclusão**, segundo a legislação vigente. 2.14. **Possibilitar a alunos e professores a qualificação e a inclusão sócio-digital por meio do acesso às novas tecnologias educacionais**, da instalação e manutenção periódica de laboratórios de informática, equipamentos multimídia, ciências, idiomas, bibliotecas, videotecas e outros, com suporte técnico permanente e qualificado, até o último ano de vigência deste PME. 2.15. **Investir na formação continuada dos profissionais do Ensino Fundamental, atendendo às peculiaridades locais como um direito coletivo da própria jornada de trabalho, privilegiando a escola como local para essa formação**. 2.16. **Garantir espaços de discussão permanentes, oportunizando formação continuada sobre políticas educacionais de inclusão no Ensino Fundamental**, entre todos os estabelecimentos de ensino, nas diferentes etapas e modalidades da educação básica do Estado, **em regime de colaboração entre órgãos gestores – administradores e normatizadores – dos sistemas de ensino**; 2.17. **Estimular diferentes formas e instrumentos avaliativos, por meio de ações dos órgãos gestores – administradores e normatizadores – dos sistemas de ensino, na perspectiva de qualificar o processo de avaliação dos alunos nas instituições de ensino, levando sempre em consideração as especificidades individuais de cada educando**, garantindo a concepção de avaliação emancipatória e de progressão continuada nas propostas político-pedagógicas das escolas, superando a lógica da reprovação e da repetência, incidindo sobre os índices de evasão e distorção idade-escolaridade; 2.18. Garantir, por meio de ações dos órgãos gestores dos sistemas, – administradores e normatizadores – **nos cursos de formação e nas propostas pedagógicas, paradigmas curriculares que contemplem as diferenças étnico-culturais**, temas transversais, os emanados das Diretrizes Curriculares Nacionais e os outros relevantes previstos no PME; 2.23. Oferecer **profissionais para atender os alunos com necessidades especiais e dificuldades de aprendizagem em tempo hábil**, encaminhando para os devidos profissionais quando for o caso, sem comprometer o desenvolvimento integral do mesmo; 2.24. **Oferecer apoio pedagógico, em turno contrário**, para os alunos de 1º ao 3º ano do ensino fundamental; 2.25. Fortalecer o **acompanhamento e monitoramento do acesso e da permanência na escola** por parte dos beneficiários de programas de transferência de renda, identificando motivos de ausência e baixa frequência e garantir, em regime de colaboração, a frequência e **o apoio, inclusive psicossocial, à aprendizagem**; (PEJUÇARA, 2015, p. 21, 22 e 23)

A **inclusão é um processo complexo e gradativo**, em que a maior barreira, ainda é o **preconceito sobre a diversidade**. Neste sentido, **ações que orientam a aceitação do outro como um ser humano**, precisam ser refletidas e difundidas. (PEJUÇARA, 2015, p. 35)

O município deve **oferecer ensino de qualidade para todos, desenvolvendo políticas educacionais obedecendo aos princípios da política nacional, garantindo o direito ao acesso do aluno, eliminando os obstáculos, tanto pedagógicos, como arquitetônicos**, promovendo a construção de uma sociedade justa igualitária. (p. 35)

Meta 10 - Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao **atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo**, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniado (p. 35)

10.1. Promover, o **atendimento educacional especializado a todas as crianças** e adolescentes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, através da **capacitação dos professores** e adequação dos espaços físicos, observado o que dispõe a LDB/96. [...] 10.3. Garantir a **presença de profissionais de apoio** e/ou monitor na sala de aula que possuam alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, nos casos onde são necessários, para garantia da autonomia desses sujeitos nos espaços escolares; 10.4. Garantir o acesso ao **material especializado para cada tipo de deficiência dentro da sala de aula**, oportunizando cursos de formação na área de Educação Especial; 10.5. Promover a garantia da **oferta dos atendimentos de natureza clínico-terapêutica em parceria com a Secretaria da Saúde**, aos alunos público-alvo da educação especial, complementando seu atendimento educacional; 10.6. **Manter e ampliar acessibilidade nas escolas, garantindo, a partir do acesso, a permanência e aprendizagem dos estudantes com deficiência**, por meio das adequações arquitetônicas, da oferta de transportes públicos acessíveis, da disponibilidade de materiais didáticos próprios adequados e acessíveis e de **recursos de tecnologia assistiva, equipe de profissionais capacitados, assegurando a perspectiva da educação inclusiva no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino**, bem como a identificação dos estudantes com altas habilidades e superdotação. 10.7. **Garantir, a oferta de educação inclusiva**, em regime de colaboração dos Municípios e as redes de apoio aos sistemas educacionais, como a saúde, ação social e cidadania, para atender as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, promovendo a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado, garantindo aos profissionais do ensino regular a qualificação apropriada para atendimento desses alunos; 10.8. Fortalecer, o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da **permanência e do desenvolvimento escolar dos estudantes com deficiências**. 10.12. Incentivar, aos **professores cursos de formação específica** para atender a demanda de alunos com diversas deficiências e os superdotados; 10.13. **Garantir a matrícula, o acolhimento e a permanência do público-alvo da Educação Especial**, nos anos iniciais e finais e ensino médio na classe regular e no atendimento do AEE - Atendimento Educacional Especializado, aos alunos oriundos da Rede Municipal de Ensino e ou Privada, preferencialmente no turno inverso; [...] 10.15. **Incentivar entre os professores, a reflexão sobre metodologias e processos avaliativos dos estudantes** com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, **com o objetivo de desenvolver aprendizagens** e reduzir reprovações. [...] 10.17. Ampliar por meio de ações da Secretaria de Saúde em parceria com a Secretaria de Educação, Cultura, Turismo, Esportes e Lazer, o

atendimento e o diagnóstico de estudantes para a identificação de possíveis transtornos globais do desenvolvimento, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação; (p. 36-37)

A Lei nº 11.738/2008, que regulamenta o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, define importantes avanços, tais como o estabelecimento de um valor mínimo para o salário do profissional com formação de ensino médio, modalidade normal, bem como um máximo de **dois terços (2/3) da carga horária em atividades com os estudantes, reservando assim um terço (1/3) para planejamento e formação.** (p. 43)

8.2 Metas e Estratégias Meta 15 – Fomentar e garantir **política municipal de formação dos profissionais da Educação** [...] Contemplar, **na formação continuada dos profissionais da educação básica, conteúdos referentes às temáticas da inclusão** de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (p. 45). 15.5. **Elaborar diagnósticos sobre as necessidades de formação dos profissionais em Educação**, constituindo as demandas internas. 15.6. **Assegurar na Formação Continuada dos profissionais de Educação Básica, conteúdos referentes às temáticas da inclusão** de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (p.46)

GESTÃO DEMOCRÁTICA 9.1 Diagnóstico e Diretrizes - O Sistema Municipal de Ensino significa maior autonomia para o órgão normatizado – o Conselho Municipal de Educação, **possibilitando a criação de normas próprias de acordo com as construções sociais e culturais do município.** [...] O ensino da rede segue os **princípios da participação dos profissionais e comunidades locais** em Conselho Municipal de Educação, conselhos escolares, círculo de pais e mestres, grêmios estudantis e eleição direta às Equipes Diretivas das Escolas. (p. 47)

19.5. **Estimular a participação da comunidade escolar na construção dos projetos político-pedagógico, currículos escolares, plano de gestão escolar e regimentos escolares, promovendo inclusive a avaliação dos documentos para reorganização.** (PEJUÇARA, 2015, p 48)

Documentos a nível nacional que estão implicados a esta proposta de minuta que já foram apresentados ao longo das discussões da dissertação, são eles: Constituição Federal, no seu Artigo 206, Inciso I (do acesso e permanência); Resolução N. 04/2009 do CNE/CEB das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE); a Lei N. 9394/96 (LDB) no capítulo V, Artigos 58 a 60 (define Educação Especial como Modalidade de Ensino); Resolução N. 02/2001 – CNE/CEB das Diretrizes da Educação Especial; Lei N. 3.146/2015 que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência; Nota Técnica SEESP/ GAB N. 11/2010 que dá orientações para implementação da política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva; e, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva – Brasil, 2008.

Com essas documentações legais e políticas amparo a possibilidade de indicar que:

- A modalidade da Educação Especial no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Pejuçara é um campo de conhecimento e atuação que pertence aos saberes que regem as escolhas e posições quanto à: gestão educacional, gestão escolar, opções curriculares, e gestão do trabalho de ensino e aprendizagem no contexto da sala de aula tendo em vista a escolha de diversas metodologias e recursos de aprendizagem e de avaliação, a multiplicidade de pontos de chegada dos processos de ensino e aprendizagem, para atender as singularidades dos alunos;
- No Sistema Municipal de Ensino de Pejuçara o atendimento educacional especializado terá início na Educação Infantil, nas Creches e Pré-Escolas, sempre que se evidencia a necessidade deste atendimento, mediante avaliação pedagógica em interação com a família, e posterior avaliação clínica.
- O Sistema Municipal de Ensino de Pejuçara considera público-alvo da Educação Especial: estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Sendo a pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo, incluem-se nesse grupo alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA);
- A escola inclusiva do Sistema Municipal de Ensino de Pejuçara assume o atendimento educacional especializado no contraturno aos alunos público-alvo da Educação Especial com atendimento individual ou de pequenos grupos de no **mínimo três vezes semanais** tendo como referência o planejamento compartilhado de um Plano Individual de Atendimento e as opções de gestão curricular, metodológica e recursos de aprendizagem e de avaliação, a multiplicidade de pontos de chegada (objetivos educativos) dos

- processos de ensino e aprendizagem, construído colaborativamente entre a professora de Educação Especial e os professores da Educação Básica;
- A escola inclusiva do Sistema Municipal de Ensino de Pejuçara assume a colaboração na sala de aula comum entre professores da Educação Básica e Educação Especial no turno das aulas referendado pela participação dos dois professores, no mínimo durante um turno de aula semanal, no desenvolvimento da aula, a partir de planejamento colaborativo entre os professores;
 - Para as duas modalidades de atuação da escola inclusiva, no que se refere a ação da modalidade da Educação Especial será destinada às seguintes condições:
 1. Para cada 8 (oito) alunos público-alvo da Educação Especial um professor de Educação Especial de 40 (quarenta) horas na escola de Educação Básica;
 2. O professor de Educação Especial que estiver desempenhando sua função em sala de recursos terá assegurado, enquanto estiver nessa situação, a GRATIFICAÇÃO correspondente a 20% (vinte por cento) a ser calculada sobre o vencimento da classe e nível a que pertencer.
 3. Para cada professor da Educação Básica que tenha alunos público-alvo da Educação Especial incluídos em classe comum, mais 5 (cinco) horas de atividade de estudo e planejamento que deverá ser realizada em formação continuada em serviço, na escola, em colaboração entre os professores da Educação Básica, professora de Educação Especial e coordenação pedagógica.
 4. O professor da Educação Básica que tiver alunos incluídos nas classes regulares da Educação Infantil e Ensino Fundamental com atenção especial aos registros do Censo Escolar e FUNDEB que adota a dupla matrícula (Decreto 7.611/2011 da Presidência da República), terá assegurado, enquanto estiver alunos incluídos, a GRATIFICAÇÃO correspondente a 20% (vinte por cento) a ser calculada sobre o vencimento da classe e nível a que pertencer.
 - A escola inclusiva do Sistema Municipal de Ensino de Pejuçara garante a presença de profissionais de apoio e/ou monitor na sala de aula que possuam

alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação para garantia da autonomia desses sujeitos nos espaços escolares, quando evidenciar a necessidade de apoio nas dificuldades específicas do aluno na comunicação, nos cuidados higiênicos, alimentação e locomoção. Não sendo atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas, nem responsabilizar-se pelo ensino deste aluno.

- A escola inclusiva do Sistema Municipal de Ensino de Pejuçara adotará flexibilização de horário e permanência na escola, quando não for possível em função das condições específicas do aluno a sua permanência em tempo integral na escola;
- A equipe gestora da Escola inclusiva, professores da Educação Básica e Educação Especial e equipe das instituições Especializadas no atendimento de pessoas com Deficiência ligadas a Secretaria Municipal de Educação serão convocadas para estudo e formações continuadas para articular um Sistema de Colaboração Municipal para o atendimento educacional qualificado do público-alvo da Educação Especial e da qualificação dos processos de atendimento educacionais para minimizar as dificuldades de aprendizagem de alunos produzidos, no processo de escolarização, como não aprendentes.
- A escola inclusiva do Sistema Municipal de Ensino de Pejuçara expedirá a Terminalidade Específica em certificação a conclusão do ensino fundamental mediante avaliação pedagógica, com histórico escolar que apresente de forma descritiva as habilidades e competências atingidas pelos educandos público-alvo da Educação Especial.
- A escola inclusiva do Sistema Municipal de Ensino de Pejuçara assume o compromisso de um planejamento de formação e acompanhamento da família com outros setores tais como Assistência, Saúde, Cultura, Turismo, Esportes e Lazer planejando encontros mensais que mobilizam as famílias e comunidades a participarem da Escola e da vida educativa dos alunos/as.
- O Sistema Municipal de Pejuçara concederá licença ao servidor público para atendimento a filho com deficiência, que esteja sujeito à carga horária semanal igual ou superior a 40 (quarenta) horas semanais tem direito a se

afastar da repartição, sem qualquer prejuízo, por um turno de 4 (quatro) horas diárias, facultada, ainda, a compensação de horário. O afastamento dependerá de prévio requerimento do interessado ao titular ou responsável pelo órgão em que se encontra lotado, e será instruído com certidão de nascimento e atestado médico comprobatório de que o filho é deficiente e está necessitando de assistência direta do servidor. A autoridade encaminhará o requerimento a médico oficial do Município, que emitirá laudo conclusivo podendo ser concedida a licença pelo prazo máximo de 6 (seis) meses, podendo ser renovada por igual período.

- A escola inclusiva do Sistema Municipal de Ensino de Pejuçara assume o compromisso de mobilizar e coordenar um planejamento de formação e acompanhamento da família dos alunos público-alvo da Educação Especial com outros setores tais como Assistência e Saúde para encaminhar processos acompanhamento que proporcionem qualidade de vida e de aprendizagem escolar;
- A escola inclusiva do Sistema Municipal de Ensino de Pejuçara assume a partir da designação de tempo de trabalho a coordenação da Rede de apoio e fiscaliza e denuncia os problemas de funcionamento desta rede.

A descrição dessa minuta, é pensada para a atuação da Educação Especial e dos profissionais da educação a partir da (re)estruturação, organização e criação das condições de trabalho para uma escola inclusiva. Juntamente da construção de rede de apoio com outros órgãos público e a participação da família no desenvolvimento do aluno com deficiência. Pensar em uma resolução que produza as diretrizes de **criação de condições de trabalho** para a escola de Ensino Fundamental inclusiva e até mesmo para a Rede Municipal de Educação de Pejuçara proporcionando condições de acesso, permanência e participação do aluno com deficiência na escola regular, num trabalho recíproco, planejado e conseqüentemente promovendo a qualidade de ensino e aprendizagem.

...PARA CONTINUAR A SEGUIR

Quando inicio essa dissertação com a apresentação através da frase “Em busca de outros começos...” foi em referência a quanto eu vim modificando a minha forma de pensar e as mudanças que fui fazendo desde a elaboração do projeto, o processo de qualificação e a escrita dessa dissertação, logo percebo que sinto a necessidade de continuar. E então, nessa busca de outros começos pude fazer essa retrospectiva de tudo àquilo que já havia experienciado nesses meus primeiros anos de formação e percebo o quanto eu saí da faculdade e ainda sou imatura para algumas situações, imatura na maneira de pensar, na falta de aprofundamento teórico e no domínio de uma leitura linear. Diante disso, percebo que o fato de ingressar no mestrado profissional mais a participação no GEPE vem colaborando para o meu amadurecimento e logo refletindo em minhas práticas profissionais.

Após esse outro começo eu me vejo num momento de continuar a seguir, e “...para continuar a seguir” que procurei nesta dissertação me deter na análise e produção das três materialidades iniciais criada a partir dos questionários respondidos pelos professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pejuçara e que através desses discursos foi possível pensar em como os professores da Educação Básica dizem da presença da professora de Educação Especial.

Nesse movimento compreendi que a atuação da professora de Educação Especial é reconhecida por ter conhecimentos específicos da área, por ter acesso a recursos instrumentais e técnicos que são colocados em operação no contexto escolar. Um profissional mediador de aprendizagem do aluno com deficiência e quem promove a inclusão desse aluno.

Diante disso, vejo os professores dizerem o quanto é essencial ter a professora de Educação Especial dentro da escola, bem como a importância que ela tem na atuação em sala de recursos como também em sala de aula regular através da possibilidade de articulações pedagógicas, mas para isso seria necessário uma (re)organização escolar, já que o que aprendi e apreendi nas respostas de meus colegas é que eles percebem as dificuldades organizacionais da gestão da escola e do sistema. Por isso a importância de ações que facilitem a conversa, troca de experiência e atuação conjunta entre professores da Educação Básica e professora

de Educação Especial. Ou seja, criar possibilidade de articulação entre horas atividades dos professores da Educação Básica e a professora de Educação Especial, um tempo para planejarem e estarem juntos em sala de aula, ou então para debater os desafios das situações enfrentada no dia a dia.

Em meio a essa análise e reflexão sobre os questionários respondidos pelos professores, percebi esse contexto diferente do que eu pensava sobre os meus colegas professores, notei que muito do que neles estão subjetivados é gestado e produzido **na e pela** escola, ou seja, uma forma institucional de agir, pensar, falar e trabalhar, relacionados a ideias, concepções e por políticas educacionais legitimadas no município. Por isso, a possibilidade de criação de uma Resolução, para que em primeiro lugar a professora de Educação Especial pertença à escola, pois os professores reivindicam e querem essa presença ativa e participativa. E com isso, modificar a cultura escolar eliminando esse binômio caracterizado na política entre os dois polos ensino regular e atendimento educacional especializado, visto que um complementa o outro.

E com base nisso, o reconhecimento da Educação Especial nessa escola regular inclusiva, eliminando a questão de inclusão *versus* exclusão, tanto do sujeito aluno público-alvo da Educação Especial, visto que muitos ainda sofrem com as práticas de inclusão. E também da angústia ou medo que o professor tem em relação à inclusão, já que muitas vezes não sabe como agir com esses alunos em situação de não aprendizagem e que não acompanham a turma. Dessa forma, ao promover momentos de conversa, escuta e trocas entre os professores da Educação Básica e professora de Educação Especial, seja possível pensar nas adaptações escolares em relação ao ajuste do meio em que está inserido para que os alunos permaneçam incluídos.

Mesmo que a inclusão escolar não dependa somente da professora de Educação Especial e nem do professor de Educação Básica, pois muitas vezes há a necessidade de redes de apoio e de demais profissionais para auxiliarem no processo de ensino aprendizagem, como também o comprometimento da família perante o aluno. Logo, o professor de ensino regular ainda se sentirá culpado pela não aquisição de conhecimentos, visto que os próprios discursos sociais simplificam os problemas de aprendizagens na escola e no professor que está desamparado nesta escola, e digo isso porque estou lá e não conseguia me dar conta dessas situações, e desses sentimentos que prevalecem na rotina dos meus colegas

professores.

Sendo assim, para mim a importância de compreender o que os professores diriam sobre a professora de Educação Especial me fez perceber o quanto eles mesmo sem um apoio institucional organizado em momentos individuais de estudo e planejamento que eu deveria estar desempenhando, os professores ainda consideram o papel da professora de Educação Especial como essencial. Diante disso, me reforço de argumentos para modificar essa cultura escolar, de que estou na escola somente para atender e atender cada vez mais alunos, assim reforço a importância de ter momentos de conversas e trocas entre professores e profissionais que trabalhem com o aluno público-alvo para criar estratégias de possibilidade de esse aluno permanecer incluído com condições de equidade e qualidade.

Além da urgência de registrarmos essa minuta, para que após a apresentação, possamos juntos, nos reunir dentro do município para (re) estruturar, organizar e criar estratégias de condições de trabalho que constarão nessa Resolução. E assim garantir, o direito de trabalharmos juntos, de pensarmos nos direitos do aluno com deficiência e na nossa própria atuação dentro da escola regular inclusiva do município de Pejuçara.

REFERÊNCIAS

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: uma educação democrática para um futuro humano. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. Coleção Educação: Experiência e Sentido.

BRASIL. IBGE. **Estatística por cidade e estado**. 2018. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/informações-por-cidade-e-estado.html?t=destaque&c=4314308>> Acesso em: 03 Dez. 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Caderno de conceitos e orientações do Censo Escolar 2019 Matrícula Inicial**. Brasília: Inep, 2019.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Portaria Normativa nº13, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>> Acesso em: 01 Jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. NOTA TÉCNICA – SEESP/GAB/Nº 11/2010. **Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares**. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>> Acesso em: 02 Jan. 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Brasília, 2009.

_____. Decreto nº7611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Brasília, 2011.

_____. Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Brasília, 2014.

_____. Lei nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. **Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Brasília, 2015.

_____. MEC. **Painel de Controle do MEC.** Escolas. Disponível em: <<http://painel.mec.gov.br/painel/detalhamentoIndicador/detalhes/escola/escscodinep/43099998>> Acesso em: 22 Jun. 2018.

BRIDI FILHO, César Augusto; BRIDI, Fabiane Romano de Souza Bridi. Sobre o aprender e suas relações: interfaces entre neurologia, psicologia e psicopedagogia. In: ROTTA, Newra Tellechea; BRIDI FILHO, César Augusto; BRIDI, Fabiane Romano de Souza (orgs.). **Neurologia e Aprendizagem: abordagem multidisciplinar.** Porto Alegre: Artmed, 2016.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas.** 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

DORNELES, Marciele Vieira. **Em cena: A constituição do professor do Atendimento Educacional Especializado.** Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

FERREIRA, Marcelo Santana. **Polissemia do conceito de instituição: diálogos entre Goffman e Foucault.** Estudos Contemporâneos da Subjetividade: 2012, Volume 2, Número 1. Disponível em: <<http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/viewFile/826/658>> Acesso em: 17 Jan. 2019.

FOUCAULT, Michel. **O Filósofo Mascarado.** Entrevista realizada em 06/04/1980. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/20118472/1142376521/name/FOUCAULT,+Michel_O+fil%C3%B3sofo+mascarado_1980.pdf> Acesso em: 14Jun. 2018.

GOFFMAN, Erving. Tradução por Maria Célia Santos Raposo. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1985.

_____. **Manicômios, Prisões e Conventos**. Tradução de Dante Moreira Leite. 1ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974. Disponível em: <<https://app.uff.br/slab/uploads/Manicomios-prisoos-e-conventos.pdf>> Acesso em: 07 Jan. 2019.

HERMES, Simone Timm. **O Atendimento Educacional Especializado como uma Tecnologia de Governo**: A Condução das Condutas Docentes na Escola Inclusiva. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

JULIA, Dominique. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas. nº 01, p. 09-44. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749/20279>> Acesso em: 15 Jul. 2019.

KLAUS, Viviane. **Desenvolvimento e Governamentalidade (Neo)liberal: da Administração à Gestão Educacional**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. Coleção: Experiência e Sentido.

LOPES, Maura Corcini. FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. 1 ed. 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. Coleção Temas & Educação.

_____. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia (orgs.). **In/exclusão: nas tramas da escola**. Canoas: Ed. ULBRA, 2007, p. 11-33.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. Coleção Educação: Experiência e Sentido.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?**. Tradução de Vanise Dresch. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 2011. 189 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

MOYSÉS, Maria Aparecida. **A institucionalização invisível: crianças que não aprendem-na-escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

PETERSEN, Maureline. **A constituição do Educador Especial: redes que tecem**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7005>> Acesso em: 15 Nov. 2018.

PEJUÇARA (município, RS). Secretária Municipal de Educação, Cultura, Turismo, Esporte e Lazer. **Escolas Municipais**. Pejuçara, 2018. Disponível em: <http://www.pejucara.rs.gov.br/secretarias/secretaria_municipal_de_educacao_culturaturismo_esporte/escolas_municipais> Acesso em: 03 Dez. 2018.

_____. Prefeitura Municipal Lei nº 1.471 de 05 de outubro de 2010. **Cria Cargos, estabelece Carga Horária, Nível e Padrão de Vencimentos no Quadro do Magistério Público Municipal e cria cargos, estabelece carga horária e Padrão de Vencimentos no Quadro de Servidores Efetivos do Município**. Disponível em: <http://www.pejucara.rs.gov.br/normas/1471_05102010_cria_cargos_estabelece_carga_horaria_nivel> Acesso em: 03 Dez. 2018.

_____. Prefeitura Municipal. Lei nº 1.827 de 02 de junho de 2015. **Aprova e Institui o Plano Municipal de Educação de Pejuçara**. Pejuçara, Junho de 2015.

_____. Prefeitura Municipal. **Lei Orgânica municipal**. Pejuçara, dezembro de 2000. Disponível em: <https://www.pejucara.rs.gov.br/normas/2000_2014-11-18_lei_organica_municipal> Acesso em: Jul. 2019

POSSA, Leandra Bôer. **Formação em Educação Especial na UFSM: estratégias e modos de constituir-se professor**. 2013. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3464>>. Acesso em: 10 Jan. 2019.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. O conceito de implicação e a pesquisa-intervenção institucionalista. In: **Revista Psicologia & Sociedade**, vol. 26. Belo Horizonte: janeiro 2014.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**

Escolar : a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 1. Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar.

ROSA, Denise Ferreira da. **Produção do sujeito deficiente no contorno das políticas de educação inclusiva e da formação de professores em educação especial.** Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

SILVEIRA, Patrícia Bortoncello. Alunos não-aprendentes. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia (orgs.). **In/exclusão:** nas tramas da escola. Canoas: Ed. ULBRA, 2007, p. 115-132.

SILVERSTEIN, Shel. Tradução por Alípio Correia de Franca Neto. **A Parte que Falta.** 1. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação.** 3. ed – 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. In: **Educação e Sociedade.** V 28, número 100- especial outubro 2007. Campinas-SP, CEDES, 947-964, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIOS ENTREGUES AOS PROFESSORES

Colegas, professores da Escola Municipal Pejuçara, venho por meio deste, convidá-los para participarem da minha pesquisa de mestrado, como vocês sabem sou Aluna do curso de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Linha de Pesquisa em Gestão Pedagógica e Contextos Educativos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS).

Ressalto a importância que vocês têm perante a elaboração da minha investigação de pesquisa, dessa forma, disponibilizo um questionário com quatro questões descritas sobre alguns pontos envolvendo o trabalho da professora de Educação Especial e sobre os contextos da Educação Especial em nossa escola. Logo, me coloco a disposição para eventuais interpretações das questões do questionário. Lembro também que não é necessário a sua identificação.

Muito Obrigada,
Larissa Ribeiro Dalla Lana

QUESTIONÁRIO ABERTO DIRIGIDO AOS PROFESSORES

1. A partir da sua experiência como professor(a) como você classificaria um aluno para ser atendido pela Educação Especial?

2. Quais dificuldades e desafios você sente no processo de ensino aprendizagem com essas crianças (que possuem dificuldades)?

3. Como você vê o papel do professor de Educação Especial, diante dessas dificuldades que você levantou?

4. A professora de Educação Especial pode fazer algo para meus alunos com dificuldades de aprendizagem, você prefere que ele faça no Atendimento Educacional Especializado ou juntos em sala de aula?

APÊNDICE 2 – TABELA COMPLETA DOS FRAGMENTOS DESTACADOS DOS QUESTIONÁRIOS

Prof	A partir da sua experiência como professor (a) como você classificaria um aluno para ser atendido pela educação especial?	Quais dificuldades e desafios você sente no processo de ensino aprendizagem com essas crianças (que possuem dificuldades)?	Como você vê o papel do professor de Educação Especial, diante dessas dificuldades que você levantou?	A professora de Educação Especial pode fazer algo para meus alunos com dificuldades de aprendizagem, você prefere que ele faça no AEE ou juntos em sala de aula?
Prof. 1	"[...] quando os sinais demonstrados são aparentes ou óbvios. Nestes casos, acho que seria válido o encaminhamento."	"Desafios de toda espécie. Interpretação, compreensão e leitura/tradução."	"Como a única fonte de informação no ambiente escolar, a esse respeito."	"De qualquer modo, desde que o aluno se sinta a vontade, ou de modo que esse processo contribua para sanar eventuais problemas."
Prof. 2	"Aquele aluno que não consegue se concentrar, agitado, agressivo, que tem dificuldade em se expressar, que age de modo diferente dos demais..."	"Insegurança; medo de errar, de não saber como "lidar"; muitas vezes falta de amparo por parte da direção."	"O educador especial está preparado para atender e nos ajudar no processo de aprendizagem desses alunos, nos orientando, ajudando nas dúvidas e dificuldades. É como um apoio."	"Na dificuldade de aprendizagem pode continuar no AEE."
Prof. 3	"Depois que o professor identificar as dificuldades e encaminhar para a equipe pedagógica e juntos acharem que realmente necessite de um atendimento especializado, passa-se para a educadora especial."	"Que eles precisam de mais atenção, concentração, e atendimento individualizado, materiais concretos e específicos para as suas dificuldades."	"Muito importante, porque tem outro olhar diante das dificuldades por ter se especializado em educação especial e possui uma sala de recursos que não temos em sala de aula, além do atendimento ser individualizado."	"As duas formas. Algumas vezes integrado e outras vezes individualizados."
Prof. 4	"Seria um aluno com laudo, que não conseguisse entender/compreender o conteúdo mesmo sendo dados de várias formas, que viesse de outras séries com os mesmos problemas,"	"Acompanhar a turma; diferenciação de nível de aprendizagem; como fazer o entendimento e compreensão desse público pela matéria; falta de estímulo e vontade; como planejar uma aula diferenciada e que o aluno não se sinta excluído."	"O papel do educador especial é dar suporte ao professor titular, produzindo material, dando ideias, métodos de ensino, entrando em sala de aula, retirando o aluno para o atendimento e ajudando na conversa com a família e encaminhamentos."	"Prefiro que trabalhamos juntos em harmonia, pode ser no AEE e também em sala de aula, pois um vai complementar o outro, para o interesse maior que é o desenvolvimento do aluno."
Prof. 5	"Um aluno que não sabe ler nem escrever; que não se concentra; com dificuldades de comunicação e organização; que apresenta problemas de coordenação motora; que não sabe lidar com autoridade, respeito e limites."	"Atender junto com a turma, já que esse aluno precisa de constante auxílio do professor."	"O educador especial tem papel fundamental para essas crianças já que o Educador Especial pode encaminhar e propor atividades específicas para cada aluno em questão."	"Alunos com grandes dificuldades precisam de atendimento no AEE. Alunos com pequenas dificuldades podem permanecer juntos na sala de aula e serem acompanhados pela Educadora Especial mensalmente."
Prof. 6	"[...] aquele que apresenta algum tipo de impedimento de natureza física, intelectual, com transtornos e alterações globais de	"[...] a maior dificuldade e consequentemente desafio é "administrar" os diferentes níveis de aprendizagem em uma mesma turma,	"[...] é de observar com base na realidade do aluno, tentar identificar problemas e criar possibilidades adequadas para superação das	"[...] o educador especial pode auxiliar muito no desenvolvimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem, levando em conta a agitação da turma,

Prof	A partir da sua experiência como professor (a) como você classificaria um aluno para ser atendido pela educação especial?	Quais dificuldades e desafios você sente no processo de ensino aprendizagem com essas crianças (que possuem dificuldades)?	Como você vê o papel do professor de Educação Especial, diante dessas dificuldades que você levantou?	A professora de Educação Especial pode fazer algo para meus alunos com dificuldades de aprendizagem, você prefere que ele faça no AEE ou juntos em sala de aula?
	desenvolvimento.”	ficando difícil dar a atenção (tempo) que o aluno precisa.”	dificuldades, vem de encontro ao objetivo comum da escola, como um apoio de máxima importância na formação do aluno.”	o fato de se distraírem com facilidade e até o próprio aluno em atendimento pode não render o esperado, eu acho melhor que aconteça no AEE.”
Prof. 7	“Que demonstra dificuldade de aprendizagem, de relacionar-se em seu ambiente, de interagir e participar das atividades propostas.”	“Demora no diagnóstico; falta de atenção e acompanhamento familiar – descomprometimento; Descomprometimento de certos profissionais (principalmente área da saúde e social).”	“O educador especial é sujeito do processo pois ele na maioria das vezes possui uma carga horária reduzida para o número de alunos que são encaminhados dificultando assim o retorno do professor e família.”	“[...] o trabalho do educador especial é muito importante, pois nos auxilia no trabalho e no diagnóstico de alunos com dificuldade [...] em alguns casos o acompanhamentos em sala de aula teríamos um resultado melhor.”
Prof. 8	“Todo aluno que possui alguma dificuldade e/ou limitação física ou psicológica.”	“O desafio é fazer com que esse aluno acompanhe a turma. A dificuldade está em saber que por suas limitações não acompanhará a turma em que está inserido, lembrando que nós professores não possuímos formação específica para trabalhar com esses alunos.”	“[...] esse profissional está preparado para trabalhar com esses alunos, possui um conhecimento mais específico e voltado a eles. “	“Sim pode, e seria interessante com a turma toda em sala de aula.”
Prof. 9	“Um aluno inquieto, sem parada; Aluno que não escuta quando chamamos a atenção dele não responde; Crianças com deficiência mental; Crianças com muita dificuldade de aprendizagem (aprende hoje e amanhã já não sabe mais).”	“Falta de concentração; Não aprendizagem.”	“Especialista que irá ajudar o professor, sugerindo como conduzir as atividades, como cobrar a resposta, resultado destes alunos.”	“Um trabalho equilibrado (no AEE e também em sala de aula).”
Prof. 10	“[...] todo aluno que apresenta sérias dificuldades de aprendizagem, já tenha indícios suficientes para que receba uma atenção especial e averiguação de sua saúde plena para ser encaminhado ao atendimento especial.”	“Principalmente o fato de apresentarem um histórico familiar mais complicado. Porque se sentissem segurança em suas vidas, em todos os aspectos, estariam mais dispostos e abertos para os desafios da aprendizagem. Pelo fato de terem problemas em casa, agrava mais ainda.”	“Fundamental! Essencial!; Tem que ser muito bem trabalhado isso; Omissão só aumenta os problemas.”	“Depende do caso. Mas ainda acredito que no AEE eles se sentem mais seguros e protegidos para apresentar seus sentimentos. Com os colegas na maioria das vezes eles se travam. Um atendimento especializado deve ser feito individualmente, eu acredito.”

Prof	A partir da sua experiência como professor (a) como você classificaria um aluno para ser atendido pela educação especial?	Quais dificuldades e desafios você sente no processo de ensino aprendizagem com essas crianças (que possuem dificuldades)?	Como você vê o papel do professor de Educação Especial, diante dessas dificuldades que você levantou?	A professora de Educação Especial pode fazer algo para meus alunos com dificuldades de aprendizagem, você prefere que ele faça no AEE ou juntos em sala de aula?
Prof. 11	“O aluno que nunca compreende o que é para fazer; que não consegue respeitar limite da linha para pintar (isso já num 8º ano); que tem traços de desenho infantil, totalmente sem coordenação motora; que tem dificuldades de se relacionar e explode por qualquer motivo bobo. Pensando bem esses comportamentos deveriam ser para ir na psicóloga e não no AEE.”	“É fazer com que esta criança entenda que aquilo que é dado é importante, e que ela consiga desenvolver o mesmo que os demais (mesmo que dentro de seus limites). Começar e terminar.”	“[...] Ter um atendimento individualizado, bem acompanhado, vai ajudar a criança a entender o que lhe foi proposto e sentir maior confiança em sua própria capacidade.”	“Em alguns momentos em sala de aula, outros no particular, dependendo do grau de dificuldades da atividade.”
Prof. 12	“[...] primeiro seriam os alunos com deficiência comprovados, depois se tiver tempo e demanda poderia ajudar os professores com aqueles alunos com dificuldades de aprendizagem.”	“Integrar eles na sala de aula; Fazer com que os colegas os aceitem (pois no início é difícil); Fazer atividades diferenciadas com esses alunos e ao mesmo tempo trabalhar com os demais (sinto que as vezes vira um caso de exclusão e não inclusão na sala).”	“[...] o educador especial seria um elo de ligação com o professor sugerindo como trabalhar com esses alunos depois das observações e atendimentos com eles. Uma ajuda a mais na aprendizagem desses alunos e no seu desenvolvimento.”	“Pode fazer no AEE e também em sala de aula. Gostaria que me falasse o que vê e observa de meus alunos para que juntas encontrássemos uma maneira de ajudá-los no seu crescimento escolar.”
Prof. 13	“O aluno que possui alguma deficiência mental, física ou dificuldade de aprendizagem (Por motivos psicológicos ou psiquiátricos).”	“A frustração pelo fato de não aprenderem ou não entenderem a nossa linguagem.”	“Eu gostaria(sonho) que você (educadora especial) resolvesse todos os nossos problemas! Utopia”.	“Para mim é importante, teria que testar para ver o que renderia mais, se em sala de aula ou no AEE.”

Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

APÊNDICE 3 – TABELA COMPLETA DAS POLÍTICAS ANÁLISADAS EM BUSCA DESSA CARCTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO SUBSTITUTIVA E COMPLEMENTAR/SUPLEMENTAR AO ENSINO REGULAR.

Lei	Substitutiva	Complementar
Constituição 1988	---	<ul style="list-style-type: none"> • Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; • Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
LDB 9394/96	---	<ul style="list-style-type: none"> • Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; • Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). • Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função

Lei	Substitutiva	Complementar
		das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.
CNE/CBE 2/2001	<ul style="list-style-type: none"> • Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. • Art. 9º As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos. § 2º A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno e das condições para o atendimento inclusivo, a equipe pedagógica da escola e a família devem decidir conjuntamente, com base em avaliação pedagógica, quanto ao seu retorno à classe comum. Art. 10. Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social. § 3º A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno, a equipe pedagógica da escola especial e a família devem 	<ul style="list-style-type: none"> • Art 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. • Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. CNE/CBE 2001 • Art. 7º O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.

Lei	Substitutiva	Complementar
	<p>decidir conjuntamente quanto à transferência do aluno para escola da rede regular de ensino, com base em avaliação pedagógica e na indicação, por parte do setor responsável pela educação especial do sistema de ensino, de escolas regulares em condição de realizar seu atendimento educacional.</p>	
<p>PNE 2001</p>	<ul style="list-style-type: none"> 4. Nos primeiros cinco anos de vigência deste plano, redimensionar conforme as necessidades da clientela, incrementando, se necessário, as classes especiais, salas de recursos e outras alternativas pedagógicas recomendadas, de forma a favorecer e apoiar a integração dos educandos com necessidades especiais em classes comuns, fornecendo-lhes o apoio adicional de que precisam. 	<p>---</p>
<p>Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> Por muito tempo perdurou o entendimento de que a educação especial organizada de forma paralela à educação comum seria mais apropriada para a aprendizagem dos alunos que apresentavam deficiência, problemas de saúde, ou qualquer inadequação com relação à estrutura organizada pelos sistemas de ensino. 	<ul style="list-style-type: none"> A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas

Lei	Substitutiva	Complementar
		<p>realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização.</p> <ul style="list-style-type: none"> [...] o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional.
CNE/CEB 4/2009	---	<ul style="list-style-type: none"> Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização: II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
DECRETO Nº 7.611/2011	---	<ul style="list-style-type: none"> Art. 1 O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes: VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; Art. 3 São objetivos do atendimento educacional especializado: I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
PNE 2014	---	<ul style="list-style-type: none"> 4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas

Lei	Substitutiva	Complementar
		<p>complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;</p> <ul style="list-style-type: none"> • 4.8) garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;
<p>LEI Nº 13.146/2015</p>	<p>---</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: <ul style="list-style-type: none"> I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

ANEXOS

ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
Prefeitura Municipal de Pejuçara

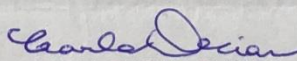
SMEC – Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo, Esporte e Lazer.

Pejuçara, 16 de maio de 2018.

AUTORIZAÇÃO

Eu, CARLA REGINA DECIAN, Secretária Municipal de Educação, Cultura, Turismo, Esporte e Lazer, autorizo a Educadora Especial e acadêmica do Curso de Pós-graduação - nível Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional, LARISSA RIBEIRO DALLA LANA, a realizar diagnóstico e formação continuada com o grupo de professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pejuçara, tendo como temática a identificação do Papel do Educador Especial. Tal formação se constituirá na contribuição da pesquisa para esta Secretaria.

Ressalta-se o compromisso da acadêmica para que não tenha nenhuma forma de identificação dos profissionais envolvidos.


CARLA REGINA DECIAN

SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA, TURISMO, ESPORTE E LAZER

Carla Regina Decian
Secretária Municipal de Educação,
Cultura, Turismo, Esportes e Lazer
Prefeitura Municipal de Pejuçara
Portaria nº 10987

