

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E PROCESSOS DE AVALIAÇÃO: O QUE DIZEM AS NARRATIVAS DOS PROFESSORES?

SPECIALIZED EDUCATION SERVICE AND EVALUATION PROCESSES: WHAT DO TEACHERS' NARRATIVES SAY?

Denise Meyrelles de Jesus
Alexandro Braga Vieira
Ana Marta Bianchi de Aguiar
Camila Helena Rodrigues
Universidade Federal do Espírito Santo

Resumo

Este estudo constitui parte integrante da pesquisa Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP): Estudo em Rede Nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais das Escolas Comuns que objetiva a avaliação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais implantado pelo MEC em 2005. O Observatório foi realizado em vários estados brasileiros – dentre eles, o Espírito Santo (ES). No contexto capixaba, teve-se como metodologia de trabalho a realização de encontros formativos/investigativos envolvendo profissionais que atuam na modalidade de Educação Especial para discussões relativas à oferta do Atendimento Educacional Especializado. Os encontros oportunizaram aos professores que narrassem as possibilidades e os desafios existentes na formação docente, na avaliação dos estudantes e na oferta do Atendimento Educacional Especializado no contexto da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. O presente artigo busca focalizar, assim, as articulações entre tal atendimento e os processos de avaliação, no tocante à apropriação do conhecimento pelos estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Para tanto, dialoga-se com os aportes teóricos sobre o direito à Educação, como os pensamentos de Carlos Roberto Jamil Cury, de Boaventura de Sousa Santos e de pesquisadores da modalidade Educação Especial. Os resultados apontam que a avaliação influencia na sistematização do planejamento dos trabalhos pedagógicos executados nas salas de aula comum e nas Salas de Recursos Multifuncionais, na articulação do currículo escolar com os percursos de aprendizagem dos alunos e na maneira como os professores

subjetivam os estudantes e os acompanham. O estudo indica que, por meio da avaliação, se delineiam diferentes estratégias e propostas de intervenção.

Palavras-chave: Educação Especial. Avaliação. Atendimento Educacional Especializado.

Abstract

This paper is part of the research study *ONEESP* (Portuguese acronym for *National Observatory of Special Education*): *Brazilian Network Study on Multifunctional Resource Classroom in Regular Schools, and it aims at assessing the Multifunctional Classroom Program implemented by the Brazilian Ministry of Education (MEC) since 2005.* The study was carried out in several Brazilian states, including the State of Espírito Santo. In the Espírito Santo setting, the study adopted formative/ investigative meetings with special education professionals who work in the Specialized Education Service. The meetings created opportunities for teachers to narrate the existing possibilities and challenges in teacher education, in student evaluation, and in the offer of Specialized Education Service from an inclusive special education perspective. This article aims at focusing on the relationships between Specialized Education Service and the evaluation process regarding learning by students with disabilities, with pervasive developmental disorders, as well as high-potential or gifted students. It is grounded on several theoretical frameworks such as the right to education, by Cury; the question of knowledge, based on Boaventura de Sousa Santos, as well as studies by special education authors. The results show that evaluation influences systematization of pedagogical planning of task performed in regular and multifunctional classrooms; the interaction between curriculum and students' learning path; and students' subjectivation and follow-up by teachers. Through evaluation, different intervention and strategies and proposal can be outlined.

Keywords: Special Education. Evaluation. Specialized Education Service.

Introdução

As discussões recentes sobre os processos de democratização da escola pública nos impulsionam a pensar que vivemos tempos de grandes mudanças, tanto nas estruturas dos sistemas de ensino quanto nas práticas escolares. Esse processo pauta-se na luta por uma certa igualdade de oportunidades, colocando o acesso à escola como um dos seus principais trunfos.

No Brasil, sabemos de grandes esforços e mudanças para que a escola seja um lugar para todos os estudantes. No entanto, o direito à Educação ainda não se colocou dessa forma (CURY, 2008). Dentre esses “todos”, cuja escolarização ainda se apresenta fortemente marcada por desigualdades escolares, estão os alunos que, no contexto educacional brasileiro, são público-alvo da Educação Especial, ou seja, estudantes com deficiências, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

A literatura recente sinaliza que precisamos colocar em análise os processos de escolarização para tal público, pois, muitas vezes, eles são atravessados por elementos produtores de desigualdade e de exclusão dentro da própria escola. Boaventura de Sousa Santos (2006) nos ajuda a entender que tais práticas são sustentadas por um pensamento denominado abissal, que constitui realidades visíveis e invisíveis. O universo “deste lado da linha” (o visível) agrega a realidade que esse pensamento dá conta de explicar, enquanto o “outro lado da linha” (o invisível) traz as realidades por ele descartadas. Neste, convivem a miséria, as culturas religiosas não legitimadas, as orientações sexuais marginalizadas, as relações de gênero, as crenças, os sujeitos não habilitados a aprender, os idosos e os que estão fora da “mídia e da moda”. De acordo com Santos (2007), o “pensamento abissal” sustenta o sistema de desigualdade e o de exclusão, influenciando, assim, nas relações estabelecidas pelas pessoas no contexto social, a partir da constituição de um padrão de sujeito. Àqueles que se aproximam desse padrão, ampliam-se as possibilidades de usufruto de determinados bens culturais e econômicos, enquanto para os que dele se afastam, resta-lhes a convivência com os sistemas de desigualdade e de exclusão.

O sistema de desigualdade centra-se no pressuposto da pertença, ou seja, leva a pessoa a acreditar que ela faz parte da sociedade, mesmo convivendo, diariamente, com várias situações assimétricas em relação a muitos bens sociais. Tal processo se manifesta na desigualdade de acesso à apropriação e à produção do

conhecimento, à inserção no mundo do trabalho e ao usufruto do lazer, da saúde, da educação e de determinadas culturas influenciando, assim, na valorização da cultura do sujeito considerado diferente. Isso desperta, nas pessoas afetadas, a ideia de certa conformidade e de impossibilidade de alteração em seu quadro de vida.

No sistema de desigualdade, a pertença dá-se pela integração subordinada, enquanto que no sistema de exclusão a pertença dá-se pela exclusão. A desigualdade implica um sistema hierárquico de integração social. Quem está embaixo, está dentro, e sua presença é indispensável (SANTOS, 2006, p. 280).

O sistema de exclusão, por outro lado, pauta-se nos pressupostos da não pertença. Esse sistema projeta a ideia de que tudo o que não é produtivo dentro de determinados padrões sociais precisa ser considerado estéril e inexistente, e ser, portanto, descartado. Nesse contexto, a exclusão se consolida pela negação da pessoa como sujeito válido e de direito, afastando o Estado do compromisso ético e político de garantir a ela condições para viver com dignidade e como cidadão.

[...] a exclusão assenta num sistema igualmente hierárquico, mas dominado pelo princípio da segregação: pertence-se pela forma como se é excluído. Quem está embaixo, está fora [...]. Se a desigualdade é um fenômeno sócio-econômico, a exclusão é, sobretudo, um fenômeno cultural e social, um fenômeno de civilização. Trata-se de um processo histórico através do qual uma cultura, por via de um discurso de verdade, cria o interdito e o rejeita [...]. A desqualificação como inferior, louco, criminoso ou pervertido consolida a exclusão e é a perigosidade pessoal que justifica a exclusão (SANTOS, 2006, p. 280-281).

As discussões produzidas por Santos (2006) nos levam a pensar no processo de escolarização de estudantes com deficiência,

transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Eles estão na escola, mas estão nela incluídos? Podemos dizer que realmente são alunos dela? Essas perguntas ainda ecoam no espaço público escolar. No Brasil, encontramos iniciativas voltadas para a matrícula desses estudantes nas escolas de ensino comum, bem como para a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), ou seja, atendimentos mais específicos, realizados no contraturno de matrícula do ensino regular, de maneira individual ou coletiva, visando atender determinadas especificidades de aprendizagem.

Perguntas como as mencionadas nos fazem perceber que muitos desafios ainda precisam ser superados para que a Educação seja garantida como um direito público e subjetivo para essa população de estudantes. Dentre eles, destaca-se a composição de currículos escolares que possibilitem a apropriação de “conhecimentos prudentes para uma vida decente” (SANTOS, 1996), tanto no trabalho pedagógico da sala de aula comum quanto nos momentos de Atendimento Educacional Especializado, pois, segundo Santos (1996), um “conhecimento prudente para uma vida decente” é aquele que busca traduzir os saberes e as produções humanas em favor de uma vida com melhor qualidade para todos. Corroborando esse pensamento, Carlos Roberto Jamil Cury (2008) afirma que tal conhecimento abre novas possibilidades de participação social e desnaturaliza o fato de muitas pessoas sobreviverem em condições precárias de existência. É, portanto, um conhecimento que assume a Educação como uma possibilidade de desenvolvimento humano e como um direito social, público e subjetivo.

O acesso universal à educação escolar é um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução, de se reconhecer como capaz de opções. É também um lugar do convívio. Ela é uma forma de socialização institucional voltada para a superação do egocentrismo pela aquisição do

respeito mútuo e da reciprocidade. O amadurecimento da cidadania só se dá quando a pessoa se vê confrontada por situações onde o respeito de seus direitos se põe perante o respeito pelo direito dos outros. Ali também é lugar de expressão de emoções e constituição de conhecimentos, valores e competências tanto para todas as crianças, adolescentes, como para todos os jovens e adultos. O direito à educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento da cidadania e uma chave de crescente estima de si (CURY, 2014, p. 10).

Essa perspectiva de conhecimento convoca as escolas a se repensarem, de modo a reconhecer que a diversidade/diferença humana potencializa os processos de ensino-aprendizagem, pois concebe a relação com o outro como peça fundamental do processo de apropriação do conhecimento. O respeito à diferença, a tolerância, a possibilidade de trocas, a cooperação mútua e a apropriação do conhecimento se tornam mais possíveis nas relações que valorizam a diversidade humana, cabendo à escola, cotidianamente, se perguntar que ações precisam ser implementadas para a garantia do direito à Educação para todos:

[...] o que é necessário que o conjunto dos cidadãos conheça para viver em comunidade? Que linguagens se deve falar? Que ferramentas é preciso dominar? Que conhecimentos históricos, artísticos, científicos é necessário compartilhar? E como equilibrar os saberes [...]? Como desenvolver aquilo que reforça um sentimento necessário de pertencimento com aquilo que favorece uma abertura igualmente necessária, prefigurando solidariedades mais amplas? Eis as questões a que se deve responder para definir esse “corpo de saberes” cuja aquisição deve ser assegurada pelo Estado ao longo da “escolaridade obrigatória” e em relação ao qual ele imporá à sua Escola uma exigência de exaustividade (MEIRIEU, 2002, p. 39-40).

Essas discussões nos levam a problematizar a ideia de que para garantir a escolarização para alunos com deficiência, com

transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação faz-se necessário que tenhamos outras preocupações para além da matrícula e do envolvimento no aparato legal do Atendimento Educacional Especializado. Assim, objetivando avaliar as contribuições de tal atendimento na escolarização desses estudantes, foi constituído um estudo em âmbito nacional denominado Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP): Estudo em Rede Nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais das Escolas Comuns, cuja meta é problematizar o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, implantado pelo MEC em 2005. Esse estudo vem sendo realizado em vários estados brasileiros – dentre eles, o Espírito Santo (ES) –, e envolve vários professores que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Esses profissionais se reúnem, periodicamente, para a discussão das seguintes temáticas: a) a formação continuada dos professores; b) a avaliação dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; e c) o funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais.

No Espírito Santo, foram realizados onze encontros de formação, abrangendo dez redes municipais de ensino, cinco delas localizadas na região metropolitana (Vitória, Serra, Vila Velha, Cariacica e Guarapari) e as demais no norte do estado (Nova Venécia, São Mateus, Linhares Sooretama e Rio Bananal), e envolvendo 139 professores de Educação Especial que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais. Na região metropolitana, o estudo se desenvolveu de março a dezembro de 2012 e, na região norte, de dezembro de 2011 a dezembro de 2012. Portanto, este estudo se organizou por meio de grupos focais: os encontros realizados na região metropolitana aconteceram no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), enquanto os da região norte foram realizados no Centro Universitário do Norte do Espírito Santo (CEUNES) e, em alguns momentos, nas sedes das Secretarias Municipais de Educação.

Nesse recorte, optamos por analisar a articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e os processos de avaliação, dialogando, para tanto, com as narrativas dos professores. Consideramos, para isso, as ideias de Mikhail Bakhtin (2003), para o qual as narrativas são produções sociais que se constituem por várias vozes, o que pressupõe um dialogismo:

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

O autor, em vários de seus estudos, explicita também que o discurso é uma produção de sentidos entre interlocutores.

Atendimento Educacional Especializado e avaliação: implicações no planejamento das ações pedagógicas

Neste item, buscamos, através de narrativas dos professores, trabalhar a articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e os processos avaliativos. Nossa hipótese é que há importantes implicações dessa articulação com o planejamento das ações pedagógicas. Em relação ao planejamento para o Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais, ou à avaliação e planejamento da ação pedagógica entre a sala de recursos multifuncionais e a sala de aula comum, os dados revelam uma certa constância quanto às ações iniciais do professor especializado nos diferentes municípios em estudo.

Uma tensão que se desenha na oferta do Atendimento Educacional Especializado parece ser a constituição de uma certa “dependência” para com os diagnósticos. Na maioria dos municípios investigados, a ausência de laudo médico parece ser perturbadora

do processo de início do Atendimento Educacional Especializado, embora aconteça com muita frequência. Os professores especializados, muitas vezes, lançam mão de suas experiências, atuando, eles mesmos, como avaliadores iniciais: “Se ele já tiver laudo, a gente vai direto ao laudo, e, se não tiver, a gente avalia: observa, vê a escrita, a questão do raciocínio, olha as questões básicas de desenvolvimento [...] para pensar o PEI [Plano Educacional Individualizado]” (informação verbal).

Fica evidente que, de alguma forma, esse aluno passa por um processo de “diagnóstico”, ou seja, o Atendimento Educacional Especializado se dá a partir de uma avaliação de identificação. Isso também foi constatado por Fabiane Romano de Souza Bridi (2011), no Rio Grande do Sul, e por Francielle Sesana Zuqui (2013) em São Mateus (ES).

[...] consideramos ser necessária uma aproximação dos professores da sala de aula regular com outros sentidos da avaliação, que oportunize a todos os alunos vivenciar uma forma criativa de participar em uma avaliação, para que assim eles também entendam que existem maneiras diferentes e criativas de participar. No entanto, entendemos a dificuldade dos professores em planejar tais atividades diferenciadas, já que muitos nunca vivenciaram essa experiência em sua trajetória enquanto educador (ZUQUI, 2013, p. 113).

Em outros estados brasileiros, os estudos do ONEESP também evidenciam essa mesma realidade, ou seja, o aluno passa por um processo de “diagnóstico inicial” para o professor possa elaborar o Plano Educacional Especializado (PEE) e o trabalho pedagógico que será realizado nos momentos de Atendimento Educacional Especializado (ARAÚJO; MARTINS; SILVA, 2014; MIRANDA et al, 2014; MOREIRA, 2014).

Feita a avaliação de identificação, uma primeira ação do professor especializado parece ser sistematizar o Plano Educacional

Individualizado (PEI), conforme também sinaliza Zuqui (2013) em seu estudo de mestrado. Esse plano toma vários elementos impulsionadores para a sua elaboração, fazendo com que o planejamento do PEI ganhe vieses diferenciados a partir da percepção dos profissionais, considerando-se a condição do aluno e as diferentes concepções de Atendimento Educacional Especializado: “eu faço a partir do estudo do caso. Na área de DV, temos que destacar a estimulação precoce. Utilizaremos o Braille? Ele requer de mim atendimento todos os dias para alfabetizar? (informação verbal)”; “Eu tenho um autista e como esse aluno é instável! Talvez, com ele, seja socialização mesmo. Trabalho para que ele fique na sala” (informação verbal); “Com os de altas habilidades, deixamos vários recursos na sala e o aluno livre para utilizá-los. Com isso, observamos os alunos e vamos avaliando os interesses e direcionando o planejamento” (informação verbal); “Os com deficiência intelectual [...] são as crianças com defasagem na leitura, escrita e interpretação... Meu foco acaba sendo esse” (informação verbal).

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

Algumas narrativas trazem indicações de que o PEI ou PDI (e outras variações que o termo recebe) fica armazenado em

diferentes espaços na escola, havendo casos em que ele se encontra na sala de recursos multifuncionais, em que constitui um prontuário ou em que fica arquivado na pasta de matrícula do estudante. Alguns docentes dizem que os professores de sala de aula regular, muitas vezes, não recorrem a esses instrumentos para conhecer o que é trabalhado com o estudante, na sala de recursos multifuncionais. Na maioria dos municípios estudados, há um modelo específico orientador do Plano Educacional Especializado, receba ou não, oficialmente, essa nomenclatura.

Para a elaboração do PEE, os professores narram que se apóiam em várias possibilidades. Assim, aquilo que comporá esse documento norteador para a oferta do Atendimento Educacional Especializado, ganha nuances diferentes, de acordo com diferentes municípios e com diferentes profissionais no mesmo município, o que nos impossibilita afirmar que há um certo direcionamento. Conforme analisado em outros estudos sobre a Educação Especial no Espírito Santo, podemos dizer que há uma abordagem múltipla (JESUS; MILANESI; VIEIRA, 2009), situação que ainda influencia no que será ensinado aos alunos, em como seus processos de aprendizagem serão mediados e em como os estudantes serão avaliados, tanto no horário de aula regular quanto no Atendimento Educacional Especializado.

Como podemos ver, não dispomos de uma única política de atendimento no Espírito Santo. O Estado é um mosaico, com diferentes formas de atendimento. Às vezes, no mesmo município, essas diferentes ações se coadunam. A organização dos municípios e SREs [Superintendências Regionais de Educação] e a disponibilidade de serviços e profissionais sinalizam para um momento híbrido, no que tange à perspectiva teórica dominante. Se, por um lado, essa realidade aponta para um eixo educacional, por outro, apóia-se, também, em uma perspectiva clínica (JESUS, 2008), conforme nos relatam os profissionais envolvidos no estudo, ao

sinalizar que outra forma de atendimento são os serviços prestados por instituições especializadas que ora se configuram como a única política de atendimento (principalmente para os alunos com maiores comprometimentos) e divide os atendimentos com a escola de ensino comum (JESUS; MILANESI; VIEIRA, 2009, p. 9-10).

Muitas vezes, os olhares dos profissionais do Centro de Atendimento Educacional Especializado, responsáveis pela avaliação inicial do estudante, sinalizam/influenciam na sistematização do Plano Educacional Especializado e no que será trabalhado pelo professor de Educação Especial no Atendimento Educacional Especializado. Cumpre destacar que, em geral, não há indicação de como essas intervenções complementam ou suplementam o currículo da etapa da Educação Básica em que o estudante se encontra inserido. Tanto Zuqui (2013) quanto Alice Pilon do Nascimento (2013) encontraram, em seus estudos, tal evidência no norte do Espírito Santo:

Vale destacar que, ao realizarmos a pesquisa, percebemos que a linha tênue em relação à Educação Especial, no município de Nova Venécia, não se caracteriza entre as SRMs [Salas de Recursos Multifuncionais] e a sala de aula comum, como muitas pesquisas vêm apontando, mas sim entre os profissionais da própria sala de aula, os professores regentes e os em bidocência. Acreditamos que a investida na contratação do profissional que atua no contraturno não perpassa somente uma questão de formações específicas, mas sim de formação em Educação e, sem dúvida, na formação humana (NASCIMENTO, 2013, p. 198).

De acordo com as narrativas dos professores, dentre as possibilidades utilizadas pela escola para a sistematização das ações pedagógicas do atendimento educacional especializado e, consequentemente do Plano Educacional Especializado, o olhar avaliativo da escola sobre o aluno também vem sendo utilizado como um

dispositivo. Esse movimento leva o professor a trabalhar a partir das dificuldades/necessidades dos estudantes. O professor chega a essas considerações a partir de suas observações, do currículo (que muitas vezes se constitui sem espaço para o diálogo dos processos de ensino-aprendizagem dos alunos), das ações metodológicas que o professor usualmente utiliza para ensinar e do que considera relevante trabalhar com o estudante para ele se desenvolver na escola. Nesse movimento, não há menção de como essas questões se relacionam com os conteúdos trabalhados em sala de aula comum: “Quem traça o que vai ser ensinado é o professor do AEE. O que vai ser ensinado é de acordo com a especificidade de cada aluno. Essa necessidade/possibilidade também é feita pelo professor da sala de AEE” (informação verbal); “Como vai ser ensinado? É a partir daquilo que eu vejo que ele tem condições de fazer” (informação verbal).

Assim, o que se trabalha com o aluno, tanto no horário de Atendimento Educacional Especializado quanto no de sala de aula regular, é influenciado, muitas vezes, pelas queixas dos professores desta. Há narrativas que apontam para a organização do PEI a partir do que o professor de sala de aula sinaliza como necessidade específica de aprendizagem do aluno. Esse profissional indica o que o aluno vem encontrando dificuldade em assimilar, algumas bases que precisariam ser constituídas e alguns conhecimentos que julga específicos para esse sujeito.

Nesse contexto, parece evidente, em vários casos, que o planejamento e o que é ensinado ao aluno são ações assumidas exclusivamente pelo professor da sala de recursos multifuncionais. É ele quem traça os objetivos, os conteúdos a serem trabalhados, as mediações, o tempo e os recursos, sem a colaboração dos demais profissionais responsáveis pela aprendizagem do estudante. Fica evidente, assim que não há um diálogo que aproxime os diferentes profissionais, nem uma análise dos percursos dos alunos.

O estudo de Bridi (2011) e de Alexandro Braga Vieira (2012), assim como este, encontram uma mesma forma de pensar o PEI para a oferta do Atendimento Educacional Especializado. Segundo Vieira (2012), uma situação que atravessa a relação com os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, no currículo escolar e no atendimento educacional especializado, e que, conseqüentemente, fundamenta a ideia de que o professor de Educação Especial é o único responsável pela aprendizagem desses estudantes, é forma como a escola lê esses sujeitos. Quando o aluno se aproxima da perspectiva de aluno valorizado pela escola, esta acredita que é possível, de alguma maneira, envolvê-lo em uma determinada situação de aprendizagem. No entanto, quando o estudante apresenta algum tipo de deficiência por ela considerada significativa, dele se afastam as possibilidades de apropriação do conhecimento. Nesse contexto, o professor de Educação Especial fica encarregado de, solitariamente, trabalhá-lo, já que os demais professores não se vêem capacitados e capazes de mediar suas aprendizagens. O autor acrescenta que, nesse contexto, muitas vezes, em nome da diferença, é negado o acesso aos conhecimentos trabalhados no contexto da sala de aula comum. Em contrapartida, em nome da igualdade, intervenções coletivas são sistematizadas, esquecendo-se de particularidades que fazem parte da constituição humana dos estudantes. Dessa forma, o próprio pensar docente precisa ser analisado, pois cabe aos professores criarem táticas e estratégias para romper com os próprios (pré)conceitos que se colocam sobre os alunos, para que pensamentos e ações mais positivos sejam constituídos em relação ao aluno com deficiência e à escolarização deles na escola de ensino comum (VIEIRA, 2012).

Se, em alguns espaços escolares, as dificuldades/necessidades dos alunos são promotoras do processo de exclusão, em outros, há tentativas e iniciativas para adotar o currículo como eixo condu-

tor para pensar o Atendimento Educacional Especializado como complementar ou suplementar. Os professores buscam, nesse caso, sistematizar experiências de aprendizagem nas Salas de Recursos Multifuncionais de forma mais articulada com o que se desenrola na sala de aula comum. Estes excertos ilustram essa noção: “Quem traça o que vai ser trabalhado com o aluno é o professor de Educação Especial baseado no currículo da escola” (informação verbal); “Quem traça somos nós, professores da sala de recursos, com o professor da sala de aula regular, nessa questão de colaboração mesmo, de trabalho colaborativo” (informação verbal). Para tanto, alguns professores revelam levar a discussão do Atendimento Educacional Especializado a seus colegas de sala de aula comum. Há uma certa compreensão da necessidade de envolver os demais professores, como podemos perceber na narrativa de uma professora: “[...] Quem traça o planejamento é o professor do AEE, a partir de um contato com o professor de sala regular. É um comum acordo” (informação verbal). A literatura capixaba encontra, em outros estudos, resultados semelhantes (EFFGEN, 2011 NASCIMENTO, 2013).

Assim, há uma tentativa de articular diferentes olhares, saberes e contribuições para sistematizar o plano de Atendimento Educacional Especializado do aluno. Nessa ação de colaboração, surgem maiores possibilidades de se pensar o Atendimento Educacional Especializado como uma ação que pode potencializar o processo de escolarização do estudante.

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

Há casos em que o planejamento e a avaliação das ações desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado contam

com a colaboração do coordenador pedagógico, ocorrendo momentos de planejamento e de formação e reuniões para traçar e acompanhar a elaboração e execução do Plano de Atendimento Pedagógico. Além disso, existem iniciativas para envolver as famílias. Dessa forma, os professores evidenciam as táticas e as estratégias de que lançam mão, tendo em vista criar condições de articulação: “O processo de avaliação é contínuo. O aluno é avaliado em cada encontro, cada semana, mensalmente... Chamamos a família e toda a equipe pedagógica” (informação verbal); “Comunico[-me] com o professor da sala, se ele está gostando do resultado que ele [o aluno] obteve na sala multifuncional, que sugestão o professor tem, porque ambos têm que estar sempre interagindo” (informação verbal); “Essa troca de informação eu fazia mensalmente. Ia ao PL [planejamento] de cada professor. E quem participava? A pedagoga da escola, até a diretora ou a coordenadora. A coordenadora trabalha nos dois turnos e isso facilita o encontro com as pessoas” (informação verbal); “Nem sempre é fácil. Tem que ter muita paciência, principalmente quando o aluno atendido não é da escola onde está a SRM (informação verbal).

Seja trabalhando a partir das necessidades/dificuldades dos alunos ou do currículo escolar, uma das tensões que parece mais complexa, aos olhos dos professores especializados, é a ação de complementaridade/suplementaridade no espaço de Atendimento Educacional Especializado. Esses conceitos causam, ainda, muitos conflitos à ação docente, como podemos perceber neste discurso de uma professora:

Às vezes, pode estar tendo como referência os conteúdos da sala de aula para o trabalho na Sala de Recursos. Eu compreendo que o trabalho é complementar, eu acho que a gente precisa de um reforço. Ao mesmo tempo, um plano de trabalho realizado na Sala de Recurso não é reforço. É complementar, é suplementar (informação verbal).

A complementaridade, entendida como sinônimo de reforço, tem se apresentado como uma tensão para muitas redes de ensino, conforme foi verificado em vários estudos (JESUS, 2013). Outra perspectiva é a noção de que o Atendimento Educacional Especializado se constitui como “complemento”.

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

É importante chamar atenção para o fato de que os professores especializados, na maioria dos municípios, participam de formação continuada em serviço sistematizados pela Equipe Central de Educação Especial, os quais têm como foco as ações de planejamento para atuação Atendimento Educacional Especializado: “Nós temos, nas sextas-feiras, planejamento com a SEME [Secretaria Municipal de Educação], inclusive como fazer o planejamento para a semana seguinte” (informação verbal); “Tem uma oficina na SEMED [Secretaria Municipal de Educação] de adaptação curricular e isso para mim está sendo muito positivo [...] articular com a sala sobre o fazer do aluno... que tipo de material, que tipo de recurso” (informação verbal). Apesar dessas orientações, os professores, em vários momentos, relataram a necessidade de apoio de outros profissionais, de modo geral associados à área clínica, tais como psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e psicopedagogos, como relata uma professora: “[...] Olha, estou com dificuldade com uma criança. Sinto falta do olhar da especialista – da fono, da psicóloga, da psicopedagoga. Ela pode me ajudar e dizer: ‘Olha, segue esse caminho’ [...]. Essa falta é o grande entrave” (informação verbal).

Ainda encontramos, conforme destacado por Garcia (2009), resquícios de um modelo de Atendimento Educacional Especializado que se aproxima de uma perspectiva clínica, mesmo que em diálogo com o pedagógico. Essa discussão também vem sendo feita por Vasques (2011) ao analisar a composição de trabalhos pedagógicos realizados a partir de uma abordagem clínico-terapêutica do comportamento do aluno, do que uma determinada equipe sobre ele sinaliza e de uma concepção de deficiência e de transtornos assumidos como sistemas fechados que aprisionam esses sujeitos em uma única condição; esquece-se, assim, que se tem à nossa frente uma pessoa, ou seja, um sujeito único e atravessado por uma história singular e social de existência.

No campo da Educação Especial, é necessário problematizar tais questões. Não no sentido de oferecer uma ou outra teoria como resolução dos impasses que o encontro com tais crianças engendra. Mas porque circulam sem maiores questionamentos, esvaziadas de seu valor de conceito. E o aluno é reduzido ao seu comportamento. O apego descritivo às síndromes e “constelações de sintomas” permanece furtivo e não esclarecido. A realidade do autista lhe é natural; sendo explicada pela ciência e explicitada através do diagnóstico, das classificações e avaliações (VASQUES, 2011, p. 10).

Como último ponto de análise, temos as narrativas que versam sobre dispositivos constituídos pelos professores para registro das ações do Atendimento Educacional Especializado e do próprio desenvolvimento dos alunos. Como recursos de acompanhamento dos casos, os professores relatam lançar mão de registros dos encontros e sínteses do vivido, bem como elaboram diários de campo e outros diários reflexivos, socializados em encontros tanto com os colegas da escola quanto com a equipe central.

Assim, as narrativas revelam que, se existem desafios, existem também tentativas, uma vez que os professores realizam diversos

movimentos em seus cotidianos de trabalho. A formação continuada realizada pelas Secretarias de Educação (em muitos casos, em parceria com a universidade) vem produzindo deslocamentos em situações que ainda desafiam a escolarização dos estudantes na escola comum e a oferta do Atendimento Educacional Especializado. Além disso, os professores buscam conhecimentos sobre como se constituem professores de alunos com deficiência em processo de inclusão escolar. Embora haja dúvidas sobre como trabalhar o Atendimento Educacional Especializado de forma que ele assuma uma característica complementar ou suplementar ao currículo escolar, tentativas vêm sendo feitas. Essa busca vem proporcionando oportunidades de formação em serviço, levando os professores a terem contato com literaturas que afirmam que o professor de Educação Especial é um profissional que se mostra atento ao aluno, às suas dificuldades e potencialidades, que se mostra capaz de analisar e explorar recursos especiais e de promover caminhos alternativos, considerando o estudante como participante de outros espaços do cotidiano, além do escolar, que apresenta ao aluno desafios na direção da superação de novos objetivos e que considera integralmente o estudante, sem se centrar no não, na deficiência (GOES, 2002).

Analisando as questões apresentadas pelos professores, em suas narrativas, encontramos pistas para pensarmos as possibilidades e os desafios na oferta do Atendimento Educacional Especializado no Espírito Santo. Há um conjunto de movimentos, tentativas e engajamentos para que o Atendimento Educacional Especializado seja ofertado aos alunos; no entanto, as concepções sobre os sujeitos da Educação Especial, sobre o próprio Atendimento Educacional Especializado, sobre a avaliação educacional e sobre a possibilidade de colaboração entre os diferentes profissionais da escola atravessam os saberes-fazer que circulam no cotidiano escolar, influenciando no processo de inclusão e no acesso ao conhecimento pelos alunos. Um longo caminho ainda precisa ser percorrido

para que esses sujeitos se beneficiem de maneira mais equitativa dos conhecimentos mediados na escola, situação que demanda um olhar mais crítico desta e da sociedade sobre como a deficiência precisa ser significada.

[...] a discriminação sofrida pelas pessoas com necessidades particulares não provém da lesão, mas de uma produção social. A deficiência não é um fenômeno individual e sim social. E o quadro societal que discrimina e que oprime é socialmente construído e responde pelo nome de deficiência (CURY, 2014, p. 6).

Finalizando: o que pensar a partir das narrativas apresentadas? Em síntese, que é interessante constituir redes de conversação entre os profissionais da Educação para que as ações da sala de aula comum e do Atendimento Educacional Especializado se complementem de maneira a fazer dialogar os conhecimentos comuns e específicos a serem apropriados pelos estudantes. Para tanto, é importante problematizar as implicações do AEE e da avaliação nesse processo, atrelando-os à composição de propostas comprometidas com a apropriação do conhecimento, pois uma pedagogia “[sem compromisso com o conhecimento] seria contrária às finalidades da Escola, e, sobretudo, à primeira delas: a transmissão de saberes que permitam aos alunos introduzir-se no mundo, compreendê-lo ou torná-lo mais habitável” (MEIRIEU, 2005, p. 150).

Considerações finais

O fato de a avaliação da aprendizagem ainda sofrer fortes influências positivistas leva a escola, muitas vezes, a promover processos de desigualdade e de exclusão de vários estudantes do ato educativo, produzindo rótulos e estigmas naqueles que não conseguem se adequar a padrões tradicionais de aprendizagem e de avaliação. Assim, faz-se necessário ressignificar os processos

avaliativos, de forma a potencializar as ações da sala de aula comum e do Atendimento Educacional Especializado. É interessante que o professor cuide para não produzir um “laudo subjetivo” e negativo sobre os alunos, de modo a pré-definir os rumos da aprendizagem dos estudantes que trazem determinadas marcas para a escola. Esse “laudo subjetivo”, que aprisiona os alunos em um “rótulo” pode ser mais impactante que o próprio diagnóstico clínico, pois leva o docente a hospedar em si a imagem negativada da pessoa com deficiência.

Bianchetti e Correia (2011, p. 155), nos ajudam a problematizar o impacto desse “laudo subjetivo” na escolarização dos alunos apoiados pela modalidade de Educação Especial quando argumentam que “entre o ‘olhador’ e o olhado, há um oceano de condições diferentes. Um, aquele que olha, é soberano, dono do olhar e da direção do olhar. O outro, o diferente, aquele que é olhado, fica na dependência da decisão e da direção do olhar daquele que olha”. Dessa forma, é preciso uma constante vigilância do olhar constituído acerca dos alunos que apresentam diferenças significativas, pois, muitas vezes, ele produz exclusão e uma leitura reduzida desse sujeito em sua deficiência.

As narrativas apresentadas nos fazem pensar na necessidade de concebermos os diagnósticos não como informações conclusivas, mas como instrumentos que podem ser utilizados de maneira contra-hegemônica (SANTOS, 2006), ou seja, servindo de instrumento para a escola se organizar para potencializar a aprendizagem dos alunos, portanto, há de se trabalhar com a perspectiva de aposta positiva nos processos de ensino-aprendizagem, evocando possibilidades de que professores possam ensinar e de que alunos possam aprender, o que constitui a função pública da escola.

A busca por conhecimentos que possibilitem ao professor fazer da avaliação uma ação que retroalimenta a prática pedagógica nos desafia a constituir novos olhares sobre os sujeitos da aprendizagem.

Temos, nos cotidianos escolares, alunos que, muitas vezes, fogem ao projeto educativo do professor; o desafio, portanto, é reconhecê-los como sujeitos de direitos e à Educação como um compromisso ético, atrelada à inserção de todos nós no círculo do humano.

Assim, pensar os processos avaliativos em sua articulação com o Atendimento Educacional Especializado se faz fundamental se quisermos criar condições de aprendizado para o aluno que habita na escola comum. As narrativas dos professores trazidas neste trabalho evidenciam que há ainda um longo caminho a ser percorrido no que tange à articulação do currículo escolar, aos percursos de aprendizagem de todos os alunos e às formas de mediação do conhecimento. Diferentes estratégias e proposições foram narradas; diante disso, apostamos que, no Espírito Santo, há movimentos e ações que acompanham os diferentes percursos dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Referências

ARAÚJO, E. S. de O.; MARTINS, L. A. R.; SILVA, K. S. P. Os desdobramentos do atendimento educacional especializado no cotidiano escolar: educação inclusiva como direito. In: IV ENCONTRO DO OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2014, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Oneesp, 2014, p. 1-14, 1 CD-ROM.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

BIANCHETTI, L.; CORREA, J. A. **In/exclusão no trabalho e na educação**: aspectos mitológicos, históricos e conceituais. Campinas: Papyrus, 2011.

BRIDI, F. R. S. **Processos de identificação e diagnóstico**: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional

especializado. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2011.

CURY, C.R.J. A Educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação inclusiva como direito. In: III SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/XIV SEMINÁRIO CAPÍXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 6., 2014, Vitória. **Anais...** Vitória: Snee, 2014, p. 18-36, 1 CD-ROM.

EFFGEN, A. P. S. **Educação especial e currículo escolar**: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

GARCIA, R. M. C. Política de educação inclusiva e trabalho pedagógico: uma análise do modelo de educação especial na educação básica. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M.(Org.). **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 123-138.

GOES, M.C. R. de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. R. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

JESUS, D. M.; MILANESI, J. B.; VIEIRA, A. B. Cartografando políticas públicas de educação especial na perspectiva da inclusão escolar: de que dispositivos de atendimentos dispomos no estado do Espírito Santo?. In: XXIV SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, III CONGRESSO

INTERAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 6., 2009, Vitória. **Anais...** Vitória: Cadernos Anpae, 2009, p. 1-12, 1 CD-ROM.

JESUS, D. M. Atendimento educacional especializado e seus sentidos: pela narrativa de professoras de atendimento educacional especializado. In: JESUS, D.M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (Org.). **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2013. p. 127-149.

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

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

MIRANDA, T. G. et al. A organização do trabalho pedagógico nas salas de recursos multifuncionais. In: IV ENCONTRO DO OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2014, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Oneesp, 2014, p. 1-15, 1 CD-ROM.

MOREIRA, L. C. A complexa relação da educação especial na perspectiva inclusiva no Estado do Paraná: em foco o atendimento educacional especializado de um município da região metropolitana de Curitiba/PR. In: IV ENCONTRO DO OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2014, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Oneesp, 2014, p. 1-15, 1 CD-ROM.

NASCIMENTO. A. P. do **Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado: possibilidades, movimentos e tensões**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação)

– Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 8. ed. Porto: Afrontamento, 1996.

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

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

VASQUES, C. K. Uma leitura sobre o atendimento educacional de alunos com transtornos globais do desenvolvimento: diálogos sobre o acontecer da compreensão. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: MULTIPLICIDADE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, 6., 2011, Nova Almeida. **Anais...** Nova Almeida: Snpee, 2011, p. 1-16, 1 CD-ROM.

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

ZUQUI, F. S. **As salas de recursos multifuncionais/salas de recursos das escolas da rede municipal de educação do município de São Mateus**: itinerários e diversos olhares. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

Sobre os autores

Alexandro Braga Vieira é professor adjunto «A» do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – Departamento de Educação, Política e Sociedade (DEPS) – e cursou mestrado, doutorado e pós-doutorado em Educação na mesma instituição. Email: allexbraga@hotmail.com

Ana Marta Bianchi de Aguiar é doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). É coordenadora do curso de Pedagogia e professora na Faculdade Brasileira – Multivix. Email: anamba@terra.com.br

Camila Helena Rodrigues é aluna do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). É bolsista de Iniciação Científica e integrante do grupo de pesquisa da Prof. Dra. Denise Meyrelles de Jesus. E-mail: camilapedagoga-ufes2011@hotmail.com

Denise Meyrelles de Jesus possui graduação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), mestrado em Educação pela University of Iowa e doutorado em Psicologia da Educação pela University of California. É professora titular da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: jesusdenise@hotmail.com