

COTIDIANOS DE INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL:

A ACESSIBILIDADE CURRICULAR
COMO DIRETRIZ DA AÇÃO PEDAGÓGICA

CLARISSA HAAS

**Cotidianos de Inclusão Escolar na
Educação Básica e Profissional:
a acessibilidade curricular
como diretriz da ação pedagógica**





Este livro contou com apoio do IFRS, por meio do Edital IFRS n. 09/2021
Auxílio à publicação de produtos bibliográficos

Setor de Publicações Científicas
Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação (Proppi)
<https://integra.ifrs.edu.br/>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)
Rua General Osório, 348 | Bairro Centro | CEP: 95700-086 | Bento Gonçalves-RS

**Clarissa Haas
(Organizadora)**

**Cotidianos de Inclusão Escolar na
Educação Básica e Profissional:
a **acessibilidade curricular**
como diretriz da ação pedagógica**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Clarissa Haas [Org.]

Cotidianos de Inclusão Escolar na Educação Básica e Profissional: a acessibilidade curricular como diretriz da ação pedagógica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 301p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-86734-81-2 Veiculação: Digital
978-65-86734-80-5 Veiculação: Físico

1. Inclusão escolar. 2. Educação Especial. 3. Educação básica. 4. Acessibilidade curricular. I. Título.

CDD – 371

Fotos da capa: Luciano Cardoso

Projeto gráfico da capa: Eduarda Andréia Pedron Rodrigues e Clarissa Haas

Finalização da capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2021

CAPÍTULO 8

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E NO ENSINO MÉDIO EM TEMPOS DE PANDEMIA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Mayara Costa da Silva
Carla Maciel da Silva
Tásia Fernanda Wisch
Colégio de Aplicação da Universidade Federal
do Rio Grande do Sul (CAp/UFRGS)

1. INTRODUÇÃO

No ano de 2020, fomos surpreendidos com a pandemia de covid-19¹. Dentre tantos desafios impostos pelo vírus – dentre eles, o isolamento social –, passamos a lidar com o impacto desse movimento nas nossas vidas e nas vidas dos nossos alunos. Com vistas a estabelecer estratégias para amenizar as lacunas que o isolamento social e o afastamento físico dos processos de escolarização poderiam causar, passamos a atuar por meio do ensino remoto.

O ensino remoto foi a estratégia encontrada para que os alunos pudessem continuar vinculados às escolas, utilizando a internet, computadores, celulares e tablets como possíveis espaços de

¹ Doença infecciosa causada pelo coronavírus (SARS-CoV-2), transmitida por meio de gotículas respiratórias e/ou de contato. Com o aumento dos casos acometidos pelo novo vírus, instituições de ensino foram fechadas por todo o território nacional e mundial.

construção do conhecimento. Cabe destacar que, para além do desafio que significa pensar os processos de escolarização por meio do ensino remoto, o isolamento social provocou desafios ainda maiores, como o desemprego e a falta de acesso à alimentação e a outros elementos básicos à vida.

No âmbito do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp/UFRGS), houve, no ano de 2020, a premissa fundamental de permitir que os alunos mantivessem o vínculo com a escola. Dessa forma, os estudos remotos eram postados no site da instituição e os alunos realizavam as atividades e as encaminhavam aos professores por e-mail. Nessa organização, deparamo-nos com um novo desafio: como pensar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos público-alvo da Educação Especial a partir do ensino remoto?

Diante dessa questão, o presente estudo objetiva estabelecer reflexões acerca dos desafios impostos pela pandemia e discutir a necessidade de reorganização provocada no âmbito do Atendimento Educacional Especializado ofertado aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Como recorte, optamos por olhar para a reorganização que envolveu os dois anos finais do Ensino Fundamental (8º e 9º anos) e o Ensino Médio, considerando, desse modo, a seguinte questão: de que forma se reinventou e se ressignificou o Atendimento Educacional Especializado ofertado a estudantes público-alvo da Educação Especial nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio?

A análise se constituiu a partir do referencial teórico que se relaciona ao pensamento sistêmico, com foco nos estudos de Humberto Maturana e Francisco Varela, bem como em Gregory Bateson. Além disso, optou-se por uma abordagem metodológica que se articula à pesquisa qualitativa, com foco na análise documental, como instrumento metodológico. A análise se pautará, de forma prioritária, no projeto de área da Educação

Especial², nos registros mantidos pelas docentes da área, bem como nos documentos postados no site da instituição (acesso público).

2. COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRGS: UMA BREVE APROXIMAÇÃO...

Os Colégios de Aplicação, articulados às universidades federais, no Brasil, são regulamentados pela Portaria nº 959, de 27 de setembro de 2013, a qual “estabelece as diretrizes e normas gerais” para o seu funcionamento. Atualmente, contamos com 17 Colégios de Aplicação³ vinculados à rede federal de ensino, os quais se organizam a partir das premissas orientadoras de inovação pedagógica e formação de professores, de acordo com a Portaria nº 959/2013. O documento afirma que

[...] consideram-se Colégios de Aplicação, as unidades de educação básica que têm como finalidade desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente (BRASIL, 2013, n.p.).

Os Colégios de Aplicação têm, ainda, de acordo com a Portaria nº 959/2013, como uma de suas diretrizes orientadoras a função de receber estágios e práticas ligados à universidade, sendo o espaço “preferencial da prática do professor”. Logo, torna-se importante ressaltar que os Colégios de Aplicação são referência no que se refere à formação de futuros professores, tendo em vista que recebem muitos estágios e práticas docentes em seu cotidiano.

² O projeto referido tem como objetivo apresentar a organização e os eixos orientadores do trabalho desenvolvido pela área de Educação Especial do CAP/UFRGS. O mesmo está em tramitação e apreciação nas esferas institucionais.

³ UFPA, Colégio de Aplicação; UFRN, Núcleo de Desenvolvimento Infantil; UFPE, Colégio de Aplicação; UFS, Colégio de Aplicação; UFJF, Colégio de Aplicação João XXIII; UFV, Colégio de Aplicação; UFU, Escola de Educação Básica – ESEBA; UFRJ, Colégio de Aplicação; UFRGS, Colégio de Aplicação; UFSC, Colégio de Aplicação; UFSC, Núcleo de Desenvolvimento Infantil – NDI; UFG, CEPAE; UFMG, Centro Pedagógico -CP; UFMA, Colégio Universitário – COLUN; UFRR, Colégio de Aplicação; UFF, Colégio de Aplicação; UFAC, Colégio de Aplicação.

Nesse sentido, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul tem sua fundação no ano de 1954, quando, articulado à Faculdade de Filosofia, nasce como um espaço de experimentação de práticas docentes e de estágios para alunos do Ensino Superior. Com relação ao espaço físico de ocupação da escola, pode-se afirmar que a instituição já transitou por diferentes territórios. Segundo Leite (2014):

O CAP/UFRGS permaneceu nas dependências da Faculdade de Filosofia de 1954 ao final de 1955, transferindo-se, então, para o pavilhão anexo da Faculdade de Filosofia. No ano de 1960, instalou-se em dois pavilhões de madeira localizados também no Campus Central. Em 1971, a escola passou a ocupar o prédio construído para suas atividades e para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. Atualmente nesse prédio funciona a Faculdade de Educação da UFRGS, com a qual o CAP/UFRGS se integrou formando o Centro de Educação Primária e Média, conforme Lei 62.997, de 16/07/1968 (SAENGER, 1994), passando a ser considerado um órgão auxiliar dessa unidade acadêmica (MUTTI, 2004). Na segunda metade da década de 80, houve a separação entre o CAP/UFRGS e a Faculdade de Educação, e, em 1996, o colégio transferiu-se para um novo prédio no Campus Vale, no bairro Agronomia, no qual permanece até os dias de hoje (LEITE, 2014, p. 39).

A escola ocupa, atualmente, no Campus do Vale, um espaço cercado de verde e composto por três prédios, além de refeitório, pátios e quadras. O ingresso de alunos no CAP/UFRGS se dá, hoje, por meio de sorteio público, tendo sido diferente no passado quando a seleção ocorria por meio de provas. De acordo com Leite (2014):

O processo para esse sorteio se inicia na divulgação do edital de vagas, em jornais de grande circulação e pelo *site* da escola e da Universidade. A inscrição é realizada na secretaria da escola, bem como o pagamento de uma taxa. O ato do sorteio público é realizado na escola com a presença dos inscritos e familiares. Após o sorteio, as famílias são orientadas a fazer a matrícula e agendar uma entrevista com o Núcleo de Orientação e Psicologia Escolar (NOPE). Os pais ou responsáveis que não comparecerem à reunião ou à entrevista com o NOPE são eliminados do processo, sendo chamados então os sorteados da lista de espera. O uso do uniforme é obrigatório, e há uma solicitação de alguns materiais escolares. Esses são procedimentos relacionados ao Ensino Regular (LEITE, 2014, p. 44).

Torna-se importante destacar que, pelo ingresso ocorrer por meio de sorteio, o público de alunos é bastante diverso e não integra uma comunidade advinda apenas de uma região da cidade. Assim, o grupo de alunos advém de Porto Alegre, cidade onde se situa a escola, bem como de Viamão, de Alvorada, e de outras cidades da região metropolitana. A escola atende turmas de anos iniciais até o Ensino Médio, bem como a Educação de Jovens e Adultos.

A escola organiza-se em cinco diferentes equipes, as quais estão articuladas a projetos⁴ e evocam as etapas a que se referem, sendo elas: Unialfas (anos iniciais), Amora (6^o e 7^o anos), Pixel (8^o e 9^o anos), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Serviços técnicos especializados também fazem parte da organização institucional. A escola conta com um núcleo técnico especializado, composto por enfermeira, técnica de enfermagem e assistentes de alunos, entre outros, bem como pelo Núcleo de Orientação e Psicologia Escolar (NOPE), composto por assistentes sociais, psicólogas e orientadores educacionais. Esses profissionais, a partir de uma perspectiva institucional, também contribuem e desenvolvem um trabalho junto aos professores e às famílias.

No ano de 2020, de acordo com dados registrados no Censo Escolar (INEP, 2020), a escola contava com um total de 588 alunos⁵, divididos entre as diferentes etapas de ensino. Dentre esses alunos, 304 encontravam-se no Ensino Fundamental, 205 no Ensino Médio e 79 na EJA. Desses 588 alunos, 20 encontravam-se registrados no censo como alunos público-alvo da Educação Especial.

Considerando todas as especificidades institucionais e o contexto pandêmico, o mês de março de 2020 foi marcado pelo início de ações mais enérgicas com vistas a conter os avanços do vírus e suas consequências. Nessa direção, todas as unidades da UFRGS fecharam suas portas no dia 16 daquele mês e, desde então, o cenário que se desenhou requereu múltiplos desafios.

⁴ Para maiores informações acerca dos projetos em questão, acessar o site da escola: <https://www.ufrgs.br/colégiodeaplicacao>.

⁵ Dados levantados a partir dos microdados do Censo Escolar (INEP, 2020) a partir do *software* estatístico SPSS.

3. A ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O CONTEXTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRGS

O Colégio de Aplicação da UFRGS recebe a primeira professora de Educação Especial no ano de 2015. Dito isso, torna-se importante ressaltar que a área de Educação Especial é bastante recente, considerando-se ainda em processo de constituição. Atualmente, a área conta com três professoras de Educação Especial, as quais se dividem entre as diferentes etapas de ensino.

A área de Educação Especial do CAp/UFRGS compreende que o Atendimento Educacional Especializado não se restringe à sala de recursos multifuncionais. Dessa forma, organiza-se a partir de uma visão de Atendimento Educacional Especializado ampliada, apostando no caráter pedagógico desse espaço, compreendendo a potência da sala de aula regular e da articulação entre docentes na qualificação do atendimento. Nesse sentido, compreende, ainda, que o Atendimento Educacional Especializado ocorre também nos espaços de assessoria a professores, nas parcerias docentes, nas iniciativas formativas que impliquem a instituição, nos atendimentos no contraturno, no acompanhamento em sala de aula regular, entre outros.

A área pauta-se nas normativas que se articulam à Educação Especial na perspectiva inclusiva no contexto nacional e corrobora a compreensão assumida no âmbito do Decreto nº 7.611/2011, o qual afirma:

[...] serão denominados atendimento educacional especializado, **compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente**, prestado das seguintes formas:

- I - **complementar** à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
- II - **suplementar** à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011, grifo nosso).

Nesse interim, reafirma-se o compromisso com o entendimento de um Atendimento Educacional Especializado que não se organize de forma substitutiva ou no formato de reforço, mas sim como apoio pedagógico que visa complementar ou, em alguns casos, suplementar o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Assim, o atendimento, no âmbito do Colégio de Aplicação da UFRGS, organiza-se a partir de cinco eixos de trabalho, sendo eles:

1) Atendimento Educacional Especializado no contraturno: envolve a proposição de um espaço de atendimento voltado para as especificidades do aluno, que se estabelece no contraturno da escolarização em sala de aula regular. O tempo e o formato são definidos pela professora de Educação Especial, a partir das necessidades observadas no estudante;

2) Atuação em sala de aula regular: atendimento em articulação com os professores de sala de aula regular, ocorrendo, prioritariamente, no formato de docência compartilhada a partir de combinações prévias;

3) Assessoria aos professores: espaço destinado a reuniões, conversas e trocas mais pontuais aos professores que necessitam de apoio para pensar estratégias de ensino para os estudantes;

4) Bolsistas de apoio aos processos inclusivos: oferta de bolsistas (estudantes das licenciaturas) para acompanhamento de alunos em sala de aula regular, no contraturno ou na organização de outras demandas específicas vinculadas à área. Além disso, a área assume um compromisso formativo com esses estudantes/bolsistas;

5) Oficinas: a área da Educação Especial pode se integrar à oferta de oficinas em diferentes projetos, desde que essa oferta esteja associada a uma demanda de atendimento a estudantes público-alvo da Educação Especial.

A área envolve-se, ainda, com os processos de identificação dos estudantes indicados pelos professores de sala de aula regular. Nesse sentido, apoiando-se na Nota Técnica nº 04/2014 (BRASIL, 2014), compreende-se que, tendo em vista o compromisso do

professor de Educação Especial com a elaboração e execução do plano de Atendimento Educacional Especializado com base nas especificidades do aluno e no caráter pedagógico desse atendimento, não é obrigatória a apresentação do diagnóstico clínico, ou seja:

[...] não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico. A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público-alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito (BRASIL, 2014, n.p.).

Durante a constituição do que a área chama de “processo de identificação”, vão se constituindo registros acerca do aluno. Tais registros são pensados a partir da exploração dos documentos deste, da conversa com os profissionais do NOPE e da conversa com familiares, professores, profissionais externos e, ainda, com o estudante. Para tanto, utilizam-se registros coletados a partir de observações realizadas na sala de aula regular em diferentes momentos e atividades. A partir disso, constitui-se, então, um parecer pedagógico, no qual o professor de Educação Especial encaminha o estudante para o serviço de Atendimento Educacional Especializado, conforme orientações da Nota Técnica nº 04/2014 (BRASIL, 2014).

A organização dos atendimentos ofertados se articula com todo o processo de identificação realizado, sendo pensada a partir da estruturação de um Plano de Atendimento Educacional

Especializado. Nesse documento, reúne-se a história de vida do estudante, as percepções acerca do aluno no contexto escolar, suas potencialidades e dificuldades, bem como os objetivos para o atendimento, a organização deste e a seleção dos materiais que serão utilizados. Ao fim do plano, encontra-se, ainda, o processo de avaliação da proposta, a qual pressupõe uma estrutura sempre aberta e flexível para possíveis mudanças que se fizerem necessárias, dada a dinamicidade dos processos de escolarização.

Ao final de cada semestre, os estudantes atendidos pela área recebem, além da avaliação da escola, o parecer da Educação Especial. Nesse documento, consta o relato de tudo o que foi feito ao longo do semestre, no âmbito do Atendimento Educacional Especializado, retomando-se os objetivos e oferecendo-se destaque para os avanços do estudante.

Atualmente, a área de Educação Especial do Colégio de Aplicação atende 21 estudantes, os quais já frequentam o Atendimento Educacional Especializado ou estão em um processo de identificação constituído pela área. Desses 21 estudantes, cinco encontram-se nos anos finais do Ensino Fundamental (8º e 9º anos) e seis encontram-se no Ensino Médio.

4. O CONTEXTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO REMOTO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E NO ENSINO MÉDIO

Conforme mencionamos no começo deste texto, nosso estudo será realizado a partir de uma abordagem metodológica que se associa à pesquisa qualitativa, compreendendo que esta nos permite valorizar a leitura e a análise de um processo em detrimento de um produto, o qual será retomado a partir de registros documentais (FLICK, 2004). Cabe destacar que, a partir do referencial teórico elencado, que envolve o pensamento sistêmico, assumimos algumas premissas orientadoras, as quais se articulam à constituição da pesquisa.

Reconhecemos a complexidade como conceito fulcral em nossa análise, tendo em vista que será a partir dessas lentes que realizaremos as análises que aqui se anunciam. Complexidade, nesse sentido, é tida como a possibilidade de olhar para as relações. Segundo Silva (2020):

O sentido que a complexidade assume não envolve o sinônimo de dificuldade, mas se associa às múltiplas relações que se constituem e que envolvem um sistema vivo. As pessoas, sendo seres vivos, são complexas na medida em que se constituem a partir de múltiplas relações, as quais compõem o seu sistema, caracterizando-o como tal. Essa é a organização dos seres vivos. Na medida em que falamos em estrutura, percebemos o quanto o ser humano é mutável e, desta forma, não podemos dizer que são completos (SILVA, 2020, p. 144).

Compreendemos, ainda, que a intersubjetividade precisa ser anunciada de antemão, pois compreendemos que nossa experiência estará sempre articulada àquilo que pesquisamos, ou seja, não existe um mundo ou uma realidade independente daquele que observa ou, neste caso, daquele que constrói a pesquisa (VASCONCELLOS, 2012). Tudo aquilo que será relatado e analisado neste estudo parte de pesquisadores específicos, articulados às suas bagagens e experiências pessoais, as quais não podem ser desconsideradas. Dessa forma, compreendemos, em sintonia com Bateson (1986), que nenhuma experiência é objetiva.

Conforme destacamos no início do estudo, rever o atendimento ofertado aos estudantes público-alvo da Educação Especial no âmbito dos estudos remotos constituiu-se como um grande desafio para a área, tendo em vista as premissas delineadas para essa oferta e as realidades de vida dos estudantes. Dentre as dúvidas que surgiram, destacamos: como realizar o acompanhamento sistemático desses estudantes no contexto remoto? Nossa angústia, podemos afirmar, faz eco ao sentimento de muitos professores, que, de uma hora para outra, tiveram que reinventar o ambiente escolar e o modo como as relações ali se constituíam por meio dos ambientes virtuais.

Contudo, o cenário que se desenhou não apenas envolveu a ressignificação do trabalho pedagógico por meio do ensino remoto, pois, associado a isso, passamos a conviver com um vírus letal que também provocou efeitos socioemocionais na grande maioria da população.

Compreendemos o espaço escolar como espaço de vida, de interação e de constituição de relações, e, nesse sentido, sabemos que se torna impossível reproduzir o mesmo ambiente por meio das redes virtuais. Na mesma medida, os processos de conhecer se constituem a partir das relações, ou, como afirmam Maturana e Varela (2001, p. 12), “se a vida é um processo de conhecimento, os seres vivos constroem esse conhecimento não a partir de uma atitude passiva e sim pela interação. Aprendem vivendo e vivem aprendendo”.

Diante disso, a área da Educação Especial realizou algumas reuniões que tinham como objetivo inicial a reflexão acerca de como manter o vínculo com esses estudantes e suas famílias. Portanto, uma das primeiras apostas da área envolveu a utilização do aplicativo de troca de mensagens WhatsApp como ferramenta que possibilitaria um contato mais próximo. Nesse sentido, organizamos para contatar todos os estudantes e, em alguns casos, suas famílias, semanalmente. Nosso objetivo era o de nos aproximarmos, buscando estabelecer uma relação de apoio, perguntando como estavam, se estavam conseguindo realizar as atividades vinculadas aos componentes curriculares (postadas no site da escola) e – o mais importante – se estavam precisando de ajuda.

Percebeu-se, com base nos registros, que, aos poucos, os estudantes – que no começo resistiam a solicitar ajuda – foram sentindo-se mais confortáveis e abrindo-se para aceitar o apoio ofertado. Cabe destacar que, como os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, geralmente, já utilizam WhatsApp, falamos diretamente com eles em vez de contatar as famílias (salvo em casos específicos).

Diante das solicitações de apoio, começamos a realizar videochamadas com aqueles estudantes que se sentiam confortáveis com a opção. Ressaltamos que, dos quatro estudantes

do Ensino Médio acompanhados no ano de 2020, três solicitaram ajuda inicialmente para se organizar com relação aos estudos, já no caso dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental este formato de apoio foi realizado apenas no último trimestre letivo, e envolveu dois, dos três estudantes atendidos. Os alunos relatavam que haviam se perdido e deixado algumas atividades para trás e que, nesse sentido, não estavam mais conseguindo dar conta delas. Diante disso, o trabalho da professora de Educação Especial envolveu, de forma prioritária, o apoio para o planejamento dos momentos de estudo, bem como para a organização dos registros de rotina que pudessem servir de apoio para que alunos lembrassem de realizar os combinados e para a criação de estratégias de organização que levassem em consideração as necessidades desses estudantes.

Nesse sentido, percebeu-se que os estudantes tendiam a organizar, em um planejamento prévio, muitas horas seguidas para estudo. Quando chegava o momento de colocar em prática o planejado, sentiam-se desmotivados. Assim, as professoras da área optaram por inserir momentos de lazer e dar indicações de descanso e paradas, consideradas fundamentais para o andamento das atividades.

Cabe destacar que essa organização e planejamento não ocorreram de forma linear. Os planejamentos de estudos precisavam ser revistos com frequência, alterados e refeitos, com destaque para as necessidades dos alunos, bem como para o cansaço que relatavam. Diante disso, destaca-se a flexibilidade como elemento fundamental nessa organização.

A compreensão acerca de uma rotina de estudos planejada de forma flexível acompanha o nosso entendimento acerca da dinamicidade da vida. Assim como esses estudantes estão em contínuo processo de formação e mudança, seus contextos e a vida movimentam-se em um mesmo sentido, o de dinamicidade. Logo, compreendemos a instabilidade como conceito-chave e norteador dos processos de constituição desses planejamentos e, mais do que isso, como orientador dos processos de construção de conhecimento (VASCONCELLOS, 2012). Segundo Vasconcellos (2012):

A crença num mundo estável, num “mundo que já é” em que coisas se repetem com regularidade foi revista e hoje se pensa em um mundo instável, um mundo em processo de tornar-se, em transformação contínua e formado por constante auto-organização. Por isso, se fala muito hoje em *devoir*, que significa vir a ser, tornar-se (VASCONCELLOS, 2012, p. 119).

Diante disso, para além da condução de um planejamento (rotina) flexível de estudos, torna-se necessário que nos voltemos com frequência para nossa compreensão acerca dos processos de conhecer, ou seja, os processos de construção de conhecimento em constituição nessa rede, questionando: esse planejamento está fazendo sentido para o estudante? Neste caso, percebemos como fundamental a premissa de uma construção dialógica desses momentos/rotinas, o que foi colocado em prática nessas proposições.

Alguns dos estudantes acompanhados no âmbito do Ensino Médio passaram a solicitar apoio, ainda, com relação à leitura e interpretação de materiais. Nesse momento, a área da Educação Especial precisou dialogar, buscando compreender o que precisava ser feito e buscando garantir o caráter de apoio do Atendimento Educacional Especializado. Diante dos desafios que os próprios estudantes estavam vivenciando, a área compreendeu a necessidade de reinventar o espaço do atendimento.

Assim, a leitura e interpretação compartilhada de textos longos, bem como de atividades específicas, tornaram-se parte da proposição do Atendimento Educacional Especializado no ano de 2020.

No contexto dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental (8º e 9º anos), identificamos que os aspectos emocionais tiveram grande impacto nas vidas dos estudantes, e, em decorrência disso, houve uma grande resistência ao suporte sistemático ofertado pela área. Portanto, a abordagem foi, em grande parte do ano, pautada na autoestima dos estudantes, na compreensão do momento que estávamos vivendo e no apoio mútuo. O principal desafio identificado nessa etapa de ensino situou-se na participação e realização dos estudos remotos.

Na medida em que o ano foi passando e o cenário pandêmico se agravando, os alunos passaram a buscar um apoio sistemático, tendo

em vista que compreenderam que o ano de 2020 seria integralmente no modelo remoto. Nessa perspectiva, os últimos meses do ano foram marcados pelo diálogo entre os professores das disciplinas e a professora da Educação Especial, na perspectiva de construir estudos de recuperação adequados às demandas de cada estudante.

Cabe sinalizar que a construção do ensino remoto não foi uma tarefa simples para os professores das diferentes disciplinas. Logo, cada equipe, a partir de seus contextos, foi construindo propostas de estudos remotos na perspectiva de contemplar todos os estudantes das turmas. Assim, a área da Educação Especial sempre esteve em parceria com os professores para uma construção compartilhada.

Apesar da insegurança inicial das professoras, buscando fazer com que o atendimento não fosse visto dentro de uma perspectiva de reforço ou repetição do que ocorre na sala de aula regular, tornou-se possível compreender que o espaço foi ressignificado utilizando tais atividades. A leitura de um texto de filosofia, por exemplo, tornou-se espaço para busca de palavras diferentes e para a exploração de significados e sinônimos. Além disso, encontrou-se espaço para a exploração de diferentes estratégias de estudos, dentre as quais: optar por uma forma de marcação que fizesse sentido, ou mesmo a busca por palavras-chave diante das questões dissertativas dispostas a partir do texto, utilizando, para tanto, o recurso “localizar” disponível no computador.

Esse movimento também fez com que se pudesse avaliar, junto aos estudantes, as melhores estratégias de estudo e organização, levando em consideração a si mesmos e seus funcionamentos e rotinas. Nesse sentido, tornou-se possível, ainda, indicar para os professores de sala de aula regular diferentes possibilidades de retorno aos estudantes quanto às atividades realizadas, olhando para as suas potencialidades. Por exemplo, solicitar a um estudante que o retorno acerca de uma leitura envolvesse um áudio ou vídeo a explicando, ao invés de um texto escrito.

Diante dos relatos expostos, torna-se perceptível a necessidade emergente de uma reorganização por parte da área de Educação Especial, bem como de um deslocamento por parte das professoras

e uma ressignificação acerca do papel do Atendimento Educacional Especializado dentro de um momento histórico específico, que, neste caso, envolveu uma pandemia.

Torna-se possível afirmar que a necessidade de parada e readequação de um percurso faz parte da vida, tendo em vista a premissa de dinamicidade e dos processos de conhecer, dada sua indissociabilidade. Em todo o sistema, quando se recebe uma informação nova, tendo ela efeito sobre um dos elementos da rede, todos os elementos também são afetados – tornando emergente a necessidade de mudança, a qual se opera no sistema como um todo.

Nesse sentido, compreendemos que o ensino remoto nos trouxe a imprescindibilidade de readequação, a qual foi pensada de forma dialógica no âmbito da rede que constitui a área de Educação Especial e construída, ainda, na relação com os estudantes público-alvo da Educação Especial atendidos. Compreende-se, assim, que, do mesmo modo que mudanças operaram no sistema, as professoras, os estudantes e os demais sujeitos que constituem essa rede viveram um processo de (trans)formação articulada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise que se constituiu, torna-se possível afirmar que o processo de ressignificação do Atendimento Educacional Especializado ofertado para os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio reverberou em mudanças que operaram no sistema como um todo. O cenário pandêmico, como já sinalizado, instituiu a necessidade de repensarmos a estrutura escolar e suas possibilidades e necessidades no que tange aos processos de escolarização. Tal processo exigiu das professoras de Educação Especial uma postura de reflexão contínua diante dos desafios que surgiam, bem como diante das demandas trazidas pelos estudantes atendidos.

Segundo Bateson (1996, p. 36), a vida pode ser comparada a um jogo no qual temos que descobrir qual é a regra e, quando a

descobrimos, ela muda. Pode-se dizer que, no contexto analisado, a ressignificação do Atendimento Educacional Especializado ocorreu de maneira dialógica, pautada na dinamicidade da vida e na compreensão da instabilidade como elementos prioritários na constituição dos processos de conhecer e, neste caso, dos processos de organização do atendimento.

Na mesma medida em que as professoras passaram por um processo de formação, que exigiu uma postura atenta e flexível para as mudanças evocadas pelas necessidades apresentadas pelos estudantes, estes também estavam em movimento contínuo de construção de conhecimento. Então, evocamos o exemplo de Maturana e Varela (2001), quando afirmam:

Do mesmo modo, as águas de um rio vão abrindo o seu trajeto por entre os acidentes e as irregularidades do terreno. Mas estes também ajudam a moldar o itinerário, pois nem a correnteza, nem a geografia das margens determinam isoladamente o curso fluvial: ele se estrutura de um modo interativo, o que nos revela como as coisas se determinam e se constroem uma às outras. Por serem assim, a cada momento elas nos surpreendem, revelando-nos que aquilo que pensávamos ser repetição sempre foi diferença, e o que julgávamos ser monotonia nunca deixou de ser criatividade (MATURANA; VARELA, 2001, p. 11).

O processo de ressignificação do Atendimento Educacional Especializado durante o ensino remoto mobilizou mudanças em todo o sistema e envolveu professoras da Educação Especial, professores da sala de aula regular e alunos atendidos, bem como, a instituição analisada. Portanto, não sabemos afirmar qual parte do sistema foi responsável pela mudança, pois compreendemos que ela ocorreu a partir da premissa da relação e do diálogo, o que nos leva à compreensão de que todos os elementos desse sistema se formaram, uns aos outros, continuamente.

Ao problematizarmos um fenômeno tão complexo e o quanto este exigiu um processo de ressignificação enquanto sociedade e instituição escolar, compreendemos a necessidade de uma ótica que nos indique não só alternativas e possibilidades, mas também cautela

e respeito às transformações, que, de forma abrupta, modificaram processos pedagógicos e modos de viver coletivamente.

Foi nesse sentido que o diálogo se tornou, mais do que nunca, importante para a constituição dos processos de escolarização e para a organização do Atendimento Educacional Especializado. A construção de outras possibilidades para a organização do apoio aos estudantes durante o momento pandêmico se fortaleceu a partir das relações estabelecidas com os demais professores e profissionais da escola, mas principalmente nas trocas e interações com os alunos.

A partir desse diálogo, alternativas pedagógicas sinalizadas durante a análise foram sendo constituídas e alinhadas conforme a necessidade que o momento apresentava. Dessa forma, leituras compartilhadas possibilitaram pesquisas acerca de conceitos conhecidos ou desconhecidos, assim como recursos audiovisuais passaram a ser mais utilizados como um recurso explicativo e/ou explanatório, possibilitando aos alunos outra forma de expressar seus conhecimentos e, ainda, propiciando uma possível retomada às explicações enviadas pelos professores.

É fundamental enfatizar que os estudos remotos ampliaram a oportunidade de diálogo com a instituição como um todo acerca dos processos inclusivos e das práticas pedagógicas, possibilitando aos professores, tanto da Educação Especial como do ensino comum, organizarem suas aulas a partir de diferentes canais e por meio de diferentes retornos. Ou seja, a garantia de acesso e participação se constituiu como um grande desafio imposto pela pandemia e colocou em evidência as diversidades e especificidades dos estudantes.

Em última análise, compreendemos que pensar a escola a partir de uma perspectiva inclusiva vem corroborando com a ressignificação primordial de tempos de pandemia, momento que nos tem exigido repensar dinâmicas escolares, respeitando as múltiplas necessidades e os diferentes modos e tempos de aprender e ensinar.

REFERÊNCIAS

BATESON, Gregory. **Mente e natureza**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

BATESON, Gregory. **Metadiálogos**. Lisboa, Portugal: Gradiva, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 05 maio 2021.

BRASIL. **Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE**. Brasília: Ministério Da Educação e Cultura (MEC), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. **Portaria nº 959, de 27 de setembro de 2013**. Estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. Brasília, DF: Diário Oficial da União (DOU), 2013. Publicado no DOU de 30 de setembro de 2013. Disponível em: <https://nditeste.paginas.ufsc.br/files/2013/10/Portaria-959-de-27-de-setembro-de-2013.pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre. Bookman, 2004.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 07 maio 2021.

LEITE, Luciane Andreia Ribeiro. **A trajetória dos alunos ingressantes na turma alfa- 1/2001 no Colégio de Aplicação da UFRGS: problematizando afastamentos e permanências.** 2014. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/117819/000968289.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 08 maio 2021.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana.** São Paulo: Palas Athena, 2001.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves. **Pensamento Sistêmico: O Novo Paradigma da Ciência,** Campinas, SP: Papyrus, 2012.

SILVA, Mayara Costa da. **Conhecer o conhecer na formação de professores em Educação Especial no Brasil: tendências e desafios.** 2020. 158 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/216873/001121008.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 05 maio 2021.