

O PEDAGOGO COMO ARTICULADOR DA INCLUSÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO

THE PEDAGOGUE AS ARTICULATOR OF SCHOOL INCLUSION IN HIGH SCHOOL

Andressa Mafezoni Caetano¹
Mariana Karoline Dias Coelho Estevam²

Resumo: O texto tem como objetivo discutir sobre a articulação do trabalho do pedagogo com professores regentes do ensino médio e do Atendimento Educacional Especializado, tendo por base a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, tendo como metodologia o estudo de caso; para a produção de dados foram utilizadas a observação participante, entrevistas semiestruturadas e grupo focal. Para a análise, apoiamos-nos nas contribuições de Paulo Freire e outros colaboradores. Como considerações, o trabalho ilustra que é possível construirmos um caminho que possibilite a equipe escolar discutir sobre a inclusão sem amarras e preconceitos, convidando ao planejamento sobre quais trajetórias percorrer rumo a uma escola, de fato, inclusiva.

Palavras-chave: Pedagogo; Atendimento Educacional Especializado; Deficiência Intelectual.

Abstract: The text aims to discuss the articulation of the pedagogue's work with high school teachers and Specialized Educational Services, based on the school inclusion of students with intellectual disabilities. It is a qualitative research, using the case study as methodology; for the production of data, participant observation, semi-structured interviews and focus group were used. For the analysis, we rely on the contributions of Paulo Freire and other collaborators. As considerations, the work illustrates that it is possible to build a path that allows the school team to discuss inclusion without strings attached and prejudices, inviting the planning of which paths to go towards a school, in fact, inclusive.

Keywords: Pedagogue. School inclusion. Specialized Educational Service. Intellectual Disability.

¹ Doutora em Educação e Professora Associada da Universidade Feral do Espírito Santo – UFES. Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação. <http://orcid.org/0000-0003-0944-2596>. E-mail: andressamafezoni@yahoo.com.br

² Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação Modalidade Profissional da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Professora de Educação Especial na Prefeitura de Cariacica/ES e Serra/ES. <https://orcid.org/0000-0002-3386-1523>. E-mail: marianakdc@yahoo.com.br

Introdução

Nesse texto, elegemos como foco a discussão sobre a articulação do trabalho do pedagogo com professores regentes do ensino médio e do Atendimento Educacional Especializado, tendo por base a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. Nesse ínterim, ressaltamos que o trabalho do pedagogo vem sofrendo modificações ao longo da história da educação, haja vista, como uma instituição social, a escola acompanha as demandas do tempo em que está inserida e seu contexto social. Nessa perspectiva, o modo de organização do trabalho e as atribuições desse profissional vêm se redesenhando; acompanhando essas mudanças, surgem novos desafios no trabalho do pedagogo, levando-nos a ressignificar as ações e as práticas pedagógicas nas escolas.

Uma das mudanças que vem ocorrendo nas últimas décadas se refere à adoção de uma política de educação inclusiva no Brasil, materializada por meio da inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial, com designação estabelecida na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008 e, posteriormente, estabelecida na Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica. Esse documento orienta a organização dos sistemas educacionais inclusivos, determina o público-alvo da educação especial, define o caráter complementar ou suplementar do AEE, prevendo sua institucionalização no projeto político pedagógico da escola (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009).

O pedagogo, como articulador do processo de ensino-aprendizagem, tem por princípio contribuir com todos os integrantes da escola, visando ao cumprimento do planejamento construído para cada turma e alunos. Com relação aos estudantes público-alvo da educação especial, o objetivo não é diferente. Logo, no desenvolvimento do AEE, é necessário que o pedagogo também cultive o seu trabalho de modo a auxiliar os professores regentes e especialistas, para que o processo de inclusão escolar não esteja condicionado somente à garantia de matrícula, mas também haja acesso, permanência, aprendizagem e desenvolvimento. Nessa perspectiva, a partir de uma pesquisa de mestrado, realizada entre os anos de 2017 a 2019, temos como objetivo refletir sobre o trabalho do pedagogo como

articulador da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual no ensino médio, tendo em vista o trabalho com professores generalistas e especialista em uma escola da rede pública estadual de um município do interior da região noroeste do Estado do Espírito Santo.

Ressaltamos que, para além dos documentos orientadores em nível nacional em termos da educação inclusiva, é importante destacar que no Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo as atribuições demarcadas e enumeradas, no capítulo IV, art. 52, incisos I ao XXIII, que tratam da Gestão Pedagógica, não há um tópico que cite especificamente da Educação Especial. O inciso XII pontua que cabe ao pedagogo “[...] diagnosticar, junto ao corpo docente, dificuldade de aprendizagem do educando, sugerindo medidas que contribuam para a superação da mesma”, e, nos demais, refere-se aos trabalhos junto aos discentes como um todo.

Já na Seção V, que trata da Educação Especial, em seu art. 15, lê-se, no § 1º: “Entende-se como atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos pedagógicos e acessibilidade, organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”, e complementa-se a qual público deve se destinar esse atendimento, de acordo com a legislação vigente (ESPÍRITO SANTO, 2010).

Na Portaria nº 034-R, de 16 de fevereiro de 2018, que estabelece perfis e atribuições dos profissionais que compõem a equipe técnico-pedagógica das unidades escolares públicas estaduais, especificam-se as atividades a serem desempenhadas nas escolas para os cargos de diretor escolar, pedagogo, professor coordenador de área, coordenador escolar e secretário escolar. No art. 6º, identifica-se quem é o pedagogo: “[...] profissional licenciado em Pedagogia, designado, na forma da lei, para a elaboração, desenvolvimento, monitoramento e avaliação de todas as atividades relacionadas ao processo ensino-aprendizagem e à formação continuada dos professores” (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2018).

Nessa perspectiva, há necessidade de pensarmos a articulação e a colaboração entre o pedagogo e os professores especialistas e regentes, ao passo em que refletem sobre as potencialidades e os desafios do processo educativo dos alunos público-alvo da educação especial.

Referencial teórico

Ressaltamos que o diálogo se mantém como principal ferramenta para conduzir às possíveis respostas à inquietude que nos move. Nas palavras de Freire (1983), a partir do diálogo se deseja a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta, na qual se constrói e sobre a qual reflete, para melhor entendê-la, explicá-la, transformá-la. Assim, retratar a educação por si só como fenômeno e movimento não é o suficiente para abranger todas as implicações que compõem a construção do conceito, porque, ao limitar a discussão para o público-alvo da educação especial, é necessária uma discussão que auxiliem a compreender o processo de materialização e construção de conhecimento acerca do tema.

Ao pensarmos no processo de inclusão escolar, acreditamos que o diálogo seja um caminho. O diálogo leva homens e mulheres a serem mais homens e mulheres, pois é sempre gerador de esperança. Frente às inúmeras demandas existentes no contexto escolar, o ouvir e o ser ouvido constituem momentos raros quando se tem a oportunidade de a eles ser submetido frente ao turbilhão de atividades que sempre disputam voz e vez na instituição.

Para Freire, a dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade. O diálogo é tratado como um fenômeno humano e faz parte do conceito de educação, cuja referência é o ser humano como sujeito de conhecimento, sendo a educação uma situação de conhecimento e de comunicação. Por isso, o diálogo é fundamental no processo educacional. Oportunamente, Silva (2015) discorre sobre a concepção de educação libertadora proposta por Paulo Freire, que constitui um referencial teórico-prático pertinente que pode orientar os educadores e educandos na construção do pensar crítico e autônomo, reforçando a educação como problematizadora que conduz ao pensamento crítico.

Nessa perspectiva, considerando a importância das discussões de Freire na formação da identidade profissional do professor, transpomos sua teoria para os dias atuais, a fim de compreendermos os processos ocorridos nas escolas, principalmente no que concerne à prática pedagógica dos professores, bem como à articulação com o pedagogo. Freire sempre se destacou por sua preocupação com a existência do homem no mundo e com o modo como alguns eram beneficiados em detrimento dos

outros. Relacionarmos o que acontece na sociedade e seus reflexos na escola nos auxilia a compreender a dimensão da maneira como o nosso compromisso de educar para libertar influi no curso da nossa própria história.

Partindo da concepção de mundo, tendo em vista a existência de uma dicotomia entre opressores e oprimidos, que nada faz para mudarmos a situação, compactuamos em negar o acesso aos direitos essenciais das pessoas em relação à vida. Surge então a figura do profissional professor que, frente às adversidades impostas pelo meio, através da reflexão promovida em sala de aula, luta por levar seus alunos a repensarem sobre a realidade em que vivem e o que podem fazer para transformá-la. Para Freire (1996), o papel do professor é de desafiador, capaz de promover a educação como prática de liberdade, e tem como função combater um naturalismo histórico que desconhece a historicidade do homem como fazedor de sua própria história. Apresentar aos alunos que eles também são responsáveis pelo que acontece a sua volta e que suas condutas possuem consequências para além dos muros da escola, promove desde cedo uma consciência responsável dos seus atos para si e para o próximo.

Nessa perspectiva, o convite ao diálogo crítico é libertador, pois supõe a ação essencial a ser realizada com os oprimidos, em qualquer uma das fases que se encontra o processo de revolução (FREIRE, 2005b). Devemos estar em posição de constante abertura para discutirmos com os nossos pares quais ações podemos construir e formalizar para crescermos e nos fortalecermos juntos. Com cuidado especial para que o enfoque não seja apenas na promessa, devemos também agir, levando a teoria à prática. Para o autor, a palavra é constituída de duas dimensões: ação e reflexão, “[...] de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas se resente, imediatamente, a outra” (FREIRE, 2005b, p. 44). A palavra verdadeira é práxis, é transformadora. O professor tem um significativo papel perante a mudança de mundo: uma posição decisiva, por auxiliar no processo de educar para a possibilidade de mudança. Segundo Freire (1979), a mudança é alavanca da transformação social e política. Para Freire (2002), a capacidade de reflexão crítica do professor deve ser incentivada nos alunos, ajudando-os na captação crítica da realidade.

Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico

(FREIRE, 2002, p. 42). Na perseverança e luta por acreditar em uma educação escolar democrática, o profissional do magistério, em especial o que atua diretamente com o ensino, é concebido por Paulo Freire (2005b) como um profissional corajoso, que enfrenta todas as adversidades dessa profissão tão exigente. Trata-se de uma exigência “[...] de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica” (FREIRE, 2005b, p. 8).

Todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem que responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. Às vezes, preservando determinadas formas de cultura. Outras, interferindo no processo histórico, instrumentalmente. De qualquer modo para ser autêntico, é necessário ao processo educativo que se ponha em relação de organicidade com a contextura da sociedade a que se aplica (FREIRE, 2001, p. 10).

Discutirmos a inclusão escolar e como acontece na escola nos convida à problematização de que esse é um exercício coletivo que deve ser proposto a um grupo disposto a enfrentar os desafios que a responsabilidade impõe e, ao mesmo tempo, a se beneficiar das descobertas alcançadas durante o percurso. Nesse sentido, concordamos com Almeida (2009, p. 25), quando afirma que a “[...] multiplicidade que cerca o cotidiano da prática educativa requer pensarmos em uma organização escolar que contemple a cooperação e o trabalho em equipe, com vistas à reflexão e reconstrução do espaço educacional”, aspirando a uma escola que contemple a diferença e a diversidade. Esse pensar coletivo ilustra um cenário em que seus atores anseiam por mudanças e estão em busca de um bem ou melhoria que beneficie o grupo.

Nessa perspectiva, em relação à escola, para Freire (2001, p. 12), está cada vez maior a inoperosidade de nossa educação, em desarmonia com a nossa realidade ou com aspectos mais gritantes dessa realidade, na medida em que insistimos em uma educação verbal. Embora o exemplo de Freire se refira a algumas décadas atrás, pouco difere do que encontramos no atual contexto da realidade brasileira e da escola pesquisada, uma vez que a teoria ainda se desarmoniza com a prática de muitos docentes. Isso levou Freire (1982, p. 96) a questionar: “como, porém, aprender a

discutir e a debater numa escola que não nos habitua a discutir, porque impõe? Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas”.

Freire (2001, p. 89) insiste em suas críticas, ressaltando que também devemos ser críticos para o desenvolvimento e para a democracia no país:

Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em regra. Tanto mais democrático, quanto mais organicamente ligado às condições de sua circunstância. Tanto menos experiências democráticas, que exijam dele o conhecimento de sua realidade, pela participação nela, pela sua intimidade com ela, quanto mais superposto a essa realidade e inclinado a formas ingênuas de encará-la. A formas ingênuas de percebê-la. A formas verbosas, palavrescas, de representá-la. Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos. Esta nos parece mesmo a grande característica negativa de todo o nosso agir educacional – a de vir enfatizando cada vez mais em nós as posições ingênuas, que nos deixam sempre na periferia de tudo o que tratamos. Pouco, ou quase nada, no nosso processo educativo, que nos leve a posições mais indagadoras, mais inquietas, mais criadoras. Tudo, ou quase tudo vem nos levando, desgraçadamente, pelo contrário, à passividade, ao conhecimento memorizado apenas que, não exigindo de nós elaboração ou reelaboração do que queremos conhecer, nos deixa em posição de inautêntica sabedoria (FREIRE, 2001, p. 89).

Para o autor, a educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Trata-se de uma educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação para homem-objeto ou educação para homem-sujeito” (Freire, 1982).

Entendemos que o espaço em que a comunidade escolar está inserida reflete-se nos movimentos contidos intra e extramuros da escola. Nesses espaços desejamos refletir sobre mudanças que inspirem uma prática reflexiva sobre um novo pensar e agir que podemos propor ao mundo.

O percurso metodológico

Esse estudo é caracterizado como um estudo de caso, o qual possibilita manter maior familiaridade com o problema e buscar um maior entendimento da temática proposta, assim como argumenta André (2008, p. 29), ao defender que a

escolha do estudo de caso depende muito do propósito do pesquisador, do problema da pesquisa e das questões a serem respondidas. Segundo a autora, a escolha por essa metodologia deve partir da reflexão sobre o objeto estudado.

No conjunto dos instrumentos de produção de dados do estudo de caso, também utilizamos a observação participante que se deu ao longo de todo o processo de constituição da pesquisa, tendo em vista que esta é uma observação feita a partir do lugar de pedagoga e dos momentos de escuta desses professores, nos meses de fevereiro e março do ano de 2019, distribuídos em 07 encontros e a entrevista semiestruturada, composta de 11 perguntas. O roteiro proposto aos professores regentes em algumas questões se apresentou distinto do realizado junto à professora especialista tendo em vista questões inerentes a função desempenhada por cada um. Outro instrumento de produção de dados e análise utilizado foi a realização de um grupo focal. Para Boni e Quaresma (2005), o grupo focal é uma técnica de coleta de dados cujo objetivo principal é estimular os participantes a discutir sobre um assunto de interesse comum, por se apresentar como um debate aberto sobre um tema. Os participantes são escolhidos a partir de um determinado grupo, cujas ideias e opiniões são do interesse da pesquisa. Essa técnica pode ser utilizada com um grupo de pessoas que já se conhecem previamente ou então com um grupo de pessoas que ainda não se conhecem. Ao propormos um grupo focal, tínhamos como objetivo a ampliação das discussões identificadas nas entrevistas.

O grupo focal foi realizado no ano de 2018 com duração de uma hora e trinta minutos, aproximadamente. Os participantes foram eleitos a partir do critério de estarem lecionando naquele ano na referida escola, além de que a participação foi de caráter de adesão voluntária e consistiu em um encontro para levantarmos quais eram as dúvidas dos professores frente o processo de inclusão escolar e ouvi-los sobre o trabalho do pedagogo como articulador da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual no ensino médio.

O Município ora em tela, possuía em 2018 uma população estimada de 44.315 habitantes, de acordo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); contava com oito escolas estaduais, nas quais se alocavam seis pedagogos e nove professores de AEE distribuídos em seis Salas de Recursos Multifuncionais. A escola estadual de ensino fundamental e médio em que foi realizada a pesquisa possuía, em 2018, 359 alunos matriculados, assim distribuídos: 146 no ensino médio e 213 nos

anos finais do ensino fundamental. Os participantes da pesquisa foram 12 professores, que ministravam disciplinas de Arte, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia no ensino médio e uma professora do AEE.

A Sala de Recursos Multifuncionais estava a sob a responsabilidade de uma professora de educação especial que atuava sob o regime de designação temporária (40 horas) e oferecia atendimento a 18 alunos na faixa etária compreendida entre 12 e 23 anos. Desses, três alunos eram do ensino médio, diagnosticados com deficiência intelectual e com idades de 17, 18 e 23 anos.

Nesse cenário, é importante informar ao leitor que os estudantes com deficiência intelectual tiveram o primeiro contato e acesso ao AEE na escola onde constava a sua matrícula no ensino regular somente a partir de 2015, pois a realidade do distrito é de pequenas escolas rurais que comportam um número reduzido de alunos em classes multisseriadas e que não dispõem de Sala de Recursos Multifuncionais. Logo, somente a partir da transferência para a escola em questão esses alunos tiveram um primeiro contato com o AEE. Também é oportuno ressaltar que compreendemos a deficiência intelectual como um modo qualitativamente diferenciado de desenvolver-se, que deve ser considerada em seu caráter dinâmico, complexo e plurideterminado, aspectos que ultrapassam as classificações ou identificações quantitativas (DIAS; OLIVEIRA, 2013, p. 175).

A inclusão escolar e as possibilidades de pensar no pedagogo como articulador da inclusão escolar.

Nesse momento, destacamos as falas dos professores regentes de sala de aula comum e do Atendimento Educacional Especializado as quais nos direcionaram para o objetivo de refletir por meio de seus olhares, sobre o trabalho do pedagogo como articulador da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual no ensino médio, em uma escola da rede pública estadual de um município do interior da região noroeste do Estado do Espírito Santo.

Nessa direção, apoiamo-nos em Freire que discute que o homem deve se apropriar dos temas e das tarefas de seu tempo, reconhecendo-as concretamente e não se rebaixando ao anonimato nivelador da massificação que coisifica (FREIRE,

1982, p. 39-44). Logo, como o pedagogo pode afirmar suas ações como um articulador da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual no ensino médio? Como se dá uma possível articulação de seu trabalho com professores generalistas e especialistas? Entendemos que há a necessidade de que o pedagogo se posicione e discuta com os docentes quais meios e ações podem possibilitar a inclusão escolar, tendo em vista o ensino e a aprendizagem numa perspectiva de educação inclusiva.

De acordo com os dados produzidos, é importante destacar que segundo os relatos dos professores de sala de aula comum e especialista, o seu entendimento é que, de modo geral, quando os estudantes com deficiência intelectual se negam a realizar determinadas atividades, é porque se sentem envergonhados perante os demais colegas por necessitarem serem assistidos, o que dificulta ainda mais o seu processo de ensino e aprendizagem.

Para além dos relatos, observamos que nas turmas de ensino médio os professores enfrentam dificuldades em trabalhar com os alunos com deficiência intelectual, o que gera um processo avaliativo com notas baixas, e em seu bojo, a ideia da falta de interesse por parte dos estudantes, podendo incentivar em alguns, o abandono dos estudos pelas dificuldades encontradas, como verificamos, por exemplo, nos momentos de conselhos de classe e das recuperações trimestrais.

Outro fator elencado pelos professores regentes foi a falta de formação para trabalhar com os estudantes público alvo da educação especial, sob a alegação de que suas disciplinas são muito específicas, sendo quase que impossível tornar acessível o conteúdo. Outros discorreram que precisam preparar os alunos para as avaliações como o ENEM e para o mercado de trabalho, uma vez que há muita cobrança e pouco tempo dentro da sala de aula para gerenciar todas essas atribuições, atreladas ao fato de terem um ou mais alunos com deficiência em sala.

Eu queria que para além de cursos ou encontros formativos fosse repensado o próprio currículo do aluno especial e a forma como temos que trabalhar com ele. Não é justo com o aluno. Muitos professores trabalham, tentam fazer alguma coisa, mas tem professor que não sabe o que fazer porque fica por conta de cada um elaborar. (PROFESSORA de Língua Portuguesa do ensino médio)

Para Freire, “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39). Assim, o pedagogo é uma figura fundamental na articulação das questões pedagógicas da escola, mas não irá mudar o contexto escolar sozinho. Todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem têm de dialogar para elaborarem estratégias que possam auxiliar o trabalho pedagógico em cada uma das instâncias e o aluno ser contemplado em todas as suas fragilidades e potencialidades.

Tendo essas questões em vista, propusemos dois momentos de discussão: no primeiro, contextualizaremos o entendimento dos professores acerca da inclusão escolar; no segundo, pensaremos sobre o trabalho da gestão e do pedagogo enquanto articulador nesse processo. Nessa perspectiva, para a maioria dos professores, a inclusão escolar está atrelada aos serviços e às atribuições da Sala de Recursos Multifuncionais, como podemos ilustrar abaixo:

A inclusão na sala de aula é muito importante para a socialização, mas se o aluno não for sempre para a sala de recursos ele não vai conseguir aprender, porque é lá que a professora do AEE vai explicar melhor para ele o que a gente não consegue em sala porque tem os outros alunos e o tempo também não dá. (PROFESSOR de Matemática do ensino médio)

Eu observo que os alunos que os pais trazem direitinho no AEE desenvolvem muito mais que os outros que não participam. (PROFESSOR de História do ensino médio)

Nos excertos destacados acima, para que a inclusão escolar aconteça se faz necessário que ela seja realizada pelo professor do AEE. Compreendemos que nem sempre as falas tendem a responsabilizar o outro, mas, sim, pelo fato de acreditarem que o processo de escolarização do estudante público-alvo da educação especial se faz em ambiente que não a sala de aula comum. Nesse sentido, sobre a inclusão escolar, expuseram suas concepções de como a definem:

É o aluno estar na sala, mas ter todo um apoio para ele estar lá, mas falta muita coisa para isso acontecer. Tem aluno que tinha que ter alguém com ele. Tem aluno que não dá conta. (PROFESSORA de História do ensino médio)

Inclusão Escolar é algo importante, pois “integra” o aluno com necessidades especiais. No entanto, não estamos “preparados” para atender esses alunos. (PROFESSORA de Língua Portuguesa do ensino médio, grifo da entrevistada)

Os professores regentes destacam que, para o aluno estar efetivamente incluído, ele precisa de assessoramento constante fora da sala de aula, pois a alegação é de que não estão preparados para ensiná-los. Para Freire (2005b), delinear a prática de ensino como um processo contínuo de investigação significa adotar o posicionamento epistemológico em que o educando é o sujeito de seu conhecimento. Por essa razão, o processo de inclusão escolar deve ser construído de forma a convidar o aluno e a todos os envolvidos no processo a assumirem esse compromisso em que todos são beneficiados.

Nesse sentido, é importante que o pedagogo convide os professores a realizarem o exercício de pensar sobre o que é a inclusão escolar, por que ela é necessária, qual é o papel do AEE, dentre outros. Assim, apoiados em Freire, entendemos que é necessário proporcionar ao sujeito uma percepção crítica sobre a realidade, bem como subsídios para que se possa ter uma posição sempre presente de análise crítica sobre os fatos, tendo em vista o processo de ensinar e aprender, incluída a feitura de práticas pedagógicas que facilitem a inclusão escolar.

Tem alguns professores que tem caderno separado pra eles, me perguntam as coisas e até pedem ajuda. Mas têm outros que não levam tarefa adaptada, dá as mesmas coisas que os outros alunos fazem. Aí o aluno não consegue fazer. Aí o professor dá a média porque fala que não pode ficar reprovado. (PROFESSORA do AEE)

Durante o movimento da pesquisa, constatamos em um primeiro momento que a maioria dos professores não atentou que podiam construir uma rede de colaboração, contando uns com os outros diante dos desafios da inclusão escolar. Algumas vezes se responsabilizavam sozinhos sem considerar a possibilidade do trabalho em equipe, ao passo que todos tinham responsabilidades no processo de escolarização dos estudantes e creditavam essa responsabilidade ao AEE, a um programa específico da rede estadual, ao profissional especializado, ou até mesmo ao próprio aluno, o que certamente tem reflexos no êxito e no fracasso dos estudantes com deficiência intelectual.

Vale salientar que os professores participantes da pesquisa vêm de uma formação inicial na graduação que não contemplou disciplinas e ou discussões relacionadas à inclusão escolar, o que não deve justificar a não realização de práticas mais inclusivas. De modo geral, partilham a ideia de que não é a melhor opção que o aluno com deficiência intelectual esteja na mesma turma com os demais, mas sim que deveriam estar em escolas especiais. Concordamos com Freire (2001, p. 99) que é sempre processo, e sempre devir, passar pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização.

Não é possível dar atenção às necessidades de cada aluno.
(PROFESSOR de Matemática do ensino médio)

Eu acho que eles aprenderiam melhor se o estudo fosse voltado para cada um deles de acordo com a sua capacidade. Quando o aluno está na sala junto com os outros, ele deve se sentir excluído mais ainda por ver que não consegue acompanhar o que a gente passa. Acho que isso também é exclusão, porque ele (o aluno) fica com vergonha e prejudica mais ainda o processo de aprendizagem. (PROFESSOR de Física do ensino médio)

A ideia de que os alunos devem estar em um espaço diferente dos demais ajuda a limitar os alunos com deficiência intelectual, pois é o aprendizado que possibilita e movimenta o processo de aprendizagem (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009). Alguns docentes argumentaram sobre o pouco tempo de serviço e outros o ineditismo da situação, uma vez que, embora sendo professores há muitos anos, em suas turmas ainda não havia sido matriculado aluno com deficiência de qualquer natureza. Destacamos também que o professor não pode responder ao processo sem apoio.

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagem, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação. (MOITA, 1992, p.115)

Concordamos com Kassar (1995, p. 27) que para que o processo de inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais aconteça, é necessário que a proposta de educação para todos levante o debate acerca dos desafios, das possibilidades e das ações entre a educação geral e a educação especial.

Dessa maneira, há necessidade de mudança de um imaginário coletivo, pois há questões de ordem social e de gerenciamento de políticas públicas, além do papel social do professor, trabalho que depende de todos os envolvidos na escola. Os professores precisam de oportunidades para refletir sobre as propostas de mudanças que mexem com seus valores e suas convicções, assim como aquelas que afetam sua prática profissional cotidiana (MITTLER, 2003, p. 184).

No segundo momento, refletimos sobre de que forma a gestão poderia contribuir, uma vez que em conjunto com a figura do pedagogo se apresenta como elemento importante no enfrentamento dos desafios propostos pela inclusão escolar. Corroboramos que o papel desses profissionais é relevante no contexto educacional e junto aos demais membros da comunidade escolar, auxiliando sobremaneira no processo de inclusão.

Sendo assim, o trabalho a ser desenvolvido compõe-se não de indivíduos isolados desempenhando funções pré-determinadas, mas sim de uma equipe articulada com o objetivo de lograr o êxito ao aprendizado, desenvolvimento e permanência do estudante. Perguntamos aos professores se eles tinham apoio da direção e da equipe pedagógica para realização da inclusão escolar, ao que responderam:

Sim. Dentro das possibilidades. Dando suporte pedagógico, informações quanto à situação do estudante, aquisição de material didático, por exemplo. (PROFESSORA de Biologia do ensino médio)
Sim, mas tem muito que melhorar não só a parte pedagógica, como também do corpo docente, onde me incluo. (PROFESSORA de História do ensino médio)

A gente tem apoio quando faz alguma solicitação se estiver precisando de alguma coisa, mas tem horas que a gente não consegue identificar o que o aluno precisa. Me sinto impotente. (PROFESSORA de Geografia do ensino médio)

Constatamos, por meio das declarações, que os professores se posicionaram e sinalizaram lacunas em relação ao acompanhamento da equipe gestora (diretor,

pedagoga e coordenadores) no que concerne ao apoio quanto aos alunos público-alvo da educação especial. Colocar-se no lugar de pedagoga e pesquisadora de sua própria prática não é uma tarefa simples, pois a formação do profissional da educação deve transcender a apreensão de conhecimentos, atendendo às novas e reais demandas educacionais. Dessa forma, nos damos conta de que precisamos melhorar e reorganizar o apoio aos professores, não apenas para o cumprimento de protocolos, aquisição de materiais etc., mas para que o trabalho esteja articulado com todos os profissionais da escola, ao passo que as tarefas dos professores vão se realizando e não somente quando solicitados para uma questão emergencial.

A terceira fala, elencada anteriormente, nos convida a repensar o papel do pedagogo e da gestão diante dos desafios postos aos professores em sala de aula. Quando pensamos em gestão, não estamos ilustrando um grupo que toma decisões ou se ocupa de questões burocráticas e administrativas, e sim de um grupo que tem de assumir o papel de mediação e ponto de apoio para os docentes.

Pensando nessa questão, nos remetemos à organização da escola pesquisada, na qual a gestão conta, além da direção, com dois coordenadores de turno (um no turno matutino e uma no turno vespertino) e uma pedagoga, que atende nos dois turnos. Segundo Lück (2000), para promover alguma mudança no contexto escolar, é necessário haver liderança e habilidade de mobilização de equipe. Na escola em questão, os professores registraram serem atendidos quanto às demandas, que levam à gestão através das suas falas, ao mesmo tempo em que sinalizaram que muito ainda tem de melhorar, pois enfrentam dificuldades de trabalharem com o público-alvo da educação especial.

Destacamos aqui o papel do pedagogo como articulador, uma vez as demandas se apresentarem a esse profissional e o cotidiano e a organização escolar não permitirem que os demais membros da gestão escolar participem ativamente dos planejamentos e dêem a sua contribuição. A gestão escolar não se restringe apenas à capacidade de tomar decisões compartilhadas e comprometidas e usar o talento e a competência coletivamente organizada e articulada para a resolução dos problemas e desafios educacionais, assumindo a responsabilidade pelos resultados dessas ações (LIBÂNEO, 2007, p. 21).

Entendemos que durante o processo de pesquisa houve a possibilidade de anteriormente ouvir dos professores quais eram suas angústias e inquietações. Aos

poucos, houve uma demanda por parte dos próprios docentes, de uma formação em serviço. A partir das reflexões e discussões que foram levantadas durante a pesquisa, os professores perceberam a possibilidade de trabalharem juntos e a partir disso, solicitaram à pedagoga um curso de formação continuada compartilhada a fim de terem um espaço para dialogar. Nota-se que essa é uma diligência dos próprios professores, que, como exemplificado, vêm na formação uma oportunidade de dividirem com seus pares quais são as suas dificuldades.

O estabelecimento de parcerias e o trabalho colaborativo são elementos fundamentais para a efetivação de um trabalho inclusivo (SILVA; CARNEIRO, 2016, p. 946). Por isso, prevalece a importância da equipe gestora em coordenar, articular e oferecer esse apoio aos professores, uma vez que o planejamento ocupa lugar de destaque com a contribuição de todos na proposição de um trabalho colaborativo visando ao sucesso do estudante, por meio de um currículo acessível que garanta o seu aprendizado, mesmo com as fragilidades apresentadas devido à deficiência intelectual.

Nessa perspectiva, para Freire, o conhecimento se constrói através de significar o conteúdo para quem está sendo proposto: Assim como afirma o autor, “[...] mudar é difícil, mas é possível e urgente” (FREIRE, 1991, p. 7); para assumir esse desafio de tamanha complexidade, é necessário ampliar parcerias e estabelecer novos diálogos. Freire (1979) define “[...] o compromisso do profissional com a sociedade [...]”, destacando o peso da expressão enquanto ato, pois o compromisso seria uma palavra oca se não envolvesse decisão lúdica e profunda de quem o assume.

Considerações finais

As reflexões realizadas durante a pesquisa contribuíram não somente para construir, junto aos docentes, estratégias e metodologias que reinventem suas práticas, mas também nos oportunizaram uma reflexão quanto à nossa própria atuação. A discussão sobre o processo de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial deve ser feita coletiva e individualmente com os docentes, levando em consideração o tempo/histórico/espaço de formação de cada profissional. Levamos essa horizontalidade para a sala de aula encoraja não somente os alunos, mas também o professor, a compartilhar suas angústias, fragilidades e quais desafios

têm enfrentado na condução de suas aulas. Assim, coletivamente, podemos construir estratégias.

A maior dificuldade presente na escola, em termos de AEE e de articulação do AEE com sala comum, é a deficiência intelectual que, por vezes, silenciosa e invisível, não se apresenta no primeiro contato. A deficiência intelectual traz para os professores certo temor e medo do não saber fazer, perante os desafios impostos a cada dia em sala de aula, principalmente quanto às atividades propostas.

Nesse sentido, compreendemos a dificuldade que os professores expressam, mas os próprios compreenderam a potência do coletivo. A formação em serviço busca oferecer um espaço de diálogo e reflexão sobre a inclusão escolar, tendo o pedagogo como base desse processo. Na formação dos professores, é imprescindível evidenciar a figura do pedagogo como articulador, para garantir a aprendizagem e o sucesso escolar do aluno com deficiência intelectual; é uma oportunidade de, ao mesmo tempo, olhar de fora e estar dentro do campo de estudo e isso nos auxilia a revisitarmos nossas próprias ações.

Discutir teoria e prática, mesmo sendo um tema tão presente em debates no meio acadêmico, ainda se faz necessário, pois os professores sempre precisarão de formações, não somente nesse campo de conhecimento, mas em todos os outros, tendo em vista nossa pauta ser a educação, que está em constante movimento e adaptações ao que a sociedade exige, mas sem nos sustentarmos no discurso do comodismo que petrifica professor e aluno e não abre arestas que oportunizem o crescimento de ambos, pois “[...] os homens enquanto ‘seres-em-situação’ encontram-se submersos em condições espaço-temporais que influem neles e nas quais eles também influem [...]” (FREIRE, 1980, p. 33). Logo, a decisão é uma via de mão dupla que fará com que o estudante corresponda com o comportamento a ele direcionado.

Referências

ALMEIDA, Mariângela Lima de. Que bases teórico-metodológicos sustentam nossas propostas? Princípios para uma nova/outra prática educativa. *In*: ALMEIDA, Mariângela Lima de; MARTINS, Ines Oliveira. **Prática pedagógica inclusiva: a diferença como possibilidade**. Vitória: GM, 2009.

ANDRÉ, M.E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livros, 2008.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese [online]**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/18027/16976>. Acesso em: 16 jun. 2019.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Concepção de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364, set./dez. 2009.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 3 out. 2018.

DIAS, S. S.; OLIVEIRA, M. C. S. L. Deficiência intelectual na perspectiva históricocultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.19, n.2, p. 169-182, abr./jun. 2013.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Regimento das Escolas Públicas Estaduais**. Secretaria de Estado da Educação. Disponível em: http://sedu.dchm.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Regimento_sedu1.pdf. Acesso em: 9 abr. 2018.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12. ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

FREIRE, P. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. *In*: FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Barra de São Francisco/ES**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/barra-de-sao-francisco/panorama>. Acesso em: 5 jul. 2018.

KASSAR, M. C. M. **Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais**. Campinas: Papirus, 1995.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2007.

LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/2116/2085>
Acesso em: 1 maio 2019.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de transformação. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Espírito Santo. Portaria nº 034-R, de 16 de fevereiro de 2018. Estabelece perfis e atribuições dos profissionais que compõem a equipe técnico-pedagógica das unidades escolares públicas estaduais e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Espírito Santo**, Vitória, 19 fev. 2018.

SILVA, S. S.; CARNEIRO, R. U. C. Inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial: como se dá o trabalho pedagógico do professor no ensino fundamental I?. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 2, p. 935-955, 2016. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v11.esp2.p935-955>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8935/5877>. Acesso em: 19 jun. 2019.

SILVA, Sara. **O pensar certo e a educação na obra de Paulo Freire**. 2015. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.